

**T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YETERLİKLERİ
İLE BAĞIŞIKLIKLARININ İNCELENMESİ:
YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ
PERSPEKTİFİ
Aysel ÖZCAN
Yüksek Lisans Tezi
BATI DİLLERİ VE EDEBİYATLARI ANABİLİM
DALI**

İngiliz Dili ve Edebiyatı Programı

HAZİRAN 2025

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

BATI DİLLERİ VE EDEBİYATLARI ANA BİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YETERLİKLERİ İLE
BAĞIŞIKLIKLARININ İNCELENMESİ: YABANCI DİL
OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ PERSPEKTİFİ

Tez Yazarı
Aysel ÖZCAN

Danışman
Doç. Dr. Seçil Tümen AKYILDIZ

HAZİRAN 2025
ELAZIĞ

T.C.

**FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

BATI DİLLERİ VE EDEBİYATLARI ANA BİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

Başlığı: ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YETERLİKLERİ İLE
BAĞIŞIKLIKLARININ İNCELENMESİ: YABANCI DİL
OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ PERSPEKTİFİ

Yazarı: Aysel ÖZCAN

Tez Öneri Tarihi: 18.01.2024

Tarihi:

Savunma Tarihi: 19.06.2025

TEZ ONAYI

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına göre hazırlanan bu tez aşağıda imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilmiş ve akademik dinleyicilere açık yapılan savunma sonucunda **OYBİRLİĞİ** ile kabul edilmiştir.

İmza

Danışman: Doç. Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ

Fırat Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi

Başkan: Doç. Dr. F. Gül KOÇSOY

Fırat Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Pınar SÜT GÜNGÖR

Muş Alparslan Üniversitesi İnsani ve Sosyal Bilimler
Fakültesi

**Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunun/...../20..... tarihli toplantısında
tescillenmiştir.**

Prof. Dr. Ahmet AKSIN

Enstitü Müdürü

BEYAN

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım “Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleri İle Bağışıklıklarının İncelenmesi: Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Perspektifi” başlıklı yüksek lisans tezimde yer alan bütün bilgilerin doğru olduğunu, bilgilerin üretilmesi ve sunulmasında bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı, kullandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi, maddi ve manevi desteğı olan tüm kurum/kuruluş ve kişileri belirttiğimi, burada sunduğum veri ve bilgileri unvan almak amacıyla daha önce hiçbir şekilde kullanmadığımı beyan ederim.

19.06.2025

Aysel ÖZCAN



ÖN SÖZ

Bu çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile bağışıklıklarının incelenmesi ve bu iki değışken arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Tezin birinci bölümünde, çalışmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları ele alınmaktadır. İkinci bölümde, tezin teorik temelleri ile öğretmen yeterlikleri ve bağışıklıklarına yönelik hem dünya genelinde hem de ülkemizde yapılan çalışmalar yer almaktadır. Üçüncü bölümde, çalışmanın deseni, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmaktadır. Dördüncü bölümde, nicel ve nitel araştırma sonuçları ortaya konulmaktadır. Beşinci bölümde ise tartışma, sonuç, bulgular ve gelecekteki araştırmalar için öneriler yer almaktadır.

Akademik bilgi birikiminin oluşmasına ve gelişmesine katkıda bulunarak, yüksek lisans sürecimin başından itibaren ve tez yazım sürecimin her anında beni bilgilendiren, destekleyen, cesaretlendiren ve her türlü katkıyı sunan değerli danışmanım Doç. Dr. Seçil Tümen AKYILDIZ'a en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Ayrıca, bu çalışmaya eleştiri ve önerileriyle katkı sağlayan değerli jüri üyeleri Doç.Dr. Fatma Gül Koçsoy, Dr. Öğrt. Üyesi Pınar Süt Güngör ve Prof. Dr. Seda Arıkan'a içtenlikle teşekkür ederim. Nicel veri toplama ve röportaj aşamasında destek veren tüm İngilizce öğretmeni arkadaşlarıma da teşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere gelmemde büyük emekleri olan çok kıymetli annem ve babam Kamile ve Fethi Durmaz'a, sevgili kardeşlerim Hatice ve Ramazan'a, her zaman tecrübesiyle bana yol gösteren ve tezime büyük katkılar sağlayan sevgili ablam Nursel'e minnettarlığımı ifade etmek isterim.

Tezimin her aşamasında bana destek olan, gerektiğı yerde okuyarak değerli geri bildirimler sağlayan ve sabrını esirgemeyen sevgili zümrem ve canım arkadaşım Kader Sungur'a teşekkür etmek isterim.

Son olarak, bu uzun süreçte küçük yaşına rağmen sabırla tezimin tamamlanmasını ve oyun oynamayı bekleyen canım oğlum Emirhan'a, her zaman yanımda olan ve desteğini esirgemeyen sevgili eşime sonsuz teşekkür ederim.

Bu süreç boyunca gösterdiğim emek ve pes etmeden harcadığım çaba için kendime de teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Aysel ÖZCAN
ELAZIĞ 2025

İÇİNDEKİLER

BEYAN	I
ÖN SÖZ	II
İÇİNDEKİLER	III
ÖZET	VI
ABSTRACT	VII
ŞEKİLLER LİSTESİ	VIII
TABLolar LİSTESİ	IX
EKLER LİSTESİ	XI
SİMGELER VE KISALTMALAR	XII
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	6
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Araştırmanın Sayıtları	8
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.7. Araştırmada Kullanılan Tanımlar	8
2. LİTERATÜR TARAMASI	9
2.1. Yeterlik Kavramı ve Öğretmen Yeterliği	9
2.1.1. Yeterlik Kavramı	9
2.1.2. Yeterlik ve Yeterlilik	10
2.1.3. Öğretmenlik Mesleği ve Yeterliği	12
2.1.4. Türkiye’de Öğretmen Yeterliği	15
2.1.5. İngilizce Öğretmen Yeterliği	18
2.1.6. Türkiye’de İngilizce Öğretmen Yeterliği	20
2.2. Bağışıklık ve İlişkili Kavramlar	24
2.2.1. Başa Çıkma (Coping)	25
2.2.2. Dayanıklılık (Hardiness)	26
2.2.3. Psikolojik Sağlamlık-Direnç (Resilience)	28
2.2.4. Bağışıklık Kavramı	30
2.2.5. Yabancı Dil Öğretmeni Bağışıklığı	31
2.2.6. Öğretmen Bağışıklığının Türleri	33
2.2.6.1. Üretken (Adaptif) Bağışıklık	33
2.2.6.2. Uyumsuz (Maladaptif) Bağışıklık	34
2.2.7. Öğretmen Bağışıklık Arketipleri	35
2.2.7.1. Üretken (Olumlu) Bağışıklık Kazanmış Öğretmenler	36
2.2.7.2. Uyumsuz (Olumsuz) Bağışıklık Kazanmış Öğretmen Tipleri	36
2.2.7.3. Bağışıklık Sistemi Zayıflamış Öğretmen Tipleri	37
2.2.7.4. Yarı Bağışıklık Kazanmış Öğretmen Tipleri	37
2.2.8. Bağışıklığın Ortaya Çıkış Süreci ve Öz-Düzenleme (Self-Regulation) Aşamaları	39
2.2.8.1. Tetikleme Aşaması	40
2.2.8.2. Bağlantı Aşaması	41
2.2.8.3. Yeniden Düzenleme Aşaması	42
2.2.8.4. Dengeleme (Stabilizasyon) Aşaması	42
3. YÖNTEM	44
3.1. Giriş	44
3.2. Araştırmanın Deseni	44

3.3. Katılımcılar.....	45
3.3.1. Katılımcıların Özgeçmiş Bilgilerine İlişkin Betimsel İstatistikler	46
3.4. Veri Toplama Araçları.....	47
3.4.1. EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği (EFL Teachers' Professional Competencies Scale)	47
3.4.2. Dil Öğretmeni Bağışıklık Anketi (The Language Teacher Immunity Questionnaire).....	48
3.4.3. Görüşme Soruları Formu	48
3.5. Veri Toplama Süreci.....	49
3.6. Veri Analizi	49
3.6.1. Nicel Veri Analizi	49
3.6.1.1. Normallığın Ve Varyans Homojenliğinin Değerlendirilmesi	50
3.6.1.2. Veri Tanıma (Familiarisation).....	55
3.6.1.3. Kodlama (Coding)	56
3.6.1.4. İlk Temaları Oluşturma (Generating Initial Themes).....	56
3.6.1.5. Temaları Geliştirme Ve Gözden Geçirme (Developing And Reviewing Themes).....	57
3.6.1.6. Tema Netleştirme, Tanımlama Ve Adlandırma (Refining, Defining And Naming Themes)	57
3.6.1.7. Analiz Sonuçlarını Raporlama (Writing Up The Report).....	58
4. BULGULAR.....	59
4.1. EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	59
4.1.1. EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerine Yönelik Bulgular	59
4.1.2. Demografik Değişkenlerin EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeyine Etkisine Yönelik Bulgular	59
4.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular.....	60
4.1.2.2. Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular	60
4.1.2.3. Öğretmenlik Deneyimi Değişkenine Yönelik Bulgular.....	61
4.1.2.4. Lisans Çalışma Alanı Değişkenine Yönelik Bulgular	61
4.1.3. EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Alt Boyutlarına Yönelik Bulgular	62
4.1.3.1. Mesleki Yeterlik Alt Boyutları İçin Normallik Testi Sonuçları	63
4.1.3.2. Demografik Değişkenlerin EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Alt Boyut Düzeyine Etkisine Yönelik Bulgular.....	63
4.1.3.2.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular	63
4.1.3.2.2. Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular	64
4.1.3.2.3. Öğretmenlik Deneyimi Değişkenine Yönelik Bulgular.....	66
4.1.3.2.4. Lisans Çalışma Alanı Değişkenine Yönelik Bulgular	68
4.2. EFL Öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklığının İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	70
4.2.1. EFL Öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklığı Düzeylerine Yönelik Bulgular	70
4.2.2. Demografik Değişkenlerin EFL Öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklık Düzeyine Etkisine Yönelik Bulgular	70
4.2.2.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular.....	71
4.2.2.2. Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular	71
4.2.2.3. Öğretmenlik Deneyimi Değişkenine Yönelik Bulgular.....	71
4.2.2.4. Lisans Çalışma Alanı Değişkenine Yönelik Bulgular	72
4.2.3. EFL Öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklığı Alt Boyutlarına Yönelik Bulgular	73
4.2.3.1. Öğretmen Bağışıklık Alt Boyutları İçin Normallik Testi Sonuçları	73
4.2.3.2. Demografik Değişkenlerin EFL Öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklık Alt Boyut Düzeyine Etkisine Yönelik Bulgular.....	73
4.2.3.2.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular	74
4.2.3.2.2. Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular	75

4.2.3.2.3. Öğretmenlik Deneyimi Değişkenine Yönelik Bulgular	75
4.2.3.2.4. Lisans Çalışma Alanı Değişkenine Yönelik Bulgular	77
4.3. EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeyleri ile Öğretmen Bağışıklığı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	77
4.4. Nitel Bulgular	78
4.4.1. Araştırma Sorusu 1.....	80
4.4.2. Araştırma Sorusu 2.....	82
4.4.3. Araştırma Sorusu 3.....	84
4.4.4. Araştırma Sorusu 4.....	85
4.4.5. Araştırma Sorusu 5.....	87
4.4.6. Araştırma Sorusu 6.....	90
4.4.7. Araştırma Sorusu 7.....	92
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	94
5.1. Tartışma ve Sonuç	94
5.2. EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algı Düzeyleri ve Öğretmenlik Yeterlik Düzeylerine ilişkin Değerlendirmeleri	94
5.3. EFL Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri ile Mesleki Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki.....	101
5.4. EFL Öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklığı Algı Düzeyleri ve Öğretmen Bağışıklığı Değerlendirmeleri	103
5.5. EFL Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri ile Öğretmen Bağışıklıkları Arasındaki İlişki.....	112
5.6. EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeyleri ile Öğretmen Bağışıklığı Düzeyleri Arasındaki İlişki ve Bu İlişkiye Yönelik Öğretmen Değerlendirmeleri.....	114
6. SONUÇ	117
6.1. Öneriler.....	117
KAYNAKLAR	119
EKLER	133
ÖZ GEÇMİŞ	

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YETERLİKLERİ İLE BAĞIŞIKLIKLARININ İNCELENMESİ: YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ PERSPEKTİFİ

Aysel ÖZCAN

Yüksek Lisans Tezi

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimleri Enstitüsü

BATI DİLLERİ VE EDEBİYATLARI ANA BİLİM DALI

İngiliz Dili ve Edebiyatı Programı

Haziran 2025, Sayfa: XII + 144

Yirmi birinci yüzyıl, toplumların çeşitli alanlarda birbirleriyle olan etkileşiminin artmasıyla karakterize edilmekte ve bu durum, eğitim yoluyla temel becerilerin geliştirilmesini her zamankinden daha kritik hale getirmektedir. Bu bağlamda, özellikle EFL öğretmenlerinin rolü, küreselleşen dünyada etkili iletişim becerilerine ve uyum yeteneğine olan talebin artmasıyla giderek daha önemli hale gelmiştir. Bu çalışma, EFL öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini ve öğretmen bağışıklıklarını incelemeyi, bu değişkenlerin cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi ve lisans çalışma alanı gibi faktörlerden etkilenip etkilenmediğini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, araştırma, EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen bağışıklıkları arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır.

Bu araştırmanın bulguları, EFL öğretmenlerinin kendilerini yüksek düzeyde yeterli ve öğretmenlik bağışıklıklarını yüksek olarak algıladıklarını ve mesleki yeterlik ile öğretmen bağışıklığı arasında orta düzeyde pozitif bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Bu, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri arttıkça, mesleki stres ve zorluklara karşı dayanıklılıklarının da arttığını düşündürmektedir. Çalışma ayrıca, pedagojik bilgi, beceri, tutum ve değerler gibi faktörlerin öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarını önemli ölçüde etkilediğini ve mesleki yeterliğin çok boyutlu yapısının birçok unsuru barındırdığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin hem öğretim uygulamalarında daha dayanıklı olmalarına hem de öğretim sürecinde karşılaştıkları problemlerle daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına katkı sağlamaktadır. Sonuçlar, EFL öğretmenlerinin hem yeterliklerini hem de bağışıklıklarını artırmak için sürekli mesleki gelişim ve destek mekanizmalarının önemini vurgulamakta ve sonuç olarak eğitimsel çıktıların iyileştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Bu araştırma, EFL öğretmenleri arasında mesleki yeterlik ve öğretmen bağışıklığı arasındaki etkileşimin kapsamlı bir analizini sağlayarak literatürdeki bir boşluğu doldurmakta ve politika yapıcılar, eğitimciler ve araştırmacılar için değerli bilgiler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: EFL Öğretmenleri, Mesleki Yeterlik, Dil Öğretmeni Bağışıklığı

ABSTRACT

Investigating Teachers' Professional Competency and Immunity: An EFL Perspective

Aysel ÖZCAN

Master Thesis

FIRAT UNIVERSITY

Institute of Social Sciences

Department of Western Languages and Literatures

English Language and Literature

June 2025, Page: XII + 144

The twenty-first century is characterized by the increasing interaction of societies in various fields, making the development of essential skills through education more critical than ever. In this context, the role of EFL teachers has become increasingly important due to the growing demand for effective communication skills and adaptability in a globalized world. This study aims to examine the professional competencies and teacher immunity of EFL teachers in Turkey and to analyze whether these variables are influenced by factors such as gender, age, teaching experience, and field of undergraduate study. Furthermore, the research investigates the relationship between EFL teachers' professional competencies and their teacher immunity.

The findings indicate that EFL teachers perceive themselves as highly competent and possessing high levels of teacher immunity, and that there is a moderate positive correlation between professional competency and teacher immunity. This suggests that as teachers' professional competencies increase, so does their resilience to occupational stress and challenges. The study also reveals that factors such as pedagogical knowledge, skills, attitudes, and values significantly influence teachers' perceptions of their professional competencies, and that the multidimensional structure of professional competency encompasses many elements. This situation contributes to teachers being more resilient in their teaching practices and coping more effectively with problems encountered during the teaching process. The results highlight the importance of continuous professional development and support mechanisms to enhance both the competencies and immunity of EFL teachers, ultimately contributing to improved educational outcomes. By providing a comprehensive analysis of the interaction between professional competency and teacher immunity among EFL teachers, this research fills a gap in the literature and offers valuable insights for policymakers, educators, and researchers.

Keywords: EFL Teachers, Professional Competency, Language Teacher Immunity

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.** Öğretmen yeterliklerinin kullanım alanları 18
- Şekil 2.** EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile bağışıklıkları arasındaki ilişkiye yönelik tematik analiz bulguları.....79



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	17
Tablo 2. İngilizce Öğretmenlerine Yönelik Özel Alan Yeterlikleri	22
Tablo 3. Küresel Öğretmen Bağışıklık Tipleri ve Öğretmen Alt Türleri	36
Tablo 4. Küresel Öğretmen Bağışıklığı Türleri ve Küme Analizine Dayalı Doğrulan Öğretmen Alt Türleri	39
Tablo 5. Örneklem Ait Cinsiyet Bilgileri.....	46
Tablo 6. Örneklem Ait Yaş Bilgileri.....	46
Tablo 7. Örneklem Ait Öğretmenlik Deneyimine İlişkin Bilgiler	46
Tablo 8. Örneklem Ait Lisans Çalışma Alanına İlişkin Bilgiler	47
Tablo 9. Öğretmen Mesleki Yeterlik Düzeyi için Normallik Testi.....	50
Tablo 10. Öğretmen Mesleki Yeterlik Düzeyi- Cinsiyet Değişkeni Homojenlik Testi.....	50
Tablo 11. Öğretmen Mesleki Yeterlik Düzeyi- Yaş Değişkeni Homojenlik Testi.....	50
Tablo 12. Öğretmen Mesleki Yeterlik Düzeyi -Öğretmenlik Deneyimi Değişkeni Homojenlik Testi	51
Tablo 13. Öğretmen Mesleki Yeterlik Düzeyi- Lisans Eğitim Alanı Değişkeni Homojenlik Testi	51
Tablo 14. Öğretmen Bağışıklığı Düzeyi için Normallik Testi	51
Tablo 15. Öğretmen Bağışıklığı Düzeyi- Cinsiyet Değişkeni Homojenlik Testi	51
Tablo 16. Öğretmen Bağışıklığı Düzeyi- Yaş Değişkeni Homojenlik Testi	52
Tablo 17. Öğretmen Bağışıklığı Düzeyi-Öğretmenlik Deneyimi Değişkeni Homojenlik Testi.....	52
Tablo 18. Öğretmen Bağışıklığı Düzeyi- Lisans Eğitim Alanı Değişkeni Homojenlik Testi	52
Tablo 19. EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Betimsel Bilgiler	59
Tablo 20. EFL öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	60
Tablo 21. EFL öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	60
Tablo 22. EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlik Deneyimine Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	61
Tablo 23. EFL öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Lisans Çalışma Alanı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	61
Tablo 24. EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Lisans Çalışma Alanı Değişkenine Göre Dunn-Bonferroni Testi Sonuçları	62
Tablo 25. EFL Öğretmenlerinin Meslek Yeterlik Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Bilgiler	62
Tablo 26. Öğretmen Mesleki Yeterlik Alt Boyutları için Normallik Testi	63
Tablo 27. EFL öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	63
Tablo 28. EFL öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	65
Tablo 29. EFL Öğretmenlerinin Kişisel Yeterlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Dunn- Bonferroni Testi Sonuçları	66
Tablo 30. EFL öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Alt Boyutlarının Öğretmenlik Deneyimi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	67
Tablo 31. EFL öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Alt Boyutlarının Lisans Çalışma Alanı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	68
Tablo 32. EFL Öğretmenlerinin Kişisel Yeterlikler Alt Boyutunun Lisans Çalışma Alanı Değişkenine Göre Dunn- Bonferroni Testi Sonuçları	69
Tablo 33. EFL Öğretmenlerinin Materyal Yeterliği Alt Boyutunun Lisans Çalışma Alanı Değişkenine Göre Dunn- Bonferroni Testi Sonuçları	69

Tablo 34. EFL Öğretmenlerinin Öğrenciye Yönelik Yeterlik Alt Boyutunun Lisans Çalışma Alanı Değişkenine Göre Dunn- Bonferroni Testi Sonuçları	69
Tablo 35. EFL Öğretmenlerinin Bağışıklık Düzeylerine İlişkin Betimsel Bilgiler	70
Tablo 36. EFL öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklığı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	71
Tablo 37. EFL öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklığı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Bağımsız ANOVA testi Sonuçları	71
Tablo 38. EFL öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklığı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Bağımsız ANOVA testi Sonuçları	72
Tablo 39. EFL öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklığı Düzeylerinin Lisans Çalışma Alanı Değişkenine Göre Bağımsız ANOVA testi Sonuçları	72
Tablo 40. EFL Öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklığı Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Bilgiler	73
Tablo 41. Öğretmen Bağışıklığı Alt Boyutları için Normallik Testi.....	74
Tablo 42. EFL Öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklığı Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	74
Tablo 43. EFL Öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklığı Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	75
Tablo 44. EFL Öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklığı Alt Boyutlarının Öğretmenlik Deneyimi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	76
Tablo 45. EFL Öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklığı Alt Boyutlarının Lisans Çalışma Alanı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	77
Tablo 47. EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeyleri ile Öğretmen Bağışıklığı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları	78
Tablo 48. Katılımcıların Mesleki Yeterlik Kavramı Hakkındaki Görüşleri.....	80
Tablo 49. Katılımcıların Mesleki Yeterliğin İngilizce Öğretimine Katkıları Doğrultusundaki Görüşleri.....	82
Tablo 50. Katılımcıların Mesleki Yeterlik Açısından Kendilerini Nasıl Değerlendirdiklerine Dair Görüşleri	84
Tablo 51. Katılımcıların Öğretmen Bağışıklığı Kavramı Hakkındaki Görüşleri	86
Tablo 52. Katılımcıların “Dil Öğretimi Sırasında Sınıfta Karşılaştığınız Ve Bağışıklığınızı Düşüren Zorluklar Nelerdir?” Sorusuna Yönelik Verdikleri Yanıtların Temaları, Kodları Ve Örnek Veri Alıntıları	88
Tablo 53. Katılımcıların “Bu Zorluklarla Nasıl Başa Çıkıyorsunuz?” Sorusuna Yönelik Verdikleri Yanıtların Temaları, Kodları Ve Örnek Veri Alıntıları	90
Tablo 54. Katılımcıların Mesleki Yeterliklerinin Bağışıklıklarını Ne Şekilde Etkilediğine Dair Görüşleri.....	92

EKLER LİSTESİ

Ek-1 Etik Kurul Kararı	133
Ek-2 Araştırma İzni (Malatya).....	133
Ek-3 Araştırma İzni (Elazığ)	133
Ek-4 EFL Öğretmen Yeterlik Ölçeği.....	135
Ek-5 Dil Öğretmeni Bağışıklık Anketi	139
Ek-6 Görüşme Soruları	142
Ek-7 Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu.....	142



SİMGELER VE KISALTMALAR

ACL: Amerikan Kùltür Edebiyatı

EFL: Yabancı Dil Olarak İngilizce

ELL: İngiliz Dili ve Edebiyatı

ELT: İngilizce Dil Öğretimi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TA: Tematik Analiz

TDK: Türk Dil Kurumu

YÖK: Yükseköğretim Kurulu



1. GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyıl, büyük ölçüde insanların iş gücü, finansal, ticari ve sosyal gelişim, yer değiştirme eğilimleri kadar, iletişim gibi alanlarda birbirlerine artan bağlılığı ile şekillenmektedir (Varis, 2007). Bu anlamda, bilgiye dayalı ekonomik rekabet çağında yaşadığımızı kabul etmek, eğitim sisteminin insanlara 21. yüzyılın iş dünyasında ve toplumunda başarılı olabilmeleri için gerekli becerileri kazandırması gerektiğini göstermektedir (Albahlal, 2019). Bu nedenle, bir ülkenin esas kilit unsurlarından biri hiç şüphesiz ki eğitim sistemidir. Eğitimin temel amacı, hayatın gerçekleriyle yüzleşebilen, yetenekli, rasyonel, zeki, duyarlı ve daha iyi bir gelecek için çaba göstermeye istekli bireyler yetiştirmektir. (Namaziandost vd, 2021). Küreselleşmenin etkisiyle yaşanan bu “stres ve gerginlik” çağında, eğitim yalnızca bireylerin entelektüel gelişimlerini değil, aynı zamanda empati ve hoşgörü kapasitelerini artırmayı ve bugünün gençlerini kendi nesillerinin sorunlarıyla başa çıkabilecek niteliklerle donatmayı da amaçlamaktadır (Kulshrestha ve Pandey, 2013). Bunun yanında, öğrencilerin kariyerlerini inşa etmeleri, mesleki olarak ilerlemeleri ve 21. yüzyıl iletişim becerilerini etkili bir şekilde edinmeleri, günümüzün küreselleşen dünyasında yükseköğretim kurumlarının karşılaştığı en büyük zorluklardan biri olarak öne çıkmaktadır (Czerkawski ve Berti, 2020). Tüm bu nedenlerle, günümüzün küresel ve teknolojik dünyasında insanlar ve toplumlar için öğrenmenin önemi giderek artmış; geleceğin en önemli becerilerinin ise iletişim becerilerinin olacağı aşikar olmuştur. (Varis, 2007). Eğitimin bu önemi bağlamında, diğer becerilerin yanı sıra, özellikle yabancı dil eğitimi, dil yeterliği ve sözlü iletişim becerileri de arzu edilen nitelikler arasında yer almaktadır (Czerkawski ve Berti, 2020).

Bu doğrultuda, toplumsal yaşamda süregelen gelişmeler ve ulusların eğitime yönelik talepleri, öğretmenlik mesleğini önemli kılmakla kalmamış aynı zamanda öğretmenlerin misyonlarını ve dolayısıyla mesleklerindeki yetkinliklerini de değerli hale getirmiştir. Bu nedenle, ülkelerin öğretmen motivasyonuna ve yetkinliğine önem vermesi değişimlere daha çabuk uyum sağlayabilmesinde ve beklentileri karşılayabilmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Tang vd., 2015). Dolayısıyla, uluslararası hareketin, çokdilli ve kültürlerarası diyalogun etkisiyle dil öğretimi elzem hale gelmiş (Hiver, 2018), öğretmenler “toplumun mimarları” olarak adlandırılmış (Hiver ve Dörnyei, 2017) ve özellikle yabancı/ikinci dil öğretmenlerinin, dil öğretimini kolaylaştırmak için sınıfları öğrenme ortamlarına dönüştüren baş aktörler oldukları görülmüştür (Dörnyei ve Kubanyiova, 2014). Bunun sonucunda, küreselleşen dünyanın bilgi ve teknolojik ilerlemelerine uyum sağlamak adına ülkeler, eğitim sistemlerinde İngilizce öğretiminin istenildiği kadar verimli olmasını sağlamak için mali harcamalar yapmaktadır. Bu doğrultuda, yalnızca İngilizce öğretim programlarının iyileştirilmesi değil, aynı zamanda yetkin İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesi de gerekmektedir (Kartal ve Başol, 2019). Yetkin öğretmenlerle birlikte çalışmak toplumların daha kaliteli bir geleceğe yatırım yapması demektir. (Hiver ve Dörnyei, 2017). Çünkü öğretmenlerin yetkinliği, yalnızca eğitim sisteminin başarısı için değil, aynı zamanda öğretimin verimliliği ve öğrencilerin öğrenme seviyesi için de belirleyici bir faktördür (Soepriyatna, 2016). Bu doğrultuda, Jalal (2009) “kaliteli öğretmenlerin kaliteli öğrenciler ürettiğini, o halde öğrencilerin zayıf başarılarının öğretmenlerin kalitesizliğine atfedilebileceğini” yani, öğrencilerin öğretmenlerin yetkinliğinden, bilgisinden, sorumluluğundan, bağlılığından ve proaktif davranışlarından faydalandığını vurgulamaktadır. Öğretmen yeterliği ise pedagojik, kişisel ve sosyal yeterliği içermekte ve böylece öğrenme eyleminin sürdürülebilirliğine katkıda bulunmaktadır. (Rezai vd., 2022). Yabancı dil öğretmenleri için ise mesleki yeterlik “mesleki bilgi, mesleki beceriler, tutumlar

ve değerler” ile karakterize edilmektedir. Pedagojik ve içerik bilgisine ek olarak, mesleki bilgi, bir İngilizce öğretmeninin mevzuata aşina olmasını; mesleki beceriler, sınıf içinde ve dışında öğretim etkinliklerini planlama, yönlendirme ve değerlendirme becerisini; tutum, öğretmenin öğrencilere olumlu bakış açısını, kariyer değişikliklerine esnekliğini, diğer paydaşlarla iletişim becerisini; değerler ise etik, bölgesel ve ortak standartları ifade etmektedir (Kartal ve Başol, 2019) .

Sınıf içi öğretimin esas kolaylaştırıcısı olan öğretmene öncelik verilmesi, öğrenme şevkinin artırılmasına yardımcı olacaktır (Maulana vd., 2016). Öğretmenlik, öğrenciler, idareciler, meslektaşlar ve kurumlarla her gün etkileşim içinde olmayı ve tüm tarafların ihtiyaç ve gereksinimlerini göz önünde bulundurmaya gerektirdiğinden, yadsınamayacak derecede stresli (Shirazizadeh vd., 2019) ve yüksek yıpranma payı olan, stres ve tükenmişlik faktörlerini barındıran oldukça zor bir meslektir (Benevene vd., 2020; Mercer, 2023). Kyriacou (2001) öğretmen stresini “öğretmen olarak yaptıkları işin bazı yönlerinden kaynaklı öfke, kaygı gerginlik, hayal kırıklığı, depresyon gibi hoş olmayan, olumsuz duygu deneyimi” olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, toplumsal beklentiler ve çağın gerekliliklerine adapte olma gerekliliği ile öğretmenler fiziksel, duygusal ve psikolojik refahlarıyla ilgili ciddi zorluklarla da uğraşmaktadır. Mesleklerine olan ilgileri de bu arada azalmaktadır. Bu durum, öğretmen için psikolojik yardım ihtiyacını açıkça göstermektedir (Shukshina vd., 2019). Bununla birlikte, mevcut istatistiklere göre, yeni öğretmenlerin %40 ile %50'si ilk beş yıl içinde işlerinden ayrılmakta (Ingersoll, 2003), deneyimli öğretmenlerin çoğunun ise mesleklerinden memnun olmadıkları ve bu nedenle olumsuz tutum ve davranışlar geliştirdikleri görülmektedir (Pourbahram ve Sadeghi, 2020a). Benzer şekilde, yabancı dil öğretmenleri de psikolojik, fiziksel ve duygusal stresle karşı karşıya kalmakta, bu da öğretmenlerin kendileri, dolayısıyla öğrenciler ve eğitim sistemi üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır (Liu, 2022).

Bunun yanı sıra, dil eğitiminin okullarda verilmesi gerekliliği, farklı beceri düzeylerine sahip öğrencilerin kalabalık sınıflarda dil öğrenmesinin beklenmesi, karşılaşılan zorluklar, öğrenilen konunun karmaşıklığı, öğretmenlere yeterli desteğin sağlanamaması ve öğretmenlerin sınırlı özerkliğe sahip olması, öğretmenlerin dayanıklılığı, psikolojisi ve benlik saygısı üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır (Hiver, 2018).

Bu doğrultuda, Beyranvand ve Mohamadi Zenouzagh, (2021) öğretmenlik mesleğinin temel amacının toplumu güçlendirmek ve iyi bireyler yetiştirmek olduğunu bu sebeple öğretmenlerin doğal bağımsızlık sistemlerinin desteklenmesinin önem taşıdığını belirtmektedir. Ayrıca, hiç kimsenin doğuştan bağımsızlık kazanamaması gibi, hiçbir öğretmenin de çevresel ve insani faktörlerin beklenmedik etkilerine karşı doğuştan korunamadığını eklemektedir. Nitekim, Hiver ve Dörnyei (2017) tarafından, psikolojik ve biyolojik bağımsızlık teorilerine dayanan ve dil öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği sırasında karşılaştıkları engellere, stresli durumlara ve zorluklara karşı savunma mekanizmasını ifade eden “öğretmen bağımsızlığı” terimi ortaya atılmıştır. Hiver (2017), ayrıca bağımsızlığın zorlu tehditlere karşı öğretmenlerin “mesleki dengelerini” ve öğretim yeterliklerini korumalarını sağlayan “sağlam bir zırh sistemi” olduğunu da sözlerine eklemektedir. Hiver ve Dörnyei (2017) biyolojik bağımsızlığa eşdeğer olan bu bağımsızlığın olumlu yönde gelişebileceği gibi dil öğretmenlerinin metodolojik gelişmelere ve yeniliklere direnç göstermesi nedeniyle uyumsuz bağımsızlık şeklinde de gelişebileceğini ve istenmeyen sonuçlara yol açabileceğini belirtmektedir. Rahmati vd. (2019) çalışmasına göre, dil öğretmeni bağımsızlığı, benzersiz bir başa çıkma stratejisi edinme, geçmiş deneyimlerden yararlanarak mevcut veya gelecekteki sorunlarla başa çıkma, değişikliklere uyum sağlama ve dil öğretmeni kimlik özelliklerinden biri olan dayanma yeteneğine sahip olma olarak ifade edilmektedir. Ayrıca, bağımsızlığın her zaman olumlu yönde gelişmediğini de

belirtmektedir. Hiver (2016) çalışmasında, yabancı dil öğretmeni bağışıklık prototipinin verimli bir şekilde bağışıklanmış (bağışıklık sistemini güçlendirecek şekilde), uyumsuz bir şekilde bağışıklanmış (bağışıklık sistemini zayıflatacak şekilde), kısmen bağışıklanmış (bağışıklığın yarı özelliklerini kazanmış) ve bağışıklığı zayıflamış (herhangi bir bağışıklık geliştirememiş) olmak üzere 4 kategoriden oluştuğunu iddia etmiştir. Ayrıca, Hiver ve Dörnyei (2015) tarafından belirtildiği üzere, bir öğretmenin, herhangi bir bağışıklık geliştirmek için kendi kendini organize ettiği sisteminin “Tetikleme, Bağlama, Yeniden Düzenleme ve Dengeleme” olmak üzere dört gelişim aşamasından geçtiği vurgulanmaktadır.

Bu bağlamda, öğretmenlerin, sınıflarındaki rehber, lider, etkinlik yöneticisi ve denetleyici rolleri nedeniyle, motivasyon sahibi ve yetkin öğretmenler olmaları öğretimin kalitesi için de gerekmektedir. Bunun yanı sıra, öğretimin uygulanma süreci, öğretmenin görevini yerine getirme, öğrencilerin ilgisini çekme ve tatmin edici sonuçlar elde etme becerisi de öğretmenin profesyonelliğinin sonuçlarıdır. Bu nedenle, öğrencilerle ilgilenirken tüm öğretmenlerin elverişli ve cazip bir pedagojik ilişki kurmada sorumlu bir lider sıfatıyla karşılaştıkları zorluklara karşı kendilerini hazırlamaları gerekmektedir (Mustafa, 2013).

1.1. Problem Durumu

Son yıllarda eğitimin kalitesi önemli ölçüde değişmiştir. Eskiden üniversitelerin temel amacı öğrencilere daha sonra kullanmaları beklenen belirli bilgi türlerini kazandırmak iken, günümüzde üniversiteler öncelikli olarak yaşam becerilerine odaklanmaktadır. Amaç, öğrencilere öğrenmeyi öğrenmelerini ve özgün düşünceler geliştirmelerini sağlayacak şekilde çalışmayı öğretmektir (Nessipbayeva, 2012b). Ve yine, küresel ekonomilerin, ekosistemlerin ve siyasi ağların birbirine bağlı olması, öğrencilerin dünya çapındaki insanlarla iletişim kurmasını, işbirliği yapmasını ve sorun çözme becerilerini öğrenmelerini gerektirmektedir (Saavedra ve Opfer, 2012). Öğrencilere bunları kazandırması sebebiyle, kültürel açıdan yetkin, yetenekli, yenilikçi, inovatif sorun çözücülere, becerikli ve eleştirel düşünen profesyonellere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda, eğitimde yeni teknolojilerin kullanımı da eleştirel düşünmeyi teşvik etmek için bir fırsat sunmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin bir ekip içinde iş birliği yapabilmeleri, hassasiyetle çalışabilmeleri, etkili kararlar alabilmeleri, zamanlarını verimli bir şekilde planlayıp yönetebilmeleri, birbirlerini dinleyebilmeleri ve doğru zamanda uygun iletişim stratejilerini seçebilmeleri için gerekli becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Kısaca, bu yeni öğretim ihtiyaçlarını karşılamak için 21. yüzyıl becerilerine ihtiyaç duyulduğu aşikardır (Nessipbayeva, 2012b). Bu amaç üzere, eğitim, bireyin yaşam boyu öğrenen bir birey olarak yetişmesini hedefleyen bir süreç olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017) tarafından yeniden tanımlanmıştır ve 21. yüzyıl beceri unsurlarına dayalı öğretim uygulamaları, piyasadaki işgücünün taleplerini karşılamak üzere eğitim kurumları tarafından vurgulanmaya başlanmıştır. Bu bağlamda, sektörlerin talep ettiği becerileri kazandırma konusunda okulların en etkili kurumlar olduğu görülmektedir. Ancak, bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini daha sistematik bir öğretim süreciyle aktarma konusundaki yetkinlikleri büyük önem taşımaktadır (Sulaiman ve Ismail, 2020). Dolayısıyla, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmek, iyileştirmek ve keşfetmek için bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemeleri gerekmektedir (Selvi, 2010).

Kısaca, eğitimin amaçları, çağın gerektirdiği talepler doğrultusunda hızla değişmektedir. Bu talepler de eğitim sistemini doğrudan etkilemektedir. Bu sebeple de, eğitim sisteminin işleyişinden sorumlu olan öğretmenlerin güçlü ve etkin mesleki yeterliklere sahip olması gerekmektedir (Selvi,

2010). Bu durum, öğretmenlerin sadece alan bilgisiyle değil, aynı zamanda pedagojik, teknolojik ve sosyal becerilerle donatılmış, sürekli kendini geliştiren bireyler olmalarını zorunlu kılmaktadır (MEB, 2017).

Öğretmenler, güncel dünyadaki zorluklarla baş edebilmek için birçok yeterliğe sahip olmak zorundadır. Öğretmen yeterliği bu sebeple, toplumların ve dünyanın sürdürülebilir refahı için etkili bir eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Nessipbayeva, 2012b). Bailey (2006) öğretmen yeterliğini “öğretmenlerin neleri bilmesi ve yapabilmesi gerektiğine ilişkin ifade” olarak tanımlamaktadır. Soepriyatna (2016) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğretmen yeterliği, öğretmenlerin öğretim sürecini verimli bir şekilde sürdürmeleri için gerekli olan beceri, bilgi ve davranışların bir tanımıdır. Shulman (1987) ise bir öğretmenin, içerik bilgisine, sınıf yönetimi stratejileri gibi genel pedagojik bilgiye, müfredat bilgisine, pedagojik içerik bilgisine, öğrenciler ve özellikleri; eğitim bağlamları, eğitimin amaçları, hedefleri ve değerleri hakkında bilgiye sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Her ülke yerel ve ulusal ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlere yönelik özgün politikalar belirlediğinden, öğretim standartlarının ülkeden ülkeye farklılık göstermesi ve aynı standartların hizmet öncesi öğretmen, hizmet içi öğretmen, yeni başlayan öğretmen, deneyimli öğretmen veya uzman öğretmen gibi kariyerlerinin farklı noktalarındaki öğretmenler için uygulanabilmesi doğaldır (Atmaca, 2017a). Türkiye’de güncellenen öğretmen yeterlikleri, mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerler gibi birbiriyle ilişkili üç temel alanı kapsamaktadır. (MEB, 2017).

Selvi (2010) tarafından İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri üzerine yürütülen çalışma, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin “Müfredat Yeterlikleri, Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri, Sosyal-Kültürel Yeterlikler ve Duygusal Yeterlikler” olmak üzere dört ana alt gruptan oluştuğunu göstermiştir: Bu bulgular, öğretmen yeterliklerinin farklı bir bakış açısıyla ele alınması gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, öğretmen yeterlikleriyle ilgili literatür analiz edilmiş ve öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin farklı boyutlarına bağlı olarak, “Alan Yeterlikleri, Araştırma Yeterlikleri, Müfredat Yeterlikleri, Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri, Sosyal-Kültürel Yeterlikler, Duygusal Yeterlikler, İletişim Yeterlikleri, Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Yeterlikleri, Çevresel Yeterlikler” olmak üzere yeni yeterlik alanları oluşturulmaya çalışılmıştır.

Öğrenme-öğretme sürecinin etkinliği, öğretmenlerin bilgi düzeyine ve bu bilgiyi mesleki becerileriyle birleştirebilme yeteneğine bağlıdır. Ancak, iyi yetişmiş öğretmen adayları yetiştirmek önemli olsa da, uzun vadeli başarı için tek başına yeterli bir çözüm değildir. Bu nedenle, hizmetteki öğretmenlerin de mesleklerini sürdürmelerine, memnuniyet duymalarına ve öğretmen tükenmişliği belirtilerini yok etmelerine önem verilmelidir. Aksi takdirde, eğitim politikaları sürdürülemez olabilir veya hedeflere etkili bir şekilde ulaşamayabilir (Atmaca, 2017a).

Bir ulusun gelişiminin eğitime bağlı olduğu tartışılmaz bir gerçektir (Rezai vd., 2022). Dolayısıyla, öğretmenler gelecek kuşakları yetiştirme sorumluluğuna sahiptir ve öğrencilerinin geleceklerini olumlu ya da olumsuz yönde şekillendirme potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda, öğretmenlik, tartışmasız en önemli mesleklerden biri olarak değerlendirilebilir (Hiver ve Dörnyei, 2015). Ancak Muenchhausen vd. (2021) ve Xiyun vd. (2022) tarafından belirtildiği gibi, öğretmenlik son derece zorlu ve psikolojik açıdan yıpratıcı bir meslektir. Bu nedenle, öğretmenlerin zihinsel ve psikolojik sağlığını etkileyen faktörleri anlamak büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki görevleri ve davranışlarıyla bağlantılı olarak hem olumlu hem de olumsuz bir dizi duygu hissetmeleri beklenmektedir. Örneğin, öğrencileri bir şeyler öğrendiğinde veya ilerleme kaydettiğinde sevgi, şefkat ve tatmin duyguları hissedebilirken; öğrenciler uygunsuz davranışlar sergilediğinde veya ebeveynler ve meslektaşlarının kendileriyle iş birliği yapmadığını

düşündüklerinde sinirlenme veya hayal kırıklığına uğrama duyguları sergileyebilirler (Burić vd., 2017).

Boroujeni vd. (2021) İngilizce öğretiminin karmaşık ve özen gerektiren bir süreç olduğunu belirterek, öğretmenlerin öğrencilere dil becerileri kazandırabilmek için hem İngilizce bilgisine hem de kapsamlı sınıf yönetimi becerilerine sahip olmalarının elzem olduğunu ifade etmektedir. Ancak, bu mesleğin doğal olarak zorlukları beraberinde getirdiğini ve öğretmenlerin bu zorluklarla hem sınıf içinde hem de dışında mücadele etmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin mesleki görevlerini icra ederken stres faktörlerine maruz kaldıklarının bilimsel olarak da doğrulandığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, Fathi vd. (2021) tarafından, EFL (English Foreign Language- Yabancı Dil olarak İngilizce) öğretmenlerinin temel görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için kendilerine, öğrencilerine, öğretim sürecine ve çalışma bağlamına yönelik olumlu ve yapıcı tutumlar geliştirmelerinin büyük önem taşıdığı ifade edilmektedir. Bununla birlikte, yabancı dil öğretmenleri kendilerine, mesleklerine veya kurumlarına yönelik olumsuz duygular besliyorsa, etkili öğretim ve işlerine bağlılık düzeylerini farkında olmadan düşürebildiklerini, sonuç olarak da bu öğretmenlerin tükenmişlik hissedebilecekleri belirtilmektedir. Bu durum, öğretmen tükenmişliğinin yabancı dil öğretmenleri arasında istenmeyen fakat yaygın bir sorun olduğuna işaret etmekte; tükenmişliğin eğitim sistemini olumsuz etkilediğini ve bu sorunun önlenmesine yönelik mekanizmalar geliştirilmesi için çeşitli araştırmaların yapılmasına zemin hazırlamaktadır.

Bu bağlamda, "dil öğretmeni bağışıklığı" kavramı, Hiver ve Dörnyei (2017) tarafından yabancı dil öğretmenlerinin öğretim sürecinde rol oynayan psikolojik unsurları açıklamak üzere ortaya konmuştur. Bu bağışıklığın, stresli sınıf ortamlarında karşılaşılan sorunlar ve aksaklıklarla mücadele edilmesi sonucunda zaman içinde geliştiği belirtilmektedir. Dil öğretmenlerini öğretimin doğal zorluklarına karşı koruyan temel bir savunma mekanizması işlevi gören bu bağışıklık, öğretmenlerin mesleki dayanıklılığını artırmaktadır. Bu nedenle, öğretmen bağışıklığı, EFL öğretmenlerini hem mesleki baskılardan hem de karşılaştıkları travmatik deneyimlerden korumakta ve bu tür durumların yol açabileceği duygusal yorgunluk ile tükenmişlik riskini azaltmaktadır (Maghsoudi, 2021).

Öğretmen bağışıklığı, öğretmenlerin psikolojik refahını, öğretim kalitesini ve dolaylı olarak eğitim hedeflerini etkilemesi nedeniyle son dönemde araştırmaya değer bir konu haline gelmiştir. Bununla birlikte, öğretmen yeterliği farklı değişkenlerle ele alınmış ancak yabancı dil öğretmenlerinin bağışıklığı ile ilişkisini inceleyen herhangi bir çalışmanın mevcut olmadığı tespit edilmiştir. Ve yine, İngilizce öğretmenlerinin bağışıklığı çeşitli perspektiflerden incelenmiş (Haseli Songhori vd., 2018; Boroujeni vd, 2021; Saydam, 2019; Dobakhti vd, 2022; Songhori vd., 2020; Beyranvand ve Mohamadi Zenouzagh, 2021; Ismail vd., 2023; Ismail ve Nikpoo, 2023; Azari Noughabi vd, 2022; Li vd., 2022; Namaziandost ve Heydarnejad, 2023; Polat ve Erdem, 2023; Pourbahram ve Sadeghi, 2020b; Rahimpour vd., 2020; Rahmati vd., 2019; Sariçoban ve Kırmızı, 2021; MacIntyre vd, 2019; Xiyun vd., 2022 ; Li, 2021; Aktaş, 2023; Meç 2021; Durmaz, 2021) ve bu literatür taraması kapsamında, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile bağışıklık arasındaki ilişki üzerine yeterli sayıda EFL araştırması bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ve öğretmenlik bağışıklıklarının incelenmesi, bu değişkenlerin cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi ve lisans eğitimi alanı gibi

faktörlerden etkilenip etkilenmediğinin analiz edilmesi ve EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen bağışlıkları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Alanyazın tarandığında, araştırmacıların EFL öğretmenlerinin mesleki bağışlığını motivasyon, işe bağılılık, özerklik, öz-yeterlik, duygu düzenleme, tükenmişlik, dayanıklılık ve bireysel farklılıkların rolü gibi çeşitli boyutlardan incelediği görülmektedir. Ancak, özellikle EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri bağlamında dil öğretmenlerinin bağışlılığına yönelik kapsamlı bir inceleme henüz gerçekleştirilmemiştir. Bu bağlamda, mevcut çalışma, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile bağışlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyerek bu alandaki bilgi eksikliğini gidermeyi ve söz konusu değişkenlerin bağışlılık üzerindeki etkilerine dair derinlemesine bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda problem cümlesi “öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile bağışlıklarının EFL bir bakış açısı ile incelenmesi” olarak belirlenmiştir. Bu probleme ilişkin alt problemler aşağıdaki gibidir:

- 1) EFL öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeyleri nedir?
- 2) EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik algı düzeyleri
 - Cinsiyet,
 - Yaş,
 - Öğretmenlik deneyimi,
 - Lisans çalışma alanıdeğişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) EFL öğretmenlerinin öğretmen bağışlılığına ilişkin algı düzeyleri nedir?
- 4) EFL öğretmenlerinin öğretmen bağışlılığı düzeyleri
 - Cinsiyet,
 - Yaş,
 - Öğretmenlik deneyimi,
 - Lisans çalışma alanıdeğişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5) EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen bağışık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 6) EFL öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile bağışlıkları arasındaki ilişkiye dair bakış açıları nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi esnasında araştırmayı anlamlı ve önemli kılan noktalar şu şekilde vurgulanabilir:

- 1- Mesleki yeterlik ve bağışlılık değişkenlerini bir arada araştıran ilk çalışma olması,
- 2- EFL bakış açısıyla, öğretmenlerin mesleki yeterlik algı düzeyi ile öğretmen bağışlılık algı düzeyini Türkiye bağlamında inceleyen ilk çalışma olması,
- 3- Türkiye’deki hizmet içi EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen bağışlıkları arasındaki ilişkiyi karma yöntemle inceleyen tek çalışma olması

Öğretmenlerin yeterlikleri, eğitim alanında gerçekleştirilen reform çalışmalar, öğretmen eğitiminin giderek önem kazanması, eğitim bilimleri ve diğer disiplinlerdeki bilimsel araştırmaların sonuçları doğrultusunda giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Eğitimin amaçları, yaşanan dönemin ihtiyaçlarına bağlı olarak hızla değişmekte ve daha fazla yetkinlik gerektirmektedir. Bu ihtiyaçların eğitim sistemini doğrudan etkilemesi ve öğretmenlerin eğitim sistemini işletmekten sorumlu olmaları nedeniyle, öğretmenlerin bu ihtiyaçları karşılayabilmeleri için güçlü ve etkili mesleki yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir (Mandal, 2018). Kress (2000) çalışmasındaki "Geleceğin dünyası, belirsizliğe uyum sağlayacak bir eğitim gerektirmektedir." cümlesi öğretmenlerin mesleki gelişiminin neden sürdürülebilirlik için yeniden tanımlanması gerektiğini açıklamaktadır (Mandal, 2018). Bu doğrultuda, öğretmen bağıışıklığı, dil öğretmenlerinin mesleki davranışlarının, inançlarının ve kimlik oluşum süreçlerinin üzerinde kritik öneme sahip bir unsurdur. Öz-imağ, hedef odaklılık ve öz-yeterlik gibi unsurlarla bağlantılı olan bu kavram, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini anlamak için kritik bir rol oynamaktadır. Son zamanlarda gittikçe önem kazanan bir konu olan dil öğretmeni bağıışıklığı, öğretmenlerin sınıf içi zorluklara karşı geliştirdikleri dinamik bir savunma mekanizmasıdır. Bu kavram, duygusal denge, direnç ve değişime açıklık gibi özelliklere sahip öğretmenlerin mesleki etkililiğini artırırken, bu nitelikleri geliştiremeyen öğretmenlerin zorluklarla başa çıkmada daha fazla güçlük yaşadığını ortaya koymaktadır. Yani, öğretmen bağıışıklığı, mesleki gelişim ve psikolojik sağlamlık açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır (Hiver, 2017). Şu ana kadar yapılan çalışmalarda öğretmen bağıışıklığının farklı boyutlarla ele alındığı ancak mesleki yeterlik değişkeni ile bir arada ele alınmadığı görülmektedir.

Bu çalışmayı değerli kılan bir başka unsur ise Türkiye bağlamında yabancı dil öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile bağıışıklıklarının EFL bakış açısı ile incelenmesidir. Boroujeni vd. (2021) dil öğretmenlerinin bağıışıklığını tetikleyen faktörleri inceleyen çalışmasında, araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin kişisel faktörler kapsamında, İngilizce dil yeterliklerindeki eksikliği mesleki tükenmişlik ve yorgunluğun temel nedeni olarak gördüklerini ve bu durumun öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını zayıflatıldığını ortaya koymuştur. Yine bazı katılımcı öğretmenler, öğretim metodolojileri veya değerlendirme yöntemleri gibi pedagojik bilgi eksikliklerine işaret etmiş ve bu eksikliklerin mesleklerini ve bağıışıklık duygularını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.. Öğretmenlerin bağıışıklığını zayıflatan eğitimsel, örgütsel ve kişisel faktörlerin İran bağlamında değerlendirildiği bu araştırmadan farklı olarak öğretmen bağıışıklığı öğretmen mesleki yeterlikleri baz alınarak Türkiye bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmanın alana katkısını öne çıkaran başka bir boyut ise yapılan araştırmalar neticesinde Türkiye'deki EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile bağıışıklıklarına ilişkin algılarını temel alan ilk çalışma olmasıdır. Ayrıca, bu çalışmanın, hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ve bağıışıklık algılarını hem nicel hem de nitel verilerle karma yöntem kullanarak inceleyen ilk çalışma olması, daha güvenilir sonuçlara ulaşılmasını ve konunun derinlemesine analiz edilmesini mümkün kılmaktadır.

Bu bağlamda, bu çalışmanın, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile bağıışıklıkları arasındaki ilişkiyi inceleyerek öğretim süreçlerinin etkililiğini ve öğrenci verimliliğini artırması, eğitim kalitesini iyileştirmesi ve dolayısıyla dil öğretimine katkıda bulunması beklenmektedir. Ayrıca, bu çalışma, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin bir içgörü kazanmalarını ve bu yeterliklerini, sınıf içi ve dışında karşılaştıkları zorlu durumlara karşı bağıışıklıklarını artırmak için kullanmalarını sağlayarak, dil alanındaki üretkenliklerini arttırmaları açısından da önem taşımaktadır.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

Bu araştırma aşağıdaki sayıltılar üzerine temellendirilmiştir:

- Öğretmenlerin ölçek maddelerine ve görüşme sorularına yanıt verirken samimi ve gerçekçi davrandıkları varsayılmıştır.
- Araştırma sürecinde kullanılan örneklemenin evreni yeterince temsil ettiği varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, ilk olarak Malatya'da görev yapan ortaokul ve lise kademesindeki İngilizce öğretmenlerini kapsayacak şekilde planlanmıştır. Ancak 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan deprem nedeniyle öğretmenlerin tayin ve yer değiştirme durumları sonucunda istenen örneklem sayısına ulaşılamamıştır. Bu nedenle, çalışmaya ikinci aşamada gerekli izinler alınarak Elazığ ili de dahil edilmiştir. Böylece çalışmanın nicel kısmına 270, nitel kısmına ise 10 öğretmen katılım sağlamıştır. Bu örneklem, Türkiye'de çalışan tüm İngilizce öğretmenlerinin yalnızca küçük bir kısmını temsil etmektedir. Bulguların genellenebilirliğini artırmak için çalışmanın ülkenin diğer şehirlerinde de yürütülmesi önerilmektedir. Ayrıca, çalışma yalnızca devlet okullarında görev yapan ortaokul ve lise öğretmenlerini kapsadığından, özel kurumlarda çalışan İngilizce öğretmenleri çalışmaya dahil edilmemiştir. Son olarak, deprem nedeniyle okul binalarının hasar görmesi ve farklı yerlere taşınması sonucunda anketlerin Google Form üzerinden uygulanması, öğretmenlerin yoğun iş yükü ve sınırlı zamanı gibi faktörlerin, öğretmenlerle etkili iletişim kurulmasını engelleyebileceği ve sorulara verdikleri yanıtların sonuçlarını etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile bağısıklıkları arasındaki ilişkiye dair daha güvenilir sonuçlar edinebilmek için, ülke genelinde daha kapsamlı bir çalışmanın yürütülmesi gerekmektedir.

1.7. Araştırmada Kullanılan Tanımlar

Öğretmen yeterliği: Bir sorumluluğu ya da görevi yerine getirebilmek için kişide bulunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2017).

Bağısıklık: Vücudu dış saldırılardan korumak ve enfeksiyonla mücadele etmekle görevli sistem (Hiver, 2016).

Öğretmen Bağısıklığı: Bazı dil öğretmenlerinin, sınıfta yaşadıkları zorluklar sonucu, mesleki uygulamalarının getirdiği maddi ve duygusal taleplere karşı geliştirdikleri savunma mekanizması (Hiver, 2016).

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde, araştırma konusu ilgili literatür taramasıyla ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır. Bu bölümün; ilk kısmında, yeterlik kavramı, yeterlik ve yeterlilik, mesleki yeterlik, öğretmen yeterliği, Türkiye’de öğretmen yeterliği ve İngilizce öğretmen yeterliği gibi temel kavramlar detaylı bir şekilde incelenecektir. İkinci kısımda, bağışıklık kavramına geçmeden önce, bu kavramla yakından ilişkili olan psikolojik sağlamlık (resilience), başa çıkma (coping) ve psikolojik dayanıklılık (hardiness) gibi kavramlar ele alınacaktır. Ardından, bağışıklık kavramı, yabancı dil öğretmeni bağışıklığı, öğretmen bağışıklığının türleri ve bağışıklığın ortaya çıkış sürecini açıklayan öz-düzenleme (self-regulation) aşamaları teorik bir çerçevede tartışılacaktır.

Üçüncü bölümde ise, yabancı dil öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile bağışıklık düzeyleri arasındaki ilişki, mevcut literatür ışığında analiz edilecektir.

Bu literatür incelemesi, çalışmanın teorik temelini oluşturarak, araştırma sorularının ve hipotezlerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

2.1. Yeterlik Kavramı ve Öğretmen Yeterliği

Yeterlik kavramı, eğitim alanında uzun zamandır var olan kavramlardan biridir. Ancak, bu terimin farklı alanlardaki popülaritesi, farklı şekillerde, çeşitli ve bazen çelişkili anlamlar ve amaçlarla kullanılmasına neden olmaktadır. Eğitim, özellikle öğretmen eğitimi alanında, bu kavramın kullanım kökenleri eskiye dayanmaktadır (Glaesser, 2019). Bu bağlamda, Whitty ve Willmott (1991), öğretmen eğitiminde yeterliğe ve performansa dayalı yaklaşımların sanıldığı kadar yeni olmadığını belirtmişlerdir.

Geçmiş eğitim uygulamalarından farklı olarak, eğitimdeki köklü değişiklikler ve öğretmenin bu köklü değişikliklerin aktif katılımcı rolü öğretmenin niteliğinin önemini arttırmıştır. Öğretmenin öğrencilerin önünde ayakta durarak yeni bir konuyu açıkladığı pasif öğrenme modeli, öğrencilerin bağımsız, girişimci ve yaratıcı olmalarını teşvik eden elverişli koşullar yaratmayı amaçlayan aktif bir yöntemle yer değiştirmiştir. Bu doğrultuda, 21. yüzyılda, bilişsel bolluk çağında, toplum öğretmene yeni sorunlar ve zorluklar sunmaktadır. Bunları çözmek için öğretmenin yeni becerilerde ustalaşması ve yeni bilgiler edinmesi gerekmektedir; böylece öğretmen sürekli değişen bir dünyada kendi rolünü yerine getirebilir (Gubanova ve Samarina, 2021). Öğretmen yeterliğini artırmak için genel bir çerçeve sunan Stronge (2018), öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri; öğretmenin kişiliği, sınıf yönetimi ve organizasyonu, öğretim için düzenleme ve yönlendirme, öğretimi uygulama, öğrenci ilerlemesini ve potansiyelini izleme ve profesyonellik olarak açıklamaktadır.

2.1.1. Yeterlik Kavramı

1953 yılında, Amerikalı yönetim uzmanı David McClelland, ilk kez "yeterlik" (competence) olarak adlandırdığı insana ait bir özelliği tanımlamıştır. Daha sonra, 1959'da Robert White ve ardından McLagan, Richard Boyatzis, Signe Spencer ile David Ulrich gibi araştırmacılar, örgütlerin hayatta kalması ve sürdürülebilir rekabet avantajı sağlaması amacı ile "yeterlikler" (competencies) kavramını önemli ölçüde geliştirmişlerdir. Bu kapsamda, yeterlik; entelektüel, yönetsel, sosyal ve duygusal becerileri içermesi nedeniyle, örgütlerde ve mesleklerde başarıya ulaşmak için temel bir unsur olarak kabul edilmektedir (Chouhan ve Srivastava, 2014). Yeterlik kavramı, ayrıca 1967 yılında Amerika’da yeterlik temelli eğitim alanında öğretmen eğitimi programları temel alınarak

kullanılmıştır (Bowden ve Masters, 1993). Boyatzis (1982) tarafından yapılan çalışmalar ile yönetim alanında yaygın olarak bilinir hale gelmiştir.

Ancak, yeterlik (competency) terimi herhangi bir özel grup tarafından sahiplenilmemiştir (Hoffmann, 1999). Nitekim, son yıllarda yapılan çalışmalar, yeterlik kavramının, yeteneği tanımlama ve geliştirme sorularına cevap verme açısından psikoloji alanından işe alım alanına kadar genişlediğini göstermekte ve yeterliğin yalnızca beceri veya yetenekle sınırlı olmadığını göstermektedir (Boyatzis, 1982). Ayrıca yeterlik bilgi, motivasyon, kişilik özellikleri, benlik algısı, sosyal roller ve becerilerin birleşiminden oluşan (Woodall ve Winstanley, 1998) çok boyutlu bir kavramdır (Mandal, 2018). Boyatzis (1982) bu unsurları etkili performansın temeli olarak ele almıştır. Yeterliyi yalnızca belirli bir beceri olarak tanımlamak, üstün performansın ardındaki karmaşıklığı eksik bırakmaktadır. Bunun kanıtı olarak, (Boyatzis vd., 2000) nörolojik ve hormonal yeterliğin zamanla motivasyonel ve kişilik yeterliğine yol açtığını, bunun da felsefi ve değerlerle ilgili yeterliyi ortaya çıkardığını ve nihayetinde görünür yeterlikle sonuçlandığını belirtmektedir. Başka bir deyişle, yeterliklerin çoğu birbiriyle pratik bağlantılar içermektedir (Boyatzis, 1982) ve yeterlik kavramı, literatürde farklı bakış açıları çerçevesinde tanımlanmaktadır (Hoffmann, 1999). Birçok birey tarafından farklı durumlarda yaygın olarak kullanılması nedeniyle, yeterlik kavramının birden fazla tanımı bulunmakta (Mandal, 2018) ve çok yönlü bir kavram olduğu kabul edilmektedir (Holmes vd., 2021).

2.1.2. Yeterlik ve Yeterlilik

Araştırmacıların belirli kavram veya terimleri farklı biçimlerde yorumlamaları ve bu kavramlara farklı anlamlar yüklemeleri, bu kavram ve terimlerin kullanımında karmaşıklığa yol açmakta ve ortak bir terminoloji oluşturulmasını zorlaştırmaktadır. Bazı kavramlar ise zaman içerisinde farklılaşmakta ya da İngilizce-Türkçe çevirilerinde yanlış veya uygun olmayan karşılıklar tercih edildiği için kavramların açık bir şekilde anlaşılmasını engellemektedir. Türkçede "yeterlik", "yeterlilik" ve "yetkinlik"; İngilizcede ise "competence", "competency" ve "competent" terimleri bu duruma bir örnek teşkil etmektedir. Bu durum, ulusal literatürün yanı sıra uluslararası literatürde de kendini göstermektedir. Öyle ki, aynı kaynaktan competence ve competency kelimeleri birbirlerinin yerini alabilmektedir. (Alan & Güven, 2022b).

Yeterlik (Competence) kelimesi, kökenini Latince "Competentia" kelimesinden alır ve bu kelime, "yargılamaya yetkili olma" ile "konuşma hakkına sahip olma" anlamlarına gelmektedir. (Association & Caupin, 2006). Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde "yeterlik" kelimesinin tanımı incelendiğinde, bu kavramın "yeterlilik" terimiyle eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. "Yeterlilik" kavramı için dört farklı tanım sunulmuş ve tanımların sonuna "yeterlik" kelimesi eklenmiştir: 1) yeterli olma durumu; yeterlik, 2) bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi; ehliyet, yeterlik, 3) görevini yerine getirme gücü; kifayet, yeterlik ve 4) bir işi yapabilecek yetenekte olma; kifayet, liyakat. "Yetkinlik" kelimesi ise olgunluk anlamında tanımlanmıştır (TDK, t.y.). Bu kelimelerin İngilizce karşılıklarının anlamlarına bakıldığında, "competence" kelimesi "bir şeyi iyi yapma becerisi" olarak tanımlanırken, aynı zamanda bu kelimenin "competency" ile aynı anlamda kullanılabileceği belirtilmektedir. "Competent" kelimesinin anlamı ise "bir şeyi tatmin edici bir standartta yapmak için yeterli beceriye veya bilgiye sahip olmak" şeklinde tanımlanmıştır (Longman Dictionary of Contemporary English [LDOCE], t.y.).

Holmes vd., (2021) çalışmasına göre, competence (yeterlik), "ne" sorusuna odaklanırken, competency (yeterlilik), "nasıl" sorusuna odaklanır. Başka bir deyişle, competency (yeterlilik), bir kişinin belirli bir durumda veya görevde yeterli olmasını sağlayan bilgi, beceri, değer ve tutumların birleşimini temsil etmektedir. Ancak günlük kullanımda, "competence" ve "competency" terimleri genellikle aynı anlama sahip olarak anlaşılmakta ve "competence", "competent" fiilinin alternatif bir isim formu olarak kabul edilmektedir. Hager ve Gonczi (1996), İngilizcede competency (yeterlilik) teriminin competence (yeterlik) ile eş anlamlı olarak kullanılabileceğini belirtirken, yetkin (competent) kişilerin bazı görevlerin tatmin edici bir şekilde tamamlanmasını sağlayacak yetenek veya kapasiteye sahip olmasına odaklanmış ve performansla ilişkisini vurgulamıştır. Holmes vd., (2021) yeterlik (competence) terimini genellikle bir şeyi yapma genel yeteneği olarak açıklarken, yeterlilik (competency) kelimesini ise belirli bir şeyi yapma yeteneğini ifade ettiğini belirtmektedir. Dolayısıyla, yeterlilik (competency) kavramında kişinin performansı ve bu performansının sonucunda ortaya çıkardığı ürüne de odaklanılmaktadır. Bununla birlikte, Le Deist ve Winterton (2005) ise yeterlik (competence) kavramının işlevsel alanları, yeterlilik (competency) kavramının ise davranışsal alanları ifade ettiğini belirtmekle birlikte, bu terimlerin kullanımının kaynaklara göre farklılık gösterebileceğini iddia etmektedir. Bunu destekler nitelikte, Halász ve Michel (2011) farklı bağlamlarda ve ilgili taraflar arasında kullanılan terminolojide bir kavram karmaşası bulunduğunu belirtmektedir. Bu nedenle competence (yeterlik), competency (yeterlilik), skill (beceri), ability (yetenek), know-how (bilgi birikimi), capacity (kapasite), capability (yeterlilik/kabiliyet) ve aptitude (eğilim/yatkınlık) gibi kavramların, bağlama ve kullanıcıya göre farklı anlamlar taşıdığını ve çoğu zaman birbirinin yerine kullanıldığını savunmaktadır. Ayrıca, özellikle birçok ülkede skills (beceriler) ile competences (yeterlikler) veya competencies (yeterlilikler) arasında net bir ayrım yapmanın oldukça zor olduğunu vurgulamakta ve bu durumun, kavramların esnek ve bağlama duyarlı yapısından kaynaklandığını eklemektedir. Yani, yeterlik (competence) ve yeterlilik (competency), genellikle geliştirildikleri perspektife bağlı olarak değişebilen, çeşitli ve bazen karmaşık yorumlara ve açıklamalara sahip kavramlardır. Örneğin, öğretmen eğitimi, insan kaynakları geliştirme, mesleki eğitim ve diğer disiplinlere özgü kökenler gibi alanlarda farklı şekillerde ele alınmaktadır. Kısacası, bu kavramlar, bağlama ve disipline göre farklı anlamlar taşıyabilmektedir (Holmes vd., 2021) ve aralarında net bir ayrım yapmak oldukça zordur (Chouhan & Srivastava, 2014). İki kavram arasında kesin bir ayrım bulunmaması ve alanyazında sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaları nedeniyle, bu çalışmada gerçekleştirilen alanyazın taraması sonucunda farklılıkları genel olarak araştırılmış ancak bu ayrım derinlemesine irdelenmemiştir. Bununla birlikte, çalışmanın başında competency ölçeği kullanılmasına rağmen Holmes vd. (2021) belirttiği üzere, bu çalışmada öğretmenlerin genel yeterliklerine değinilmiş ancak performansları değerlendirilemediği için öğretmen yeterliği "competence" kapsamında ele alınmış ve çalışmada yeterlik olarak ifade edilmiştir.

Literatürde, yeterlik ya da yeterlilik farklı şekillerde tanımlanmaktadır: Örneğin, McClelland, (1973) yeterliği verimli veya yüksek iş başarısını ortaya çıkaran kişisel bir özellik ya da alışkanlıklar bütünü olarak tanımlamakta ve bunu, "bir kişinin işteki çabalarına maddi açıdan kazanç sağlayan bir yetenek" olarak ifade etmektedir. Klemp Jr (1980) yeterliği bir kişinin etkili ve/veya üstün iş performansı ile sonuçlanan temel bir özellik şeklinde tanımlamaktadır. Hornby ve Thomas (1989) ise yeterliği, bir iş ortamında yönetimle alakalı görevleri başarılı bir şekilde uygulama becerisi çerçevesinde açıklamaktadır. Boyatzis (1982) yeterliği, olağanüstü ve başarılı bir sonuca yol açan temel bir insan özelliği olarak tanımlarken, Jacobs (1989) yönetsel bir görevi başarıyla tamamlama

konusunda gözlemlenebilir bir beceri veya yetenek şeklinde ifade etmektedir. Hogg (1989) ise yeterliği bir yöneticinin, etkili performansla sonuçlanan beceri ve yeteneklerinin sergilemesine yol açan özellikler ile bu beceri ve yetenekleri bir alandan diğerine aktarma kapasitesi olarak açıklamaktadır. Woodall ve Winstanley (1998) yeterliği, belirli bir bağlamda, durumda veya rolde etkili yönetsel performansa yol açan beceriler, bilgi, anlayış, nitelikler, özellikler, değerler, inançlar ve tutumların bir bütünü olarak tanımlamaktadır. Spencer ve Spencer, (2008) ise yeterliği iş tecrübesi, hayat tecrübesi, çalışma veya eğitim yoluyla edinilen ve bireyin yapabildiği beceriler ve yetenekler olarak ifade etmektedir. Athey ve Orth (1999) çalışmasına göre yeterlilikler, bir dizi gözlemlenebilir performans boyutunu ifade eder. Bu boyutlar, bireysel bilgi, beceri, tutum ve davranışların yanı sıra, kolektif takım, süreç ve örgütsel yetenekleri de kapsamaktadır. Bunlar, yüksek performansla bağlantılıdır ve organizasyona sürdürülebilir rekabet avantajı sağlamaktadır. 2007 yılında yapılan bir çalışmada ise Cernuşca ve Dima (2007) tarafından yeterlilik kavramının kişinin performansı ve kariyer ilerlemesiyle ilişkili olduğu belirtilmiştir. Redding (2016) çalışmasına göre, yeterlik, birbiriyle ilişkili yeteneklerin (beceriler ve bilgilerin) bir araya geldiği ve bir kişinin bu yeteneklerde ne ölçüde ustalık gösterdiğini belirlemek için yöntemler ve kriterlerle tanımlanmış bir bütündür Aynı çalışmada, eğitim bağlamında yeterliliklerin kişisel, akademik veya kariyer/mesleki olarak kategorize edilebileceği belirtilmiştir.

Avrupa Komisyonu ise 2018 yılında güncellediği Yaşam Boyu Öğrenme için Anahtar Yeterlikler Çerçevesi ile bireylerin kişisel, sosyal ve mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla *okuryazarlık yeterliği, matematiksel yeterlik ve fen, teknoloji ile mühendislik yeterliği, dijital yeterlik, kişisel, sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yeterliği, vatandaşlık yeterliği, girişimcilik yeterliği, kültürel farkındalık ve ifade yeterlikleri ile çok dilli yeterlik* olmak üzere sekiz temel yeterliği belirlemiştir (Council, 2018). MEB' in de sıklıkla değindiği bir kelime olan yeterlik "bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2017).

2.1.3. Öğretmenlik Mesleği ve Yeterliği

İnsanlık tarihinde öğrenme, bireyin kendini tanıması, güçlenmesi ve ahlaki olgunluğa ulaşması açısından her zaman kritik bir yer tutmuştur. Kişisel farkındalık kazanmak, kabiliyetlerimizi ortaya çıkarmak, ulus olarak itibar ve etki sahibi olmak, sağlam bir sosyal yapı oluşturmak ise bilginin doğru ve verimli bir şekilde aktarılmasıyla mümkün hale gelmektedir. Bu nedenle, insanlar geçmişten günümüze bilgi edinmek için kullanılabilecek her türlü araca ve bu bilgiyi aktaran kişilere oldukça önem göstermiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlik mesleği, toplumsal değerleri sonraki nesillere taşıması ve bilgi ile öğrenmek isteyenler arasında bağ kurması sebebiyle en prestijli uğraşlardan biri olarak kabul görmüştür Bu misyonun başarıyla gerçekleştirilmesi ise, yetkin ve donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesine bağlıdır (MEB, 2017).

Öğrenme sürecinde belirlenen hedeflere ulaşmak ve başarı sağlamak, mekanizmanın tüm öğelerinin uyum içinde çalışmasına bağlıdır. Modern öğretim yaklaşımında; eğitimci, öğrenen, ebeveynler, eğitim kurumu ve topluma dair tüm faktörler, güçlü bir ilişkiyle birbirine bağlı olan ve bir bütünlük oluşturan öğelerdir. Bu mekanizmanın etkili bir şekilde işlemesi ve belirlenen amaçlara ulaşmasında en kritik görev, öğretmenlere düşmektedir (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007). Öğretmenler, bu önemli görevi üstlenen, çocukların eğitim ve öğretiminden sorumlu olan ve öğrencilerin gelişiminde rol model olan kişilerdir. Bu nedenle, öğretmenler, yaptıkları mesleğin

manevi değerinin bilincinde olmalı ve mesleğin gerektirdiği yeterliklere sahip olmalıdır. Bu durum, hem öğrencilerin hem de toplumun gelişimine önemli bir katkı sağlayacaktır (Tuğluk ve Kürtmen, 2018).

Altan (1998), iyi eğitim almış ve motivasyonu yüksek öğretmenlerin etkili eğitim-öğretimin en önemli bileşeni olduğunu belirtmektedir. Çocuklarımızın eğitimi kadar kritik başka bir görev olmadığını ve okullarımız ile öğrencilerinin yakın gelecekte karşılaşacağı büyük zorlukların tartışmasız bir gerçek olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, bu zorlukların üstesinden gelme yeteneğimizin büyük ölçüde öğretmenlerin kalitesine ve bağlılığına bağlı olduğunu vurgulamaktadır.

Dolayısıyla, öğretmenler için daha sıkı ve kapsamlı mesleki standartların oluşturulması, eğitimde kaydedilen ilerlemenin önemli bir göstergesidir. Bu standartlar, öğretmenlerin yalnızca öğrettikleri konulara tam anlamıyla hakim olmalarını değil, aynı zamanda bu bilgiyi çocuklara etkili bir şekilde nasıl aktaracaklarını bilmelerini de gerektirir. Ayrıca, öğretmenlerin çocukların öğrenme süreçlerini anlamaları, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere nasıl destek olacaklarının farkında olmaları ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilere uygun yöntemler geliştirebilmeleri beklenir. Bu standartlar, hem hızlı öğrenen öğrenciler için öğretimi zenginleştirecek hem de özel gereksinimleri olan bireylerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlayacak etkili eğitim stratejilerinin kullanılmasını hedeflemektedir (Darling-Hammond, 2000).

Bu bağlamda, eğitimin kalitesi, öğretmenlerin mesleki gelişiminin kalitesiyle paraleldir. Son on yılda, öğretmen eğitimine yönelik artan ilgi, hem öğretmen kalitesini hem de öğretmen eğitimi programlarını iyileştirme çabalarını teşvik etmiştir. Bu süreçte, dünya genelindeki akademisyenler ile ulusal ve uluslararası kurumlar, ülkelerin programlarını ve müfredatlarını temellendirmek için ülkeleri öğretmen standartlarını belirlemeye davet etmişlerdir (Akpınar ve Mete, 2013). Bu kapsamda, Avrupa Birliği'ne tam üyelik yolunda Türkiye'nin gerçekleştirdiği reformların önemli bir kısmını eğitim sistemindeki düzenlemeler oluşturmaktadır (Isikoglu vd., 2009). Maastricht Antlaşması (1992) eğitim kılavuzları doğrultusunda ilköğretim ve ortaöğretim müfredatlarında ve öğretmen yeterliklerinde önemli değişiklikler yapmak amaçlanmıştır.

Şişman ve Acat (2003) tarafından ifade edildiği şekilde öğretmenlik, özel bilgi ve becerileri içeren, insanın gelişimi ve eğitimiyle yakından bağlantılı bir meslektir. Tarih boyunca yalnızca bir kazanç uğraşı değil aynı zamanda saygın bir vazife olarak nitelendirilmiştir. Toplumda öğretmenler, örnek alınan, saygı duyulan ve bireylerin karakterlerini şekillendiren ideal bireyler olarak kabul edilir. Indrawati ve Octoria, (2016) öğretmeni, temel görevleri arasında eğitim, öğretim, danışmanlık, rehberlik, yetiştirme, değerlendirme ve öğrencileri resmi eğitim yoluyla yönlendirme bulunan profesyonel bir eğitimci olarak tanımlamaktadır.

Tuğluk ve Kürtmen (2018) tarafından belirtildiği üzere, öğretmenlik, belirli bilgi beceri ve donanım gerektirmesi nedeniyle herkesin kolayca icra edebileceği bir meslek değildir. Goodnough ve Hung, (2009) çalışmasında, öğretmenlerin sınıflarda ve okullarda etkili olabilmek için alan bilgisi, genel pedagojik bilgi (sınıf yönetimi, insan gelişimi, müfredat hedefleri), öğrenme bağlamı bilgisi (okul, toplum, okul bölgesi) ve pedagojik alan bilgisi (örneğin, fen bilimleri veya sosyal bilgiler gibi belirli bir alanı öğretmeye yönelik bilgi) gibi birçok alanda bilgi, beceri ve tutum geliştirmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu alanlarda bilgi edinmesinin, planlama, karar verme ve sınıf uygulamalarını yönlendiren temel bilgiyi kavramaları açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Pigge (1978) yaptığı çalışmada, öğretmenlere göreve başlamadan önce verilen eğitim ile gerçekte karşılaştıkları durumların pek uyuşmadığını belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları yeterliklerin disiplin sağlama, öğrenci motivasyonu, değerlendirme ve bireysel

öğretim alanlarında olduğunu ve bu yeterliklerin tecrübe ile kazanılabileceğini, bunun için de öğretmen eğitiminin daha geniş yelpazelerde ele alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Bu durumu destekler nitelikte, öğretmen adaylarının yetersizlik duygularıyla mezun olmaları veya mevcut öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin memnuniyetsizlik hissetmeleri, söz konusu öğretmenlerin mesleki başarılarını ve iş doyumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum, öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerinde de dolaylı bir etki yaratmaktadır. Bu nedenle, öğretmen yeterliklerinin kapsamlı bir şekilde analiz edilmesi, öğretmenlerin eksikliklerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu sorunların nasıl çözülebileceğine yönelik stratejiler geliştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlere sağlanacak rehberlik ve destek mekanizmaları, onların kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik gerçekçi hedefler belirlemelerine katkıda bulunacaktır. Bu tür bir yaklaşım, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin daha etkili ve tatmin edici bir eğitim-öğretim süreci deneyimlemeleri açısından kritik bir rol oynamaktadır (Atmaca, 2017b).

Öğretmenlerin pedagojik yeterliği, öğrenmeyi yönetme becerisidir ve bu, öğrenenlerin öğrenme başarılarının planlanmasını, uygulanmasını ve değerlendirilmesini içerir. Bu yeterlikler, öğrenme ve öğretimde başarı sağlamak için her öğretmenin sahip olması gereken özelliklerdir (Ada & Azisah, 2016). Tuğluk ve Kürtmen (2018) çalışmasında vurgulandığı gibi, öğretmenler için gerekli olan yeterlikler yalnızca aldıkları eğitim yoluyla, yani teorik bilgiyle değil, aynı zamanda uygulamalı deneyimle de pekişmektedir. Öğretmenler, tıpkı öğrenciler gibi sürekli öğrenerek kendilerini geliştirir ve bu sayede eğitim sürecinde daha etkili bir rol üstlenirler. Farklı coğrafyalarda, düşünce sistemlerinde ve kültürel yapılarda edindikleri birikimleri harmanlayarak mesleki becerilerini ilerletirler. Ancak, bu süreçte deneyim kadar, öğretmenlerin aldıkları eğitimin niteliği ve kapsamı da büyük önem taşımaktadır. Her iki unsur bir araya geldiğinde, öğretmenler daha donanımlı ve etkili bir şekilde öğrencilerine rehberlik edebilirler. Oliva (1972), etkili bir öğretmeni, kendi alanında tam anlamıyla donanımlı, kapsamlı bir genel eğitime sahip, okulun toplumdaki rolünü anlayan ve kendisiyle ilgili yeterli bir kavrayışa sahip bir birey olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, etkili bir öğretmenin, öğrenme sürecinin temel ilkelerini anlaması, etkili öğretim tekniklerini sergilemesi, sınıf yönetimini verimli bir şekilde yürütebilmesi ve sınıfta başarıya katkı sağlayacak kişisel özelliklere sahip olması gerektiğini ifade etmektedir.

Öte yandan, Jennings ve Greenberg (2009), öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin, özellikle sosyal ve duygusal yeterliklerinin sınıf yönetimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve sosyal-duygusal öğrenme programlarının uygulanmasında oldukça önem arz ettiğini belirtmektedir. Sosyal ve duygusal yeterlik eksikliği, öğretmenlerin sınıf içindeki zorluklarla başa çıkamamasına, sınıf atmosferinin bozulmasına ve "tükenmişlik kaskadı" olarak adlandırılan bir sürecin başlamasına yol açabilmektedir. Bu süreç, öğretmenlerde duygusal tükenmişlik, öğrencilere karşı ilgisizlik ve bireysel akademik yetersizlik hissi gibi sorunlar yaşamasına neden olmakta ve hem öğretmenlerin mesleki tatminini hem de öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Yani, öğretmenlerin sosyal ve duygusal yeterliklerini desteklemek, tükenmişlik riskini en aza indirmek ve sağlıklı bir sınıf iklimi oluşturmak açısından önemlidir.

Paquay ve Wagner (2012), öğretmenlik mesleğinin çok yönlü bir yapısı olduğunu savunarak, öğretmenlik mesleğini altı temel paradigma ile tanımlamaktadır. Buna göre, öğretmen *düşünen* ve *öz değerlendirme yapan birey* olarak kendi uygulamalarını sorgulamalı, *bilgili bir uzman* olarak alan bilgisine hakim olmalı ve *becerikli bir uzman* olarak pedagojik becerilerini etkili bir şekilde kullanmalıdır. Ayrıca, bir *sınıf aktörü* olarak sınıf içi etkileşimleri yönetmeli, *sosyal bir ajan* olarak

toplumsal sorumluluklarını yerine getirmeli ve *yaşam boyu öğrenen biri* olarak sürekli kendini geliştirmelidir.

Öğretmenlerin, mesleklerini yerine getirirken gerekli bilgi, beceri, yetenek ve davranışları, aynı zamanda öğrencilerine aktarmaları da beklenen bir durumdur. Yani kaliteli insanların topluma kazandırılması, yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip kalifiye eğitimcilerin varlığına bağlıdır. Bu sebeple, modern eğitim sisteminin ihtiyaçlarını karşılamak için, öğretmenlerin çeşitli yeterlikler ve uzmanlıklar edinmiş olmaları şarttır (Yenen, 2022). Bununla birlikte, öğretmenler, mesleklerini sürdürürken sürekli olarak kendilerini yenilemek durumundadır. Bunun nedeni, küresel ölçekte hızla artan ve derin etkiler bırakan dönüşümlerdir (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007).

Özetle, teknolojik ilerlemeler ve küresel değişimler, hayatın hemen her alanını derinden etkilemekte ve bu durum, birçok kavramın ve uygulamanın yeniden ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu süreçte, öğretmenlerin de 21. yüzyılın gereksinimlerine cevap verebilecek nitelikte yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yeterliklerin açık bir şekilde tanımlanması ve öğretmen eğitim programlarının bu ölçütler doğrultusunda geliştirilmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu dönüşüm, eğitim sisteminin geleceğe hazırlanması adına kritik bir adım olarak görülmektedir (Yavuz vd., 2015).

2.1.4. Türkiye’de Öğretmen Yeterliği

Oliva ve Henson (1980) etkili öğretimi tanımlamaya yönelik çabaların, öğretmenlerin sergilemesi beklenen performansların veya sahip olmaları gereken yeterliklerin belirlenmesine odaklandığını vurgulamaktadır. Öğretmen davranışları ya da beklenen performanslar net bir şekilde tanımlandığında, öğretmenin istenen şekilde performans sergilemek için kendini hazırlayacağını ve öğretmen yetiştirme programlarının buna uygun şekilde tasarlanacağını ifade etmektedir.

Hükümetleri veya diğer paydaşları, öğretmenlerin kariyerlerinin farklı aşamalarında sahip olmaları gereken yeterlikleri tanımlamaya teşvik eden faktörler arasında uluslararası araştırmalar (PISA, TALIS), Bologna süreci gibi uluslararası taahhütler, eğitimin kalitesini artırma isteği, öğretim programlarının öğrenme çıktıları temelinde düzenlenmesi ve hesap verebilirlik talepleri yer almaktadır. Öğretmenlik mesleği bağlamında ise bu motivasyonlar, mesleğin daha cazip hale getirilmesi, kariyer gelişiminin desteklenmesi, yaşam boyu öğrenmenin teşvik edilmesi, öğretmen rollerinin netleştirilmesi, okul liderliğinin artan önemi ve öğretim kalitesinin değerlendirilmesi gerekliliğini kapsamaktadır (European Commission [EC], 2013). Türkiye de Avrupa Komisyonu'nun belirlediği çerçevelerden etkilenmiş ve öğretmen yeterliklerini geliştirme çalışmalarını bu doğrultuda şekillendirmiştir (MEB, 2017).

Öğretmenlik mesleği, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde “öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 1973, madde 43). Öğretmenlerin nitelik ve yeterliklerini belirleme çalışmaları, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir (MEB, 2017). Bu nedenle, mesleği seçen bireylerin, mesleğin gerektirdiği sorumlulukları tam anlamıyla yerine getirebilmeleri için belirli yeterliklere sahip olmaları şarttır (Şişman ve Acat, 2003). Eğitim-öğretim perspektifinden bakıldığında, yeterlik, öğretmenlik mesleğinin icrası sırasında üstlenilen işlevleri ve yükümlülükleri başarıyla yerine getirebilmek için gereken bilgi, beceri ve davranışsal özellikleri kapsamaktadır (Benzer, 2011). Bu yeterlikler ise,

öğretmen adaylarına meslek öncesinde sunulan alana özgü eğitim programları aracılığıyla kazandırılabilir (Şişman ve Acat, 2003).

Öğretmenlik yeterlikleri, bilgi, beceri, anlayış, değerler ve tutumların karmaşık bir birleşimi olarak tanımlanır. Ancak, öğretmenlik, yalnızca bir görevden çok daha fazlasını ifade ettiği, eğitim, öğrenme ve toplumla ilgili değerler veya varsayımları içerdiği için, öğretmen yeterlikleri kavramı farklı ulusal bağlamlarda farklı şekillerde karşılık bulabilir (EC, 2013). Bu sebeple Türkiye’de MEB yükseköğretim kurumlarıyla ortaklaşa hareket ederek, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri üzerine araştırmalar ve incelemeler gerçekleştirmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin niteliklerini belirlemeye yönelik çeşitli çalışmalar hayata geçirilmiştir. Türkiye’de öğretmenlerin mesleki standartlarını belirlemek amacıyla 1999 yılında ilk resmi adımlar atılmış olup, MEB ve farklı yüksek öğretim kurumlarının ilgili kişileriyle “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu” kurulmuştur. Daha sonra farklı ülkelerin öğretmen yeterliklerinden faydalanılarak Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)/Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi kaynaklarından ve konuyla alakalı paydaşlardan gelen görüş ve tavsiyeler dikkate alınarak “Öğretmen Yeterlikleri” belgesi hazırlanmıştır. Bu belgede öğretmen yeterlikleri “eğitme-öğretme yeterlikleri”, “genel kültür,bilgi ve becerileri” ve “özel alan bilgi ve becerileri” şeklinde üç kategoride düzenlenmiş ve üniversitelere uygulanması için iletilmiştir (MEB, 2017).

Bunun ardından, öğretmen yeterlikleri konusu, Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) çerçevesinde tasarlanmış ve bu program, Avrupa Birliği Komisyonu ile Türk hükümeti arasında 8 Şubat 2000 tarihinde imzalanan bir Finansman Anlaşması ile uygulamaya konulmuştur. Söz konusu faaliyetlerin ise 2002 yılının Eylül ayında başlatıldığı belirtilmiştir (Yavuz vd., 2015). MEB’in (2006) öğretmen yeterliklerini kategorize ettiği proje şu şekildedir: Kişisel ve Mesleki Değerler – Mesleki Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul-Aile ve Toplum İlişkileri, Program ve İçerik Bilgisi (MEB, 2006, akt. MEB, 2017).

Öğretmen yeterlikleri, 2006 yılında altı ana yeterlik alanı, her birine bağlı üç alt yeterlik ve iki yüz kırk dört performans göstergesi ile tanımlanarak uygulamaya konmuştur. İlerleyen süreçte, küresel eğitim alanında yaşanan değişim ve ilerlemeler ışığında öğretmen yeterlikleri revize edilmiş ve Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler olmak üzere üç temel yeterlik alanına ayrılmıştır. Bu yeterlik alanları, 11 alt yeterlik ve 65 performans göstergesi ile desteklenmektedir. (MEB, 2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Tablo 1’de gösterildiği şekilde belirlenmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

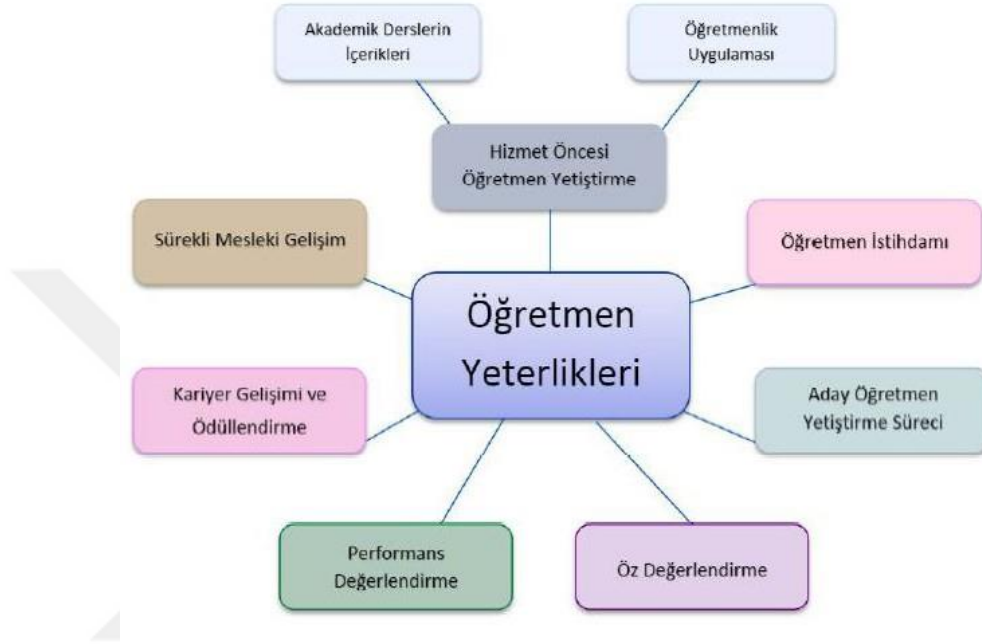
A	Mesleki Bilgi	B	Mesleki Beceri	C	Tutum ve Değerler
A1.	Alan Bilgisi	B1.	Eğitim Öğretimi Planlama	C1.	Millî, Manevi ve Evrensel Değerler
	Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.		Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.		Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2.	Alan Eğitimi Bilgisi	B2.	Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2.	Öğrenciye Yaklaşım
	Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.		Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.		Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3.	Mevzuat Bilgisi	B3.	Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3.	İletişim ve İş Birliği
	Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.		Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.		Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
		B4.	Ölçme ve Değerlendirme	C4.	Kişisel ve Mesleki Gelişim
			Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.		Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Kaynak: MEB. (2017). *Öğretmen yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Altan (1998) tarafından, öğretmen eğitimi müfredatında hem teorik bilgi (öğretim teorisi, pedagojik yöntemler, çocuk gelişimi) hem de uygulamalı beceri geliştirme unsurlarının yer alması gerektiği vurgulanmaktadır. Müfredatın en ihmal edilen alanının uygulamalı eğitim olduğu; aday öğretmenlerin teorik bilgiye odaklanırken, öğretim becerilerini geliştirme ve gerçek öğretim verme konusunda yeterince desteklenmediği belirtilmektedir. Ayrıca, uygulamalı eğitimin genellikle kısa, yetersiz rehberlik ve denetimle yürütüldüğünü ve müfredatın diğer bölümleriyle bağlantısız kaldığını, bu nedenle, pedagojik derslerin artırılması, yöntem derslerinin süresinin uzatılması ve etkili öğretim becerilerine daha fazla zaman ayrılması gerektiği önerilmektedir.

Bu doğrultuda, Alan ve Güven (2022a) MEB'in 2017 *Öğretmen Yeterlik Çerçevesi*'nin öz-değerlendirme imkânı sunmadığını ve öğretmenler için bir yol haritası olarak yeterince etkili olmadığını tespit etmiştir. Ayrıca, 2006 ve 2017 çerçeveleri, uygulama alanı bulamaması ve pratik olmaması nedeniyle eleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adayları, yeterliklerden geç haberdar olduklarını, üniversite eğitimlerinin yeterlikleri vurgulamadığını ve uygulama eksikliği nedeniyle bazı yeterlikleri kazanamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, dijital beceriler, özel eğitim ve çok kültürlülük gibi ek yeterliklerin çerçeveye dahil edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu sorunları gidermek amacıyla, ölçülebilir ve gözlemlenebilir bir genel öğretmen yeterlik çerçevesi geliştirilmiştir. Yeni çerçeve, öğretme ve öğrenme süreci, içerik bilgisi ve öğretim, sınıf yönetimi, paydaşlarla etkili iletişim, mesleki gelişim ve sorumluluklar ile değerlendirme ve ölçme olmak üzere 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 4 yeterlik düzeyindeki performans göstergelerinden oluşmaktadır. Bu çerçevenin, öğretmen yeterliklerinin ölçülebilir ve gözlemlenebilir şekilde tanımlanmasının, gelecekte öğretmenlerin öz değerlendirme yapmasını kolaylaştıracağı, teoriyi pratiğe dönüştürerek öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim süreçlerine önemli katkılar sağlayacağı, ayrıca mesleki bilgi, beceri ve tutumların sistematik bir şekilde kazandırılmasına olanak tanıyacağı vurgulanmaktadır.

Bununla birlikte, Tuğluk ve Kürtmen (2018) Türkiye'de öğretmen yeterlikleri üzerine yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yalnızca bu yeterliklere sahip olmalarının yeterli olmadığını, aynı zamanda bu yeterlikleri nerede ve nasıl kullanacaklarını da bilmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bu şekilde, hem öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin destekleneceğini hem de sağlanan olumlu eğitim-öğretim süreciyle öğrenci başarısının artacağını belirtmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin kullanım alanları Şekil 1'de belirtilen unsurlardan oluşmaktadır (MEB, 2017).



Şekil 1. Öğretmen yeterliklerinin kullanım alanları (MEB, 2017)

2.1.5. İngilizce Öğretmen Yeterliği

Avrupa Komisyonu tarafından açıklanan Yaşam Boyu Öğrenme Temel Yeterlikler Çerçevesi *Çok Dilli Yeterlik* unsuruna değinmiş ve bu yeterliği, bireylerin farklı dilleri etkili bir şekilde kullanarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriyle iletişim kurması, kavramları ve duyguları kültürel bağlamlara uygun şekilde ifade etmesi olarak açıklamıştır. Aynı zamanda çok dilli yeterliğin kültürlerarası yeterlikleri destekleyerek bireylerin farklı kültürler arasında köprü kurmasına ve çeşitliliği anlamasına katkıda bulunur (Council, 2018). Buna ek olarak, İngilizcenin dünya çapında ortak bir dil (lingua franca) ve uluslararası iletişim dili olması, özellikle birçok ülkede devlet müfredatlarında İngilizcenin erken yaşta öğretilmeye başlanması yüksek nitelikli ve etkili İngilizce öğretmenlerine olan talebin artmasına neden olmuştur (Faez vd., 2021). Çünkü yabancı dil öğrenimi tüm eğitim alanlarında olduğu gibi, iyi eğitilmiş öğretim profesyonellerini gerektirmektedir. Bu durum, kaliteli yabancı dil eğitiminin ön koşulu olarak kabul edilmektedir. Politika yapıcılar, yabancı dil öğreniminin ilköğretim düzeyinden itibaren etkili bir şekilde uygulanmasını sürekli olarak savunmaktadır. Ancak, öğretmenlerin gerek yetiştirilmesi gerekse görevde oldukları süre boyunca bu vizyonu gerçekleştirecek şekilde yeterince hazırlanmasını genellikle ihmal etmektedirler. Bu durumun bir sonucu olarak, birçok dil öğrencisi yabancı dili yalnızca sınıf ortamının sınırları içinde pratiğe dökülebilmekte ve gerçek dünyayla bağlantı kuramamaktadır. Bu nedenle, öğrenme sürecinin,

dil öğrenen çocuklara fayda sağlayacak şekilde ele alınması son derece önemlidir. Bu bağlamda, öğretmenin pedagojik içerik bilgisi ile güncel, gerçekçi ve etkili bir yabancı dil öğretim metodolojisi sınıf ortamına dış dünyayı taşıyabilecek nitelikte olmalıdır. Bu yaklaşım, nitelikli bir öğrenme ortamı inşa etmek için gereklidir (Altan, 2017).

Thomas (1987) dil öğretiminin temel amacını, öğrencinin dil yeterliği kazanması olarak tanımlamakta ve bu doğrultuda bir dil öğretmenin, öğrencilere bu yeterliği kazandırabilecek donanıma sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, bir öğretmende bulunması elzem olan üç temel yeterlik şu şekilde ifade edilmektedir: *dil yeterliği*, *pedagojik yeterlik* ve *dil bilinci*. Dil yeterliği, *sistem/gramer* (biçimsel, kavramsal, fonksiyonel) ve *bağlam/söylem* (üslup, bilgi) boyutlarına ayrılır. Sistem/gramer boyutu, fonolojik, sözdizimsel ve sözcüksel alt bileşenleri içerirken, bağlam/söylem boyutu dilin işlevsel ve bağlamsal kullanımını kapsar. Öte yandan, dünya genelinde dilin sistem/gramer boyutuna odaklanıldığı, ancak bağlamsal/söylem boyutunun ihmal edildiği belirtilmekte ve öğretmen eğitiminin bu odağı değiştirmeyi hedeflemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Dil öğretmenin sahip olması gereken bir diğer temel yeterlik olan pedagojik yeterlik ise yönetim, öğretim, hazırlık ve değerlendirme olmak üzere dört ana bileşenden oluşmaktadır. Bu yeterliklerin yanı sıra, dil öğretmenin sahip olması gereken bir diğer önemli yeterlik ise dil bilincidir. Dil bilinci, dilin yapısı ve iletişimdeki işleyişine dair açık bir farkındalık olup, akıl yürütme, anlama ve bilgiyi aktarma becerisini desteklemektedir.

Chomsky (2014) tarafından sunulan dilbilim teorisinde yeterlik kavramı, dilin kurallarını ve ilkelerini anlama ve kullanma yeteneğini ifade etmektedir. Chomsky' e göre, dilbilgisel yeterlik, dil kullanımını şekillendirirken, dil kullanımı da dilbilgisel yeterliği geliştirmektedir. Bu karşılıklı ilişki, dilin amacına uygun ve işlevsel kullanımını desteklemektedir. Chomsky, yeterliğin dilin yaratıcı yönünü anlamak ve açıklamak bakımından da önemine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, yeterlik, dilbilimsel bilginin idealize edilmiş bir temsilini sunmakta ve dil performansının temelini oluşturan yapıyı oluşturur. Bu doğrultuda, Elder (2001) dil öğretmenlerinin yeterliğini karakterize ederken, dil becerilerinin bir yandan konuya özgü terminolojiye veya dilin kendisini açıklamak için kullanılan ifadeler (metadil) gibi teknik terimlere hâkim olmayı, diğer yandan ise sınıf ortamında konu içeriğinin etkili bir şekilde sunulabilmesi için gerekli olan söylem yeterliğini kapsadığını belirtmektedir. Bununla birlikte, etkili bir sınıf sunumu, dilbilimsel özelliklere yönelik güçlü bir hakimiyet gerektirmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf prosedürlerini ve öğrenme görevlerini oluşturabilmek için yönergeleri etkili bir şekilde kullanmaları önem taşımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenci anlayışını değerlendirebilmek ve izleyebilmek amacıyla çeşitli soru sorma tekniklerine hâkim olmaları beklenmekte; uzmanlık gerektiren bilgi alanlarını öğrencilere aktarırken ise bu bilgileri anlaşılır kılmak için konuşmanın akışını düzenleyen ifadeleri ve basitleştirme stratejilerini etkili bir şekilde uygulama becerileri de sergilemeleri gerekmektedir.

Pettis (1997) çalışmasında İngilizce öğretimi English as a Second Language (ESL) - İkinci Dil olarak İngilizce alanında profesyonel yeterliğin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Mesleki gelişimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu vurgulanmakta, profesyonel bir öğretmenin ilkeler, bilgi ve beceriler arasında bir denge kurması gerektiği savunulmaktadır. Bilgi ve ilkelere sahip olmanın beceri olmadan sınırlayıcı, becerinin bilgi olmadan ise etkisiz olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenlerin dilbilgisi, öğrenme stilleri, kültürel boyutlar ve iletişimsel dil öğretimi gibi konularda bilgi sahibi olmalarının önemine değinilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının zamanla değiştiği ve bu nedenle mesleki gelişim etkinliklerinin kariyerlerinin farklı aşamalarına göre uyarlanması gerektiği belirtilmektedir. Son olarak, mesleki gelişim kişiye ait bir

sorumluluk olarak değerlendirilmekte ve öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerini aktif bir şekilde yönlendirmeleri gerektiği açıkça vurgulanmaktadır.

Freeman vd. (2013) on ulusal İngilizce Dil Öğretimi (ELT) müfredatını analiz ederek, ortak öğretim görevlerini, rutinleri ve bu görevlerin gerçekleştirilmesinde kullanılan dili ortaya koymuştur. Buna göre, analiz sonucunda belirlenen öğretmen görev ve rutinleri, sınıf yönetimi, ders içeriğini anlama ve iletme, öğrenci öğrenmesini değerlendirme ve öğrencilere geri dönüt verme olmak üzere üç temel işlevsel alanda gruplandırılmıştır.

Faez vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen, İngilizce öğretmenlerinin dil yeterliği ile öğretim yetkinlikleri (öz-yeterlik) arasındaki ilişkiyi inceledikleri meta-analiz çalışması, dil yeterliğinin öğretmen öz-yeterliği üzerinde önemli bir etkisi olduğunu, ancak yalnızca bu kıstasın belirleyici bir etken olmadığını göstermektedir. Çalışmada, öğretmenlerin pedagojik becerilerinin, kişilik özelliklerinin ve sınıf içi uygulamalarının da öz-yeterlik algılarını şekillendiren önemli unsurlar olduğu vurgulanmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin etkili bir şekilde değerlendirilmesinde yalnızca dil yeterliğine odaklanılmaması gerektiğini ve öğretim bağlamına özgü becerilerin dikkate alınmasının daha kapsamlı bir yaklaşım sağlayacağını göstermektedir.

Buna benzer şekilde, İngilizce öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler, geliştirilen İngilizce Öğretmen Yeterlik Testi ile değerlendirilmiştir. Etkili bir İngilizce öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler sadece dil bilgisi ve içerik bilgisine hâkimiyetle sınırlı olmayıp, pedagojik beceriler, değerlendirme ve test süreçlerini yönetme yeteneği, sınıf yönetimi becerileri ve eleştirel düşünmeyi teşvik etme gibi alanları da kapsamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin, öğrencilerle etkili iletişim kurabilmesi, adil ve saygılı bir tutum sergilemesi, aynı zamanda öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı olması gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin birinci ve ikinci dil edinim teorilerine dair bilgi sahibi olmaları, sınıf içi davranışlarını bu teorilere uygun şekilde düzenlemeleri ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyecek stratejiler geliştirmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bu yeterliklerin, öğretmenlerin etkili bir şekilde ders verebilmesi ve öğrencilerin akademik başarılarını artırabilmesi için kritik olduğu savunulmaktadır (Pishghadam vd., 2011). Ur (2002) çalışmasına göre profesyonel İngilizce öğretmenleri, belirli özelliklere ve yeterliklere sahiptir. Bu öğretmenler, bilgi ve deneyim paylaşımı için bir topluluk oluşturur ve mesleki standartlara ulaşmaya kendilerini adanır. Profesyonel öğretmenler, sürekli öğrenme ve gelişim içinde olmalı; bu süreç, okuma, dinleme, yansıtma ve tartışma gibi yöntemlerle gerçekleşir. Yenilikçi fikirlerini seminerler, konferanslar ve yayınlar aracılığıyla paylaşarak mesleki bilgi birikimine katkıda bulunurlar. Ayrıca, özerklikleri sayesinde dışarıdan gelen önerileri eleştirel bir şekilde değerlendirir ve kendi bilgi ve deneyimlerine dayanarak bilinçli kararlar alırlar. Bunun yanı sıra, yeni nesil öğretmenlerin eğitiminden sorumlu olup, etik bir şekilde hareket ederek öğrencilerinin öğreniminden sorumluluk duyarlar. Bu özellikler, profesyonel İngilizce öğretmenlerini amatörlerden (öğretim konusunda herhangi bir eğitim veya bağlılık olmadan, yalnızca dili bilerek öğretmeye çalışan kişiler) ve teknisyenlerden (dili konuşma becerisine sahip ancak dilin yapısını ve öğretim yöntemlerini derinlemesine bilmeyen kişiler) ayıran temel yeterliklerdir.

2.1.6. Türkiye’de İngilizce Öğretmen Yeterliği

Yirmi birinci yüzyılda yaşanan teknolojik, ekonomik ve sosyal gelişmeler, küresel toplumu hızlı bir değişim sürecine sürüklemiş ve iletişimsel dil becerileri bu sürece uyum sağlamak için kritik bir öneme sahip olmuştur. Bu doğrultuda, ülkeler İngilizce öğretimini etkili bir şekilde

gerçekleştirmek için önemli kaynaklar ayırmış, yetkin öğretmenlerin yetiştirilmesi ve çağın ihtiyaçlarına uygun dil ğretimi amaçlı eğitim programlarının geliştirilmesi gereklilik haline gelmiştir. Bu doğrultuda, Türkiye'de İngilizce ğretimi politikalarını ve İngilizce ğretmeni eēitimi programlarını düzenlemekle sorumlu olan MEB ve YK, küresel eēilimlere uyum saēlamak amaçıyla güncellemeler yapmakta ve yapılan bu güncellemelerin uluslararası standartlara uygun olduēu ve aynı zamanda ülkenin yerel ihtiyaçlarını ele aldıēı deēerlendirilmektedir (Kartal ve Başol (2019).

Bu kapsamda, MEB 2006 yılında yayımladıēı *ğretmenlik Mesleēi Genel Yeterlikleri* ile öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını tanımlayan kapsamlı bir ereve sunmuştur (MEB, 2017). Bu genel yeterliklere ek olarak, 2008 yılında İngilizce ğretmenlerine yönelik özel alan yeterlikleri belirlenmiştir. Bu yeterlikler, İngilizce ğretmenlerinin mesleki rollerini daha etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları içermektedir. Tablo 2’de gsterildiēi üzere, bu yeterlikler; İngilizce öğretimini planlama ve düzenleme, dil becerilerini geliştirme, dil gelişimini izleme ve deēerlendirme, okul, ebeveynler ve toplum ile iş birliēi yapma ve mesleki gelişimi sürdürme gibi başlıklar altında yapılandırılmıştır (MEB, 2008).

Tablo 2. İngilizce Öğretmenlerine Yönelik Özel Alan Yeterlikleri

Yeterlik Alanı	Yeterlikler	Performans Göstergeleri
1. İngilizce Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme	1.1. İngilizce öğretim programını analiz eder.	- 1.1.1. İngilizce öğretim programının amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutlarını analiz eder.
	1.2. Öğretim sürecini planlar.	- 1.2.1. Öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alarak yıllık planlar hazırlar. - 1.2.2. Ünite planları hazırlar. - 1.2.3. Günlük planlar hazırlar.
	1.3. Öğretim materyallerini seçer ve hazırlar.	- 1.3.1. Öğretim materyallerini amaca uygun olarak seçer. - 1.3.2. Öğretim materyallerini hazırlar. - 1.3.3. Öğretim materyallerini geliştirir.
2. Dil Becerilerini Geliştirme	2.1. Dinleme becerisini geliştirir.	- 2.1.1. Dinleme etkinlikleri düzenler. - 2.1.2. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.
	2.2. Konuşma becerisini geliştirir.	- 2.2.1. Konuşma etkinlikleri düzenler. - 2.2.2. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.
	2.3. Okuma becerisini geliştirir.	- 2.3.1. Okuma etkinlikleri düzenler. - 2.3.2. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.
	2.4. Yazma becerisini geliştirir.	- 2.4.1. Yazma etkinlikleri düzenler. - 2.4.2. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.
	2.5. Dil bilgisi ve kelime öğretimi yapar.	- 2.5.1. Dil bilgisi öğretimi için uygun yöntem ve teknikleri kullanır. - 2.5.2. Kelime öğretimi için uygun yöntem ve teknikleri kullanır.
3. Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	3.1. Ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanır.	- 3.1.1. Farklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanır. - 3.1.2. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını analiz eder.
	3.2. Öğrenci gelişimini izler ve değerlendirir.	- 3.2.1. Öğrencilerin dil gelişimini izler. - 3.2.2. Öğrencilere geri bildirimde bulunur. - 3.2.3. Değerlendirme sonuçlarını öğretim sürecini geliştirmek için kullanır.
4. Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma	4.1. Okul içi ve dışı işbirliği yapar.	- 4.1.1. Okul içi etkinliklere katılır. - 4.1.2. Okul dışı etkinliklere katılır. - 4.1.3. Projelerde yer alır.
	4.2. Veli ve toplumla iletişim kurar.	- 4.2.1. Veli toplantılarına katılır. - 4.2.2. Veli ve toplumla etkili iletişim kurar. - 4.2.3. Toplumsal etkinliklerde yer alır.
5. Mesleki Gelişimini Sağlama	5.1. Mesleki gelişim etkinliklerine katılır.	- 5.1.1. Hizmet içi eğitimlere katılır. - 5.1.2. Seminerlere katılır. - 5.1.3. Çalıştaylara katılır.
	5.2. Alanındaki yenilikleri takip eder.	- 5.2.1. Alanındaki bilimsel gelişmeleri izler. - 5.2.2. Alanındaki teknolojik gelişmeleri izler. - 5.2.3. Mesleki yayınları takip eder.

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). İngilizce öğretmeni özel alan yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

Uztosun (2018), 2008 yılında yayımlanan alanlara özgü yeterlikler incelendiğinde, dört tanesinin genel öğretmen yeterlikleriyle örtüştüğünü (örneğin, öğretimi planlama, değerlendirme, velilerle iş birliği ve mesleki gelişim) ve yalnızca bir tanesinin İngilizce öğretime özgü olduğunu (dil becerilerini geliştirme) belirtmektedir. Bu yeterlikler, daha spesifik alt yeterlikler ve performans göstergeleriyle detaylandırılmıştır.

Benzer şekilde, Canbolat (2013), MEB (2008) ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin yeterliklerinin beş temel alanda tanımladığını ifade etmektedir. İlk olarak, İngilizce öğretim ve öğrenme sürecini planlama; öğretim ortamlarının tasarlanmasını, uygun materyal ve yöntemlerin kullanılmasını ve teknolojinin etkin entegrasyonunu kapsamaktadır. İkinci olarak, dil becerilerinin geliştirilmesi; öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanmalarını, dil öğrenme stratejilerini geliştirmelerini ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri desteklemeyi

içermektedir. Üçüncü alan, dil öğreniminin değerlendirilmesi ve ölçülmesi; uygun değerlendirme araçlarının kullanımı, test sonuçlarının analizi ve bu sonuçlara göre öğretim sürecinin yeniden planlanmasını ifade etmektedir. Dördüncü alan, okul, aile ve toplumla iş birliği; öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için paydaşlarla iş birliği yapmayı, kültürel ve ulusal etkinliklere katılımı teşvik etmeyi ve okulları kültür merkezleri haline getirmeyi hedeflemektedir. Son olarak, mesleki gelişimi sürdürme; öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmelerini, bilimsel araştırmalardan yararlanmalarını ve bu bulguları öğretim uygulamalarına yansıtma amaçlamaktadır. Bu yeterlikler, İngilizce öğretmenlerinin hem pedagojik hem de mesleki açıdan kapsamlı bir şekilde gelişimini desteklemektedir. Bu bağlamda, İngilizce öğretmenlerinin yeterlikleri, eğitim sistemindeki değişikliklere uyum sağlama gerekliliğini de beraberinde getirmektedir.

Ancak, MEB (2017) yılında, her bir branşa özgü ayrı alan yeterlikleri belirlemek yerine, genel yeterlikler kapsamına alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisini ekleyerek tek ve kapsayıcı bir doküman hazırlamıştır. Bu yaklaşım, tüm öğretmenlerin branşlarını yeterlikler çerçevesinde eksiksiz bir şekilde kapsayan entegre bir model sunmayı amaçlamaktadır. Bu model, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeyi ve nitelikli eğitime katkıda bulunmayı hedefleyerek bütüncül bir çerçeve sunmaktadır.

Türkiye'de yabancı dil öğrenimi ikinci sınıfta başlamaktadır. Erken yaşta başlamanın özellikle telaffuz üzerinde belirgin bir fark yarattığı bilinmekle birlikte, bu sürecin önemi yadsınamaz. Ancak, erken yaşta dil öğrenimine başlamanın sanıldığından daha karmaşık bir konu olduğu açıktır. Araştırmalar, erken yaşta dil öğrenimine başlayan bireylerin, ergenlik döneminde başlayanlara kıyasla daha yüksek bir yeterlik seviyesine ulaşabildiğini göstermektedir. Bununla birlikte, daha büyük yaşta bireylerin ikinci dilin dilbilgisi, sözdizimi ve morfolojisini kavramadaki üstünlükleri, bu grubun küçük yaşta öğrenenlere kıyasla daha başarılı olmasına olanak tanımaktadır. Dolayısıyla, "erken yaşta öğrenim daha iyidir" tartışması akademik çevrelerde oldukça tartışmalı bir konu olarak değerlendirilmektedir. Erken yaşta başlamanın avantajlarından tam anlamıyla yararlanabilmek için, ilköğretimde yabancı dil öğrenimine yönelik optimal koşulların sağlanması gerekmektedir (Altan, 2017).

Uztosun (2018) aynı paralellikte 4+4+4 eğitim sistemine geçiş öncesinde öğretmen adaylarına bu değişikliklere uyum sağlayabilmeleri için gerekli eğitimlerin verilmemesinin, ilkokullarda İngilizce öğretimi konusunda çeşitli sorunlara yol açtığını belirtmiştir. Bu sistemle birlikte, ilkokul ikinci sınıfta İngilizce öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilmesi, öğretmenlerin çizgi filmler, masallar, şiirler ve hikayeler gibi farklı materyaller kullanmaları ve öğrencileri proje ve portfolyo değerlendirmesi, kalem-kağıt testleri ve akran değerlendirmesi gibi yöntemlerle değerlendirmeleri önerilmiştir. Ancak, bu yeniliklerin uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin sunulmaması, öğretmenlerin bu yöntemleri etkili bir şekilde kullanma yeterliklerini geliştirememelerine neden olmuştur. Bu eksiklikler, özellikle 8-9 yaş grubundaki öğrencilere yönelik İngilizce öğretiminde öğretmenlerin yeterliklerini sınırlamış ve eğitimde beklenen yeniliklerin hayata geçirilmesini zorlaştırmıştır.

Nitekim, Şen ve Yıldız Durak (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, mesleki yeterlikleri ve teknoloji entegrasyon öz-yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. MEB (2017) tarafından tanımlanan yeterlikler öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde desteklemeleri açısından kritik öneme sahip bulunmuştur. Bu yeterliklerin teknoloji entegrasyonu ve yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Özellikle, İngilizce

öğretmenlerinin hedef dilde yeterli olmalarının yanı sıra dijital teknolojilerin sunduğu fırsatları takip edebilmeleri ve bu teknolojileri etkili bir şekilde kullanarak öğretim süreçlerini zenginleştirmelerinin gerekliliği vurgulanmıştır (Şen & Yıldız Durak, 2022).

Kömür (2010) Muğla Üniversitesi'nde İngilizce öğretmen adaylarının öğretim bilgisi, öğretmen yeterlikleri ve öğretmenlik uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının teorik bilgi ve öz-yeterlik algılarında yüksek puanlar aldıkları, ancak bu bilgilerin sınıf içi uygulamalara tam olarak yansımadağı ortaya konmuştur. Özellikle dil bilgisi öğretimi, dil becerileri (dinleme, okuma, yazma) ve sınıf yönetimi konularında zorluklar yaşandığı tespit edilmiştir. Bu zorlukların, öğrencilerin dil altyapısındaki eksiklikler ve öğretmen adaylarının sınıf içi deneyim yetersizliğiyle ilişkili olduğu belirtilmiştir. Çalışma, öğretmen eğitimi programlarında teori ve pratiğin daha iyi entegre edilmesi gerektiğini vurgulamış ve daha fazla gözlem, geri bildirim oturumları ve uygulamalı eğitim fırsatlarının sağlanmasını önermiştir. Uztosun (2018) ise, mesleki bilgi ve becerilerin konuya bağlı olduğunu ve genel öğretmen yeterliklerine dayanmanın, belirli bir konuyu öğretmek için hangi yeterliklerin önemli olduğunu anlamada yetersiz kalabileceğini iddia etmektedir. Ona göre, öğretmen yeterliklerinin genel bir çerçevede ele alınması yerine, her bransa özgü spesifik yeterliklerin belirlenmesi gerekmektedir. Örneğin, mesleki bilginin bir performans göstergesi olan, konuların ve kavramların kendi alanlarına uygun şekilde analiz edilmesi, İngilizce öğretmenlerinin geliştirmesi gereken bilgiyi özel olarak belirtmeyeceğini savunmaktadır.

Diğer taraftan, Nayernia ve Babayan (2019), İngilizce öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklerin öğretime katkılarının yanı sıra, öz-yeterlik ve genel pedagojik bilgilerinin tükenmişliği azaltıcı bir etkisi olduğunu savunmaktadır. Bu durumun nedeni yüksek dil yeterliğine sahip İngilizce öğretmenlerinin kendilerini daha etkili ve yeterli görmesi iken dil yeterliği düşük olan öğretmenlerin ise yaptıkları işte kendilerini daha etkisiz ve yetersiz hissetmesidir.

Bu sebeple de spesifik olarak, İngilizce öğretmenlerinin bağışıklıklarını etkileyen faktörleri belirlemek, bu öğretmenlerin duygusal problemlere, motivasyonlarını düşüren engellere ve kişiliklerine yönelik olumsuzluklara karşı kendilerini koruyabilecekleri bir bağışıklık türü geliştirmelerinde ve yaşayabilecekleri tükenmişlik ile yorgunluğu bertaraf etmelerinde oldukça etkili olacaktır (Boroujeni vd. 2021). Bununla birlikte, Boroujeni vd. (2021) çalışmasında, öğretmenlerde bağışıklığa neden olan faktörleri eğitimsel, örgütsel ve kişisel olarak sınıflandıran İngilizce öğretmenleri, konuya dair bilgi eksikliklerinin ve pedagojik yetersizliklerinin (örneğin, öğretim ve değerlendirme yöntemleriyle örneklandırilebilecek) hem öğretim yöntemlerini hem de bağışıklıklarını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu noktadan hareketle, dil öğretmenleri, konu bilgileriyle birlikte, kritik durumlar ve eylemler temelinde karar verebilme, mesleki olarak gelişme, risk alma ve deneyimlerini yansıtmaya becerileriyle uyum sağlayıcı bağışıklıklarını geliştirebilirler (Pourbahram ve Sadeghi (2020b). Hiver (2017) tarafından, bağışıklığın dil öğretmenlerinin mesleki öz algılarından, sınıf içi ve dışı uygulamalardan bağımsız olarak ele alınamayacağı iddia edilmiş; bu durumun onların “mesleki dengelerini” (Hiver & Dörnyei, 2015), sınıftaki motivasyonlarını ve yeterliklerini etkileyerek nihayetinde sunulan öğretimin kalitesini artırdığı literatürde desteklenmiştir (Mustafa, 2013).

2.2. Bağışıklık ve İlişkili Kavramlar

Hiver (2016) bağışıklığı vücudu dış saldırılardan korumak ve enfeksiyonla mücadele etmekle görevli sistem olarak tanımlamaktadır. Aynı doğrultuda, Saydam (2019) bağışıklığı, organizmayı

dış çevrenin olumsuz, istenmeyen veya zarar veren faktörlerine karşı koruyan savunma sistemi olarak açıklamıştır. Bunun yanı sıra, bağışıklık sisteminin temel işlevinin, insan vücuduna içeriden ve dışarıdan gelen saldırıların etkisini en aza indirmek, enfeksiyonlarla savaşmak ve vücudu korumak olduğunu belirtmektedir.

Bağışıklık kavramı detaylı olarak açıklanmadan önce bu kavram ile psikolojik paralelliklere sahip olan üç temel kavram ele alınacaktır. Bunlar başa çıkma (coping) , dayanıklılık (hardiness) ve psikolojik sağlamlık (resilience) kavramlarıdır. Başa çıkma, bilinçli ve gözlemlenebilir bir uyum sağlama çabası olarak stres ile hastalık arasındaki ilişkiyi hafifleten önemli bir psikososyal faktör (Somerfield ve McCrae, 2000); dayanıklılık, bireyin stresli durumları avantaja çevirerek esneklik kazanma becerisi (Maddi ve Maddi, 2013); psikolojik sağlamlık ise, bireyin fiziksel ya da ruhsal açıdan olumsuz sonuçlar geliştirmeden zorluklara karşı dayanıklılık gösterebilme kapasitesi olarak açıklanmaktadır (Herrman vd., 2011).

2.2.1. Başa Çıkma (Coping)

Stres ve başa çıkma terimleri daha önce literatürde araştırılmış ve hala araştırılmakta olan iki kavramdır (Houston, 1987). Bu bağlamda, başa çıkma konusuna değinmeden önce stres kavramı ele alınacaktır.

Stres, uzun bir süredir çok çeşitli disiplinlerde incelenen ve iyi bilinen bir kavramdır. Bir zamanlar insanları dış tehditlerden korumak için kullanılan bedensel savunma mekanizması olarak bilinen stres günümüzde daha çok bireyin zihinsel algılarıyla ilişkilendirilmektedir (Selye, 1956). Lazarus (1993) stresi duygusal belirtiler olarak tanımlamaktadır. Pearlin vd. (1981) stresin oluşumunu açıklarken, organizmanın kendi dışında bir değişimle karşılaştığında, parçaları arasındaki bütünlüğü sağlamak ve tekrar denge durumuna dönmek için çabaladığını, bunun sonucunda yorgunluk ve tükenmişlik hissettiğini belirtmektedir. Bu durum da organizmanın psikolojik ve fiziksel strese daha savunmasız olmasına neden olmaktadır. Bu düşünce doğrultusunda, birincil stres kaynakları olarak tanımlanan faktörler iki kategoriye ayrılmaktadır: birincisi, kişinin yaşamında karşılaştığı ve etkilendiği olaylar, örneğin tekrar eden sorunlar; ikincisi ise başarısızlık ya da olumsuz koşulları değiştirememesi durumundan kaynaklanan özgüven düşüşü gibi unsurlardır ki bunlar çoğu insanın hayatta karşılaştığı türden durumlardır. Houston (1987) çalışmasına göre, strese yol açan nedenlerin türlerini sınırlamak yanlıştır. Bu nedenle, stresten kaçınmak imkânsızdır ve stres hayatın bir parçasıdır (Selye, 1956).

Bu doğrultuda, öğretmenlik mesleğinin stresli bir meslek olduğu kabul edilen bir gerçektir (Dunham, 2002; Griffith vd., 1999). Yaygın kullanımına rağmen, Kyriacou ve Sutcliffe (1978), öğretmenler bağlamında stresi şu şekilde tanımlamaktadır: Stres, öğretmenlerin meslekleri nedeniyle yaşadıkları, özgüvenlerine ve psikolojik sağlıklarına bir tehdit olarak gördükleri, onları psikolojik ve biyolojik olarak etkileyen ve başa çıkma stratejileri geliştirmelerine neden olan bir kavramdır. Ko vd. (2000) tarafından, öğretmenler ve yöneticilerden alınan desteğin yetersizliği, aşırı çalışıldığı algısı ve yüksek sorumluluk duygusunun yüksek düzeyde stres ve hayal kırıklıklarına yol açtığı belirtilmektedir. İdari destek eksikliğine ek olarak, kişisel ve mesleki beklentileri yönetememe, sınırlı öğretim kaynakları, mesleki gelişim eksikliği, sınıfta davranış sorunlarıyla başa çıkma zorluğu, müfredat zorlukları, zaman yönetimi/kişisel ve iş talepleri arasında denge kurma zorluğu, aşırı sorumluluk yükü ve disiplin gibi problemlerin yeni öğretmenleri yıprattığı ve mesleği bırakmalarına neden olduğu iddia edilmektedir (Dias-Lacy ve Guirguis, 2017). Ayrıca, stres altında olan

öğretmenler depresyon, sosyal etkileşim eksikliği, iş verimliliğinde düşüş gibi psikolojik sıkıntılar; baş ağrısı ve kalp problemleri gibi fiziksel rahatsızlıklar yaşayabilmektedirler (Beers, 2012).

Bu nedenle, bu stresli durumlarla başa çıkmak veya bunları en aza indirmek için her bir öğretmen kendine özgü bir başa çıkma mekanizması geliştirir (Lazarus, 1970; Dunham, 1992; Allison, 1997; Kyriacou ve Sutcliffe, 1978). Başa çıkma genellikle strese bir tepki olarak düşünülse de, aslında kişinin çevresine uyum sağlama sürecinin önemli bir bileşenidir. Tepkiler, sözlü ve davranışsal performanslar, stresli durumlara karşı başa çıkma mekanizmalarının göstergeleridir (Ko vd., 2000). Lazarus (1993) başa çıkma mekanizmasının iki şekilde çalıştığını ifade etmektedir. Birincisi, stresli duruma yönelik bir değişimin yaratılmaya çalışıldığı probleme odaklı başa çıkmadır. İkincisi ise, stresli durumun olduğundan farklı bir şekilde algılanmaya çalışıldığı duyguya odaklı başa çıkmadır. İkincisi, durumun varlığını inkâr etmek veya sorundan uzak durmak gibi, birincisine göre daha zararsızdır. Öğretmenlik mesleğinde başa çıkma konusunda her şeyden önce öğretmenliğin zorlu bir meslek olduğunu kabul etmek; zorlayıcı ve stresli sınıf senaryolarını meslektaşlarla tartışmanın bir zayıflık ya da mesleki yetersizlik göstergesi olmadığını anlamak stresle başa çıkmanın ilk adımıdır (Dunham, 2002). Ayrıca, öğretmenlikte başa çıkma mekanizmaları arasında iş birliği yapmak ve kendini değerlendirmek (Helsing, 2007); kişilerarası destek ve psikolojik başa çıkma (Griffith vd., 1999); olaylara mantıklı bir şekilde yaklaşmak ve kontrolü sürdürmek (Bowers, 1995); uyum programları (Dias-Lacy ve Guirguis, 2017); önceden planlama ve uzmanlaşma (Parker ve Martin, 2009) ve sorunun ayrıntılı analizi, çözüm için öz değerlendirme, çözüme daha fazla odaklanma, sorunla yaşamaya uyum sağlama, uzman yardımı alma, soruna olumlu bir perspektiften bakma gibi yöntemler yer almaktadır (Ko et al., 2000). Nes ve Segerstrom, (2006) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları da yüksek derecede iyimserliğe sahip olanların psikolojik olarak daha sağlıklı; stresli ve zorlu durumlarla başa çıkma konusunda daha yetenekli olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin başa çıkma mekanizmalarına ilişkin açıklama Skaalvik ve Skaalvik (2015) tarafından şu şekilde sınıflandırılmıştır: Orta yaşlı öğretmenler stresli durumlar karşısında kısmi emeklilik talep etmekte ya da hastalık izni almakta; daha yaşlı öğretmenler uzun çalışma saatlerinden kaçınmakta ya da yine hastalık izni almaktadır. Daha genç öğretmenler ise stresli durumlara daha çok hazırlanarak, çalışarak yanıt verdiklerini ve hafta sonları mola vermenin kendilerini toparlamalarına yardımcı olduğunu iddia etmektedir. Beers (2012), öğretmenlerin en çok kullandığı başa çıkma stratejilerini sırasıyla problem çözme (%65), dış destek arama (%35), kendini organize etme (%22) ve muhalefet etme (%22) olarak belirlemiştir. Son olarak, öncesinde belirtildiği gibi başa çıkma bir süreç olduğundan koşullara bağlı olarak zaman içinde gelişmektedir (Lazarus, 1993).

Yukarıda da belirtildiği gibi, stresle başa çıkmak için çeşitli mekanizmalar devreye girmektedir. Bu durumda, dayanıklılık stresle etkili bir şekilde başa çıkabilenlerin sahip olduğu bir özelliktir (Lambert vd., 2003; Maddi ve Kobasa, 1984).

2.2.2. Dayanıklılık (Hardiness)

Stresi reddetmek veya stresten kaçınmak mümkün değildir çünkü stres, hayatın doğal bir parçasıdır ve kabul edilmesi gerekir (Wildavsky, 2017b). Bu gerçeğe dayanarak, Kobasa (1979) ve Maddi ve Kobasa (1984) aynı stres durumunu yaşayan öğretmenlerin stresten etkilenme oranlarının ve tepkilerinin farklılık göstermesi nedeniyle, dayanıklılık (hardiness) kavramını kişisel bir kaynak

olarak literatüre kazandırmıştır. Ayrıca bu kavram, zorlu durumları olası trajedilerden kişisel gelişim fırsatlarına dönüştürmeye yardımcı olmayı ifade eder (Wildavsky, 2017b).

Kontrol (control), bağlılık (commitment), ve meydan okuma (change) olmak üzere üç temel özelliği içeren dayanıklılık, aşırı stres altında olmalarına rağmen diğer insanlara kıyasla sağlıklı kalabilen bireyler için kullanılmaktadır (Maddi ve Kobasa, 1984). Kobasa (1979) dayanıklı bireylerin ne kadar stres altında olurlarsa olsunlar, “yabancılaşma yerine bağlılığı” benimsediğini, “hayatlarında güçsüzlük yerine kontrolü” kabul ettiğini ve “değişimi tehdit yerine bir meydan okuma” olarak gördüklerini ifade etmektedir. Bu tür bir yaklaşımın bireyleri daha sağlıklı kılacağı savunulmaktadır (Funk, 1992; Sinha ve Singh, 2009).

Kontrol unsuru, bireyin hayatındaki olayları yönlendirme yeteneğiyle ilgilidir. Bu kişiler, hayatlarının kontrolünü ellerinde tutmaları gerektiği için hem kazanan hem de kaybeden olabilirler (Sinha ve Singh, 2009). Bağlılık, kişinin hayatına uzaktan gözlemci olarak bakmak yerine, hayatına aktif olarak katılım göstermesiyle ilişkilidir (Ganellen ve Blaney, 1984). Bağlılığa sahip bireyler, hayatlarındaki anlam ve amaçların farkındadır. Dayanıklı bireyler, işlerine, ilişkilerine ve diğer ideallerine yüksek derecede bağlıdır (Sinha ve Singh, 2009). Meydan okuma (challenge), bir kişinin yaşadığı zorlu ve hoş olmayan deneyimlerin hayatın kaçınılmaz bir parçası olduğunu anlamasıyla ilgilidir. Bu deneyimler, bireyin gelişimine engel değil (Ganellen ve Blaney, 1984); aksine bir gelişim fırsatı olarak görülmelidir (Liu, 2022).

Başka bir deyişle, kişi stresi tanımlamalı, ondan çıkarılabilecek dersleri değerlendirmeli ve ardından bunları pratiğe dökmelidir (Wildavsky, 2017b). Bu nedenle, dayanıklılık öğrenilebilen bir beceridir, ancak başa çıkma, problem çözme tutumları gibi konularda sosyal desteğe ihtiyaç vardır (Maddi ve Maddi, 2013). Kobasa vd., (1982) çalışmasının analiz sonuçlarına dayanarak, dayanıklılığın, yaşam stresi arttığında sağlığı en etkili şekilde koruduğunu iddia etmektedirler. Bunun nedeni, dayanıklı bireylerin hayattan keyif almaları, zorlukları memnuniyetle karşılamaları, geleceğe iyimserlikle bakmaları ve yaşamlarını dış etkenlerden ziyade içsel motivasyonlarıyla yönlendirmeleridir. Hiver (2016), yeni öğretmenlerin umutlarının, hayatlarında karşılaşacakları olumlu ve olumsuz durumlara dair dengeli bir bakış açısı geliştirmeleriyle, dayanıklılık kontrol mekanizması aracılığıyla arttığını göstermektedir. Shukshina vd. (2019), araştırmalarında yüksek dayanıklılığa sahip eğitimcilerin çevrelerine ilgi gösterdiklerini, kendileriyle, öğrencileriyle ve meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler geliştirdiklerini ve stres ve tükenmişlik gibi psikolojik sorunlarla başa çıkmaları sayesinde daha fazla iş tatmini bulduklarını vurgulamaktadır. Daha önceki araştırmalar dayanıklılığı kontrol, meydan okuma ve bağlılık gibi bileşenleri açısından incelerken, Chan (2003) dayanıklılığı olumlu ve olumsuz dayanıklılık açısından değerlendirmiştir. Strese karşı dayanıklılığı gösteren olumlu ifadeler *olumlu dayanıklılık* olarak tanımlanırken, strese karşı kırılganlık gösteren olumsuz ifadeler *olumsuz dayanıklılık* olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, dayanıklılığın tükenmişlik üzerindeki stres düzeyinden bağımsız olduğunu ve tükenmişlik üzerindeki stres azaltıcı etkisine dair çalışmaların yetersiz olduğunu belirtmiş, dayanıklılığın bu şekilde analiz edilmesinin tükenmişlik semptomlarını anlamaya yardımcı olabileceğini öne sürmüştür. Buna karşılık, olumlu dayanıklılığın, kişisel hedeflere en az stresle ulaşmak ve aktif bir şekilde başa çıkmak için faydalı olduğu; olumsuz dayanıklılığın ise pasif başa çıkma, duygusal tükenme, kişilerarası ilişkilerde duyarsızlaşma ve stres yaşandığında savunmasızlığa sebep olma eğiliminde olduğu görülmektedir.

Dayanıklılığın psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisine ek olarak, dayanıklılık kavramının eğitimde öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişki yönünü de etkilediği açıktır (Liu, 2022) ve bu

durumun da eğitimin kalitesini arttırdığı ifade edilmektedir (Maddi, 2004). Buna ek bir kanıt olarak Thomson ve Wendt (1995) yüksek düzeyde dayanıklılığa sahip öğretmenlerin sınıfta daha olumlu bir öğrenme ortamı oluşturduğunu ve bu sayede kendilerini sınıfın ve okulun ayrılmaz bir parçası olarak gördükleri için daha az yalnız hissettiklerini belirtmektedir. Bu durum, onların daha motive olmalarını, işlerinden daha fazla memnuniyet duymalarını ve daha az tükenmişlik yaşamalarını sağlamaktadır. Benzer şekilde, bu tür kişiler stresli durumlardan fayda sağlar, ayrıca zihinsel olarak değişime açık olup dayanıklılıklarını güçlendirebilirler (Lindsey & Hills, 1992). Buna karşılık, düşük dayanıklılığa sahip olanlar, mevcut topluluğa ait olma duygusundan yoksun oldukları için yabancılaşma ve yalnızlık hissi yaşarlar. Sonuç olarak, motivasyonlarını kaybederler, işlerinden memnuniyetsizlik duyarlar ve daha fazla tükenmişlik yaşarlar; bu da nihayetinde eğitimin standardını düşürür (Thomson ve Wendt, 1995). Chan (2003), bu tükenmişliğin öğretmenin fiziksel ve zihinsel olarak hastalanmasına ve görevinden ayrılmasına bile yol açabileceğini öne sürmektedir.

2.2.3. Psikolojik Sağlamlık-Direnç (Resilience)

Psikolojik sağlamlığın yaygın tanımlarından biri, zorluklar karşısında sağlıklı olmaya ve iyi işler yapmaya devam etme becerisidir (Maddi ve Maddi, 2013; Rutter, 2006b). Wildavsky (2017) psikolojik sağlamlık tanımını, öngörülemeyen riskler gerçekleştiğinde bunlarla başa çıkma ve toparlanma becerisi olarak tanımlarken, Manyena, (2006) zorluklara karşı esneklik kazanmak olarak açıklamaktadır. Rutter (2006a) psikolojik sağlamlık ve iyimserliğin sıkıntı, stres ve çevresel risklere karşı proaktif dayanıklılığın temel taşı olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca, aksiliklerin üstesinden gelme ve sıkıntıları fırsata çevirme becerisi de kişinin psikolojik olarak sağlam olmasını sağlamaktadır (Wildavsky, 2017). Başka bir deyişle bu sayede hem olumsuz bir durumla başa çıkıp birey korunur (hayatta kalmak) hem de bu deneyim gelecekteki durumlara uyarlanıp gelişim için kullanılır (Maddi & Maddi, 2013). Masten, (2001) çalışmasına göre, psikolojik sağlamlık çoğunlukla olağanüstü bir olgudan ziyade normal bir süreçtir. Ancak önemli olan nokta, bu mekanizmanın nasıl oluştuğunu ve çocukların başarısını ve korunmasını sağlamak için çeşitli koşullar altında nasıl işlediğini anlamaktır. Buna bağlı olarak, Werner (1995) güçlü psikolojik sağlamlık becerilerine sahip çocukların çocuklukta özerklik gösterdiğini, yetişkinlerin ise problem çözme yetenekleri, sosyallik ve duygusal duyarlılık sergilediğini keşfetmiştir. Bu nedenle, bireylerin yüksek derecede psikolojik sağlamlık geliştirebilmeleri için destekleyici öz saygıya, özerkliğe, aileleri ve çevreleriyle güvenli ilişkilere ihtiyaçları vardır. Oswald vd. (2003) tarafından da belirtildiği üzere, psikolojik sağlamlık çok katmanlı, sürekli değişen, içinde bulunulan duruma ve zamana göre değişkenlik gösteren bir yapıdır ve kişinin yaşamındaki koruyucu değişkenler onu şekillendirmektedir. Buna ek olarak, ekonomiden psikolojiye kadar çeşitli disiplinler psikolojik sağlamlığı çeşitli ve belirsiz şekillerde kullanmaktadır (Reid ve Botterill, 2013).

Eğitim psikolojisi açısından, öğrencilerin davranışsal problemleri ile öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının onların psikolojik sağlamlığını etkilediğini ve bunun sonucunda öğretmen psikolojik sağlamlılığının öğrenci eğitimi ve gelişimi üzerinde etkili olduğunu, öğretmenlerin psikolojik iyi olma hallerini ve psikolojilerini desteklemenin önemini açıkça ortaya koymaktadır (Gibbs ve Miller, 2014). Ayrıca, bazı öğretmenlerin zorluklarla karşılaşmalarına rağmen meslekte ısrar etmelerine neden olan faktörlerin araştırılması, son zamanlarda önem kazanan bir konu haline gelmiş ve bu bağlamda öğretmen psikolojik sağlamlığı kavramı ortaya çıkmıştır (Gu ve Day, 2007).

Öğretmen psikolojik sağlamlığı, öğretmenin meslek hayatı boyunca karşılaşabileceği sorunları yapıcı bir şekilde ele alması (Gu ve Day, 2007); aksiliklere rağmen öğretme bağlılığını sürdürme yeteneği (Brunetti, 2006); olumsuz olayları fark ettikten sonra onlarla başa çıkmak için bir yöntem bulması ve etkili tepkiler üretmesi (Bobek, 2002); değişimlere uyum sağlama, mesleği icra etmeye devam etme becerisi (Mansfield vd., 2012) olarak tanımlanmaktadır. Yani, psikolojik sağlamlığın özü, bir öğretmenin hayatında ya da mesleğinde karşılaştığı senaryoların zorluklarıyla başa çıkma gücü ve kararlılığıdır; bu da sadece öğretmenlik mesleğini fiziksel olarak yerine getirmesini değil, aynı zamanda motivasyonunu ve bağlılığını da içerir (Gu ve Day, 2007).

Tanımlardan da görülebileceği gibi, öğretmen psikolojik sağlamlığı, nispeten yeni bir kavram olmasına karşın, hem anlaşılması güç hem de çok boyutlu ve dinamik bir olgu niteliği taşımaktadır (James ve de Laurentiis Brandão, 2019). Bununla bağlantılı olarak, Mansfield vd. (2012) mezunlar ve kariyerinin başındaki öğretmenler üzerinde yaptığı çalışma, öğretmen psikolojik sağlamlığının çok boyutluluğunu detaylı bir şekilde incelemektedir. Çalışmada öğretmen psikolojik sağlamlığı; mesleki boyut (öğretmenin planlı ve programlı olması, etkili öğretim stratejilerini kullanması, esnek olması), duygusal boyut (stresle başa çıkma, duygusal kontrol, psikolojik iyi oluş, mizah), sosyal boyut (iyi iletişim becerilerine sahip olması, iş birliği yapabilmesi) ve motivasyonel boyut (özgüven sahibi olma, risk alma, gerçekçi hedefler belirleme, hevesli ve motive olma vb.) olarak ele alınmıştır.

Gu ve Day (2007) bir öğretmenin kişisel/mesleki yeterlik algısının/kimliğinin ve karşılaştığı mesleki, durumsal ve kişisel senaryoların başarılı bir şekilde yönetilmesinin, öğretmenlerin psikolojik sağlamlığını geliştirdiğini ve verimliliklerini artırdığını ifade etmektedir. Aynı zamanda, psikolojik sağlamlık sınıf içi verimlilik ve öğretmenlerin mesleklerini bırakmalarını engellemede hayati bir unsurdur. Bobek (2002) öğretmenlerin -özellikle de yeni öğretmenlerin- psikolojik sağlamlığını artıran faktörleri öğretmen-yönetici ilişkisi-işbirliği, rehberlik ilişkisi, çalışma ortamının esnek, önyargılardan uzak, işbirlikçi olması, veli-öğretmen ilişkisi, öğretmenin başarılarının takdir edilmesi, mesleğinin sorumluluğunu alması, karar verme, hedef belirleme, mizah duygusuna sahip olma ve alanında yetkin olmayı saymaktadır. Bununla tutarlı olarak, öğretim faaliyetinin verimliliği, meslekten memnuniyet ve sürekli değişen eğitim durumuna ayak uydurma becerisi de olumlu yönde artmaktadır.

Her ne kadar öğretmen psikolojik sağlamlığı üzerine çalışmalar bulunsa da, İngilizce öğretmenlerinin psikolojik sağlamlığı üzerine yapılan araştırmalar sınırlıdır. Bu doğrultuda, Shirazizadeh ve Abbaszadeh, (2023) çalışması, önceki araştırmalarla uyumlu olarak, öğretmen psikolojik sağlamlığının çok yönlü bir kavram olduğunu ortaya koymuştur. Bu kavram; içsel motivasyonlar (Gu ve Day, 2007) sosyal beceriler - meslekle ilgili yardım ve rehberlik talep etme (Tait, 2008), duygusal yönetim (Mansfield vd., 2012), pedagojik beceriler (Bobek, 2002) ve meslektaşlar ile arkadaş desteği gibi bağlamsal destekleri (Beltman vd., 2011; Mansfield vd., 2012) kapsamaktadır. Bu kriterler doğrultusunda, İngilizce öğretmenleri için bir psikolojik sağlamlık envanteri geliştirilmiş ve İngilizce öğretmenlerinin psikolojik sağlamlığı genel öğretmenlerin psikolojik sağlamlığıyla eş değer bulunmuştur (Shirazizadeh ve Abbaszadeh, 2023).

Araştırmalar incelendiğinde, yabancı dil öğretmenleri için öğretmen bağışıklığının çeşitli faktörler kullanılarak araştırıldığı görülmektedir. Bunlar, İranlı İngilizce öğretmenleri adına geçerli olan dil öğretmeni bağışıklığının biçimini ve muhtemelen bağışıklık türlerini edinme yollarını belirlemek (Haseli Songhori vd., 2018); İranlı EFL öğretmenlerinin bağışıklık türlerini ve bağışıklıklarına yol açan bozucu unsurları belirlemek (Boroujeni vd, 2021); Türkiye'deki öğretmen bağışıklığı örüntülerini, demografik bileşenleri, öğretmenlerin mevcut bağışıklığını etkileyen

belirleyicileri ve belirli bir öğretmen bağıışıklık türü içindeki farklı büyüme aşamalarını ortaya çıkarmak (Saydam, 2019); İranlı EFL öğretmenlerinin duygusal özelliklerinin öğretmen bağıışıklığını nasıl etkilediğini belirlemek (Dobakhti vd, 2022); İranlı İngilizce öğretmenlerinin bağıışıklık kazanmasının potansiyel nedenlerinin yanı sıra sınıf prosedürleri ve bağıışıklık gelişimine fayda sağlayabilecek önleyici tedbirler üzerindeki olası etkilerini incelemek (Songhori vd., 2020); öğretmen bağıışıklığını güçlendirebilecek iki olası etki faktörünün (teknolojik pedagojik içerik bilgisi ve öğretmen katılımı) işlevlerini analiz etmek (Beyranvand ve Mohamadi Zenouzagh, 2021); EFL öğretmenlerinin duygu düzenleme, yansıtıcı öğretim, öz yeterlik ve kimlik kullanımı yoluyla psikolojik iyi oluşlarını artırabileceklerine dair deneysel kanıtlar sunmak (Ismail vd., 2023); dil eğitimcilerinin hizmet içi eğitime katılıp katılmamalarının dayanıklılık, bağıışıklık, ikinci dil öğretmen cesareti ve yansıtıcı öğretim üzerindeki etkisini araştırmak (Ismail ve Nikpoo, 2023); dil öğretmenlerinin ikinci dil cesaret ve işe bağılılık düzeylerinin bağıışıklıkları üzerindeki etkisini sorgulamak (Azari Noughabi vd, 2022); İran yükseköğretim ortamında eleştirel düşünme ve duygu düzenlemenin üniversite eğitimcilerinin bağıışıklıklarını nasıl etkileyebileceğini araştırmak (Li vd., 2022); öğretmen özerkliği, dayanıklılık, duygu düzenleme, bağıışıklık ve dayanıklılık arasındaki etkileşimleri incelemek (Namaziandost ve Heydarnejad, 2023); Türk kültürü bağlamına uyarlamak amacıyla Dil Öğretmeni Bağıışıklık Anketi tasarlamak (Polat ve Erdem, 2023); İngilizce öğretmenlerinin bağıışıklığı ve motivasyonları ile ilgili potansiyel bağlantıyı araştırmak (Pourbahram ve Sadeghi, 2020b); kariyer istikrarsızlığı, yansıtıcı öğretim ve altı HEXACO özelliği ile İngilizce öğretmeni bağıışıklığını yönlendiren değişkenlerin bir model çalışması (Rahimpour vd, 2020); İran devlet okulu EFL eğitimcilerinin bütünleştirici bir yansıtma süreci olarak dil öğretmeni bağıışıklığını nasıl geliştirdiklerini araştırmak ve bağıışıklığı tetikleyen aksaklıkları ele almak (Rahmati vd., 2019); öğretmen dayanıklılığı, tükenmişlik, tutum, açıklık, sınıf içi duygusallık, başa çıkma gibi temel yapılarını ve cinsiyet, deneyim, yüksek lisans derecesi ve okul türü gibi farklılıkları inceleyerek Türkiye'deki ikinci dil öğretmenlerinin bağıışıklık kavramını değerlendirmek (Sarıçoban ve Kirmizi, 2021); bağıışıklığın EFL'de değindiği kişilik, stres ve iyi olma hali arasındaki bağlantıyı ele almak (MacIntyre vd, 2019); öğretmen öz yeterliği ve duygu düzenlemesini kullanarak bir EFL ortamında psikolojik iyi olma modelini değerlendirmek (Xiyun vd., 2022) ; yabancı dil öğretiminde üç benzersiz faktörün araştırılması: eğitimcilerin bağıışıklığı, farkındalığı ve psikolojik iyi oluşu (Li, 2021) çalışmalarını kapsamaktadır. Ancak, öğretmen bağıışıklığı, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri açısından EFL bakış açısıyla incelenmemiştir.,

2.2.4. Bağıışıklık Kavramı

Bağıışıklık kelimesi Latince “immunus” kelimesinden türemiştir ve dirençli olmak, bir şeyden korunmak anlamına gelmektedir (Hiver ve Dörnyei, 2017). Bağıışıklığın vücudun hastalıklara karşı savunma sistemi olduğu konusunda fikir birliği bulunmaktadır (Ratcliffe, 1989). Başka bir deyişle, bir organizmanın “kendi” ve “kendi olmayan” arasında ayırım yapabilme yeteneği büyük ölçüde bağıışıklık sistemine atfedilmektedir (McComb vd., 2019). Janeway Jr (2001) için bağıışıklık aynı zamanda hastalıkların vücudumuza, derimize ve iç organ zarlarımıza nüfuz etmesini önleyerek onları engelleme işlevi de görmektedir -ki bunların hepsi enfeksiyonlar için erişim noktaları olarak işlev görmektedir. Turvey ve Broide (2010) bağıışıklığı, doğuştan gelen ve edinilmiş bağıışıklık olarak sınıflandırılmaktadır. Doğuştan gelen bağıışıklık, adaptif (edinilmiş) bağıışıklık ile birlikte insanları bulaşıcı hastalıklardan korur. Doğuştan gelen bağıışıklık, vücudu bulaşıcı hastalıklardan korumanın

yanı sıra, iltihaplı hastalıkların düzenlenmesinde de önemli bir rol oynar. Dahası, Janeway Jr (2001) tarafından ifade edildiği gibi, doğuştan gelen bağışıklık sisteminin edinilmiş bağışıklığın gelişiminde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bununla birlikte, çok daha fazla işlevi vardır ve adaptif bağışıklık sisteminden çok daha eskidir çünkü bileşenleri bitkiler, omurgasızlar ve omurgalılar gibi tüm çok hücreli varlıklarda bulunur. Edinilmiş bağışıklık ise, vücuttaki sağlıklı hücreleri yabancı ve tehlikeli olarak hedef olarak algılaması nedeniyle tüm otoimmün hastalıklardan sorumludur ve aşılardan etkili olmasını sağlamaktadır.

Bu iki bağışıklık türünü tanımlarken, Delves (2020) adaptif (edinilmiş) reaksiyonları, immünolojik hafıza oluşturan ve antijene (yabancı maddeler) tekrar maruz kalındığında hem niceliksel hem de niteliksel olarak gelişmiş reaksiyonlarla sonuçlanan reaksiyonlar olarak sınıflandırmaktadır. Ayrıca doğuştan gelen reaksiyonları, antijenle kaç kez karşılaşıldığına bakılmaksızın benzer derecede gelişen reaksiyonlar olarak kategorize etmektedir. Clark ve Kupper (2005) daha yavaş tepki vermesine rağmen, edinilmiş bağışıklığın daha uyumlu olduğunu ve doğuştan gelen savunmaların üstesinden gelmek için adapte olmuş patojenlerle savaşabileceğini belirtmektedir. Doğuştan gelen bağışıklık sistemi, edinilmiş bağışıklık sistemine rehberlik ederek ona zamanı, yöntemi ve hangi durumlarda tepki vermesi gerektiğini söylemektedir. Hiver ve Dörnyei (2017) bağışıklık tipik olarak insan vücudunun gerekli bir bileşeni olarak görülse de (örneğin, bir kişi bağışıklık yetmezliği gösterdiğinde veya bağışıklık sistemi baskılandığında hemen tedavi edilmesi gerekir), bağışıklığın olumsuz bir tarafı da bulunmaktadır.

2.2.5. Yabancı Dil Öğretmeni Bağışıklığı

Biyolojik bağışıklığın bir varlığın hayatta kalması için gerekli olması gibi, dil öğretmenlerinin de çalışma ortamında varlıklarını sürdürebilmeleri için koruyucu bir bağışıklık geliştirmeleri önemlidir (Hiver ve Dörnyei, 2017). Bağışıklık psikolojik bir perspektiften ele alındığında, duyguların da bağışıklık üzerinde etkisinin olduğu birçok çalışma tarafından öne sürülmektedir (Baker, 1987). Dolayısıyla, edinilmiş bağışıklığın biyolojik etkileriyle bağlantılı olarak, dil öğretmenlerinin bağışıklığı Hiver (2016) ve Hiver ve Dörnyei (2017) tarafından ortaya konmuştur. Hiver ve Dörnyei, (2017) biyolojik ya da psikolojik bağışıklığın bir kriz anında ortaya çıkan koruyucu tepkilerden kaynaklandığını savunmaktadır.

Ismail ve Nikpoo (2023) tarafından da belirtildiği üzere, toplumun eğitim standartlarını yükseltenler şüphesiz öğretmenlerdir. Sınıflarını oluşturmaları, öğrencileriyle güçlü ilişkiler kurmaları, tehlikelerin farkında olmaları, onlar için iyi bir davranış modeli oluşturmaları ve gelişimlerini desteklemeleri öğretmenler sayesinde. Ayrıca, 21. yüzyılda zorluklarla karşılaşan öğrencilerle uğraşmaları sebebiyle öğretmenler ön plandadır (Lovewell, 2012). Bu nedenle, eğitimcilerin yüksek nitelikli, kararlı, motive ve işlerinde istekli olmaları ve öğrencilerini eleştirel ve yaratıcı düşünmeye itmeleri çok önemlidir (Ismail ve Nikpoo, 2023).

Ancak Mercer (2018) diğer mesleklerle karşılaştırıldığında, öğretmenleri neyin motive ettiği ve kariyerlerinde başarılı olmalarını sağladığı konusunda daha az şey bilinmesinin üzücü olduğunu belirtmektedir. Örneğin, sınıf yönetimi, disiplin sorunları, içerik sunma becerisi, veli-meslektaş-yönetici ilişkileri, görev fazlalığı, adanmışlık eksikliği ve en önemlisi psikolojik tükenme öğretmenlerin mesleği bırakmasına neden olabilmektedir (Hong, 2010). Sınıfların kalabalık olması, zorlu çalışma koşulları, yetersiz ücret, çift mesai, çalışma ortamı ve uzun çalışma saatleri gibi birçok faktör öğretmenler arasında strese neden olabilmektedir (Macdonald, 1999). Dil öğretmenleri de bu

genellenmenin dışında değildir. Kùltürler arası ve dilsel talepler ile enerji verici tekniklerin gerekliliği, dil öğretiminin özellikle stresli olduğunu göstermektedir (Mercer, 2023). Yabancı dil öğretmenleri arasında öğretmen stresine katkıda bulunan bir başka faktör de özgüven eksikliği, hedef dilde yetkinlik beklentisidir. Diğer branşların önceden hazırlık yapma fırsatının aksine dil öğretmenlerinin hedef dilleri kendiliğinden konuşmaları beklenmektedir (Horwitz, 1996).

Dil alanında yapılan çalışmalarda öğrencilerin psikolojisine öncelik verilirken, öğretmenlerin psikolojisi üzerine yapılan çalışmalar ise nispeten daha sınırlı kalmıştır (Mercer, 2018; Mercer, 2023). Lovewell, (2012) öğretmenlerin ebeveyn, bakıcı ve rehber rollerine rağmen, toplumun ebeveynlerin çocuklarına rehberlik etmesine önem verdiğini, ancak öğretmenlerin zihinsel ve fiziksel verimliliğine çok az önem verdiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, eğitimcilerin öğrenciler üzerinde önemli bir etkisi vardır. Sonuç olarak, eğitimcilerin öğretim stresini yönetmenin yanı sıra duygusal olarak ihtiyaç duydukları şeylere de özen göstermeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda, her toplumdaki önemli konuları (Ahmadi vd., 2020a), çeşitli sorumlulukları, öğretimin duygusal ve sosyo-kùltürel yönleri (Muenchhausen vd., 2021), öğretmenlerin duygu, düşünce ve eylemlerinin sınıf ortamını, doğal olarak öğrencilerin öğrenmesini etkilemesi (Mercer, 2018) ve bu görevin zorlu yapısı (Xiyun vd., 2022) nedeniyle, öğretmenlerin entelektüel ve psikolojik sağlığını etkileyen parametrelerin incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Bu noktadan hareketle, dil öğretmenlerinin psikolojisi alanında yeni bir terim olan (Beyranvand ve Mohamadi Zenouzagh, 2021; Haseli Songhori vd., 2018; Maghsoudi, 2021; Pourbahram ve Sadeghi, 2020b; Rahimpour vd., 2020; Rahmati vd., 2019) dil öğretmeni bağışıklığı, öğretmenlerin kariyerlerini etkilemesi, olumlu ya da olumsuz stresörlere ve zorluklara karşı davranışlarının ve tepkilerinin güçlü bir belirleyicisi olması nedeniyle önem arz etmektedir (Haseli Songhori vd., 2018). Genel olarak, bir dil öğretmenin mesleki öz imajı, öğretmen bağışıklığını içermektedir. Bağışıklığın gelişimi ise, bir öğretmenin sınıfta kullandığı düşünce ve yöntemlerin çeşitli yönleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir. Özellikle, öğretmen bağışıklığı, öğretmenlerin kendilerine ilişkin algıları, hedeflerine ulaşma azimleri ve öz-değer duyguları ile bağlantılıdır; bu unsurlar hem sınıf içinde hem de sınıf dışında profesyonel olarak davranışlarını etkilemektedir. Bunun ışığında, dil öğretmenlerinin tutumları, varsayımları ve işleriyle ilgili görüşleri bundan şekillenebilmektedir. Dolayısıyla, öğretmen bağışıklığı, bir dil öğretmenin mesleki kimliğinin gelişiminde de önemli bir rol oynamaktadır (Hiver, 2017). Ayrıca Hiver (2016) Güney Kore'deki devlet okullarında çalışan 44 İngilizce öğretmeni üzerinde yaptığı bir araştırmada, öğretmen bağışıklığının, öğretmenlerde duygusal yorgunluğa ve tükenmişliğe yol açan baskılara ve maruz kaldıkları travmatik olaylara karşı bir tampon görevi gördüğünü keşfetmiştir. Ayrıca, esneklik, gelişme isteği, mesleğe bağlılık, öğrencilerin gelişimine katkı ve öğretmenlerin ruh sağlığı gibi unsurları kapsayan öğretmen bağışıklığı aracılığıyla dil öğretmenlerinin yaşamları ve meslekleri hakkında fikir edinilebildiği iddia edilmiştir (Hiver, 2017).

Bununla ilgili olarak, Songhori vd. (2020) pratikte benzer ancak farklı iki kavramı vurgulamakta ve birbirinden ayırmaktadır: psikolojik sağamlık ve dil bağışıklığı. Psikolojik sağamlık, günlük mekanizmaların tipik bir tepkisi olarak ortaya çıkarken, dil bağışıklığı konuya özgü zorluklar karşısında gelişir. Ayrıca, psikolojik sağamlık sadece organizmanın koruyucu yönüne odaklanırken, dil bağışıklığı hem koruyucu hem de engelleyici özelliklere sahiptir. Ve son olarak, dil bağışıklığı profesyonel kimliğin bir bileşeni iken, psikolojik sağamlığın böyle bir boyutu tanımlanmamıştır.

2.2.6. Öğretmen Bağışıklığının Türleri

Hiver ve Dörnyei (2017), dil öğretmeni bağışıklığının, edinilmiş bağışıklık tepkisiyle aynı şekilde potansiyel tehditlere karşı korunmak amacıyla zamanla öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin ayrılmaz bir parçası haline geldiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, her iki durumda da, bu bağışıklık stresli ve olumsuz koşullar altında üretken (olumlu) veya uyumsuz (olumsuz) olmak üzere iki temel şekilde ortaya çıkabilmektedir (Haseli Songhori vd., 2018). Saydam (2019), Hiver (2017) çalışmasına vurgu yaparak öğretmen bağışıklığının bir öğretmenin mesleğinde yaptığı her şeyi etkileyebileceğini tespit etmiştir. Katılımcıların yorumları ve deneyimleri göz önünde bulundurulduğunda, bu bağışıklığın olumlu (üretken ve sağlam) ya da olumsuz (üretken olmayan ve uyumsuz) olabileceği sonucuna varılmıştır. Dil öğretimi ortamında, üretken bağışıklık, mesleki tehlikelerden korunmanın yanı sıra öğretim etkinliğinin verimli bir şekilde yürütülmesini de teşvik etmektedir. Diğer taraftan, uyumsuz bağışıklık, öğretimin verimliliğini sınırlayan ve öğretmenlerin gelişimini ve yansıtıcılığını engelleyen bağışıklığın sonucunu ifade etmektedir (Hiver, 2017). Ayrıca, Hiver ve Dörnyei (2015) yaptıkları bir çalışmada yabancı dil öğretmenlerinin bağışıklığını iki ucu keskin bir kılıç olarak nitelendirmiştir. Başka bir deyişle, bağışıklığın öğretmenleri hem üretken (pozitif) bağışıklık yoluyla psikolojik ve mesleki zorluklardan koruyabileceğini hem de uyumsuz (negatif) bağışıklık geliştirerek aşırı koruyucu davranarak gelişim ve ilerlemelerini engelleyebileceğini ortaya koymuştur.

2.2.6.1. Üretken (Adaptif) Bağışıklık

Üretken bağışıklık, adından da anlaşılacağı üzere, hem eğitim verimliliğini artıran hem de öğretmenleri öğretmenlik mesleğiyle ilişkili tehlike ve zararlardan koruyan (Beyranvand ve Mohamadi Zenouzagh, 2021) ve etkili öğretim yöntemlerini destekleyen bir sistemdir (Hiver ve Dörnyei, 2017). Stresle başa çıkabildikleri ve aksaklıkları tolere edebildikleri için, üretken bağışıklığa sahip öğretmenler tipik olarak başarısızlık ve tükenmişlikten de kaçınırlar (Arslan ve Almacıoğlu, 2024; Maghsoudi, 2021). Saydam (2019) stres, başarısızlık ve yorgunluk gibi faktörlerin üretken bağışıklık geliştiren öğretmenler için tipik olarak bir sorun olmadığını ifade etmekte ve stresle başa çıkabildikleri, aksaklıkları göz ardı edebildikleri için işlerinden daha yüksek düzeyde tatmin, özgüven ve adanmışlığa sahip olduklarını açıklamaktadır. Sonuç olarak da kariyerlerinde başarılı olduklarını belirtmektedir. Hiver ve Dörnyei (2017) çalışmalarında üretken bağışıklığın dört özelliği olduğunu belirtmektedir. Bunlar *özgüllük*, *hafıza*, *uyarlanabilirlik* ve *dayanıklılıktır*.

Bir öğretmen, bir öğrencinin velisiyle sorun yaşarsa, veliyi sınıfı gözlemlemeye davet etmeli ve bir çözüm bulmaya çalışmalıdır. Bu, öğretmen bağışıklığının *özgüllük* olarak tanımladığı şeye bir örnektir: tehdidi algılama ve ayırt etme yeteneği ile buna uygun bir tepki verme becerisidir (Hiver ve Dörnyei, 2017). *Hafıza* kavramı, öğretmenin stresi yönetmek ve bir dengeye ulaşmak için önceki deneyimlerini kullanması olarak tanımlansa da (Li, 2021), Hiver ve Dörnyei (2017) sınıfta şiddeti önlemek amacıyla günlük tutan öğrenciler örneğini kullanmanın bu kavramı anlamak için daha etkili bir yaklaşım olabileceğini savunmaktadır. *Uyum yeteneği* ise bir öğretmenin değişen koşullara uyum sağlama becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu özelliği daha iyi anlamak için, bir öğretmenin yıl sonunda işten çıkarılacağını bildiği halde sınıftaki görevlerini yerine getirmede oldukça başarılı olması örneği verilebilir. Pozitif bağışıklığın son niteliği olan *dayanıklılık*, bir öğretmenin stres, başarısızlık, tükenmişlik durumları karşısında bağışıklığını korumasını sağlayan profesyonel

kimliğini ifade etmektedir. Örneğin, müfredat, amaçlar ve hedefler yıl içinde değişse bile, öğretmen sınıfta üretkenliğini korumayı başarabilmektedir. Bu nedenle, öğretmen bağışıklığı, doğuştan gelen bir nitelik ya da yatkınlıktan ziyade, yabancı dil öğretmenlerinin davranışsal tutumları ve sınıf ortamı tarafından zaman içinde şekillendirilen, üretilen bir olgudur (Hiver ve Dörnyei, 2017).

2.2.6.2. Uyumsuz (Maladaptif) Bağışıklık

Uyumsuz bağışıklık geliştiren öğretmenlerin morali, motivasyonu ve öz yeterliği düşüktür. Aşırı derecede kuralcı, pedagojilerinde tutucu ve öğrencilerinin yararına olup olmadığına bakmaksızın daha iyisi için bile olsa değişim konusunda isteksiz olabilirler. Gerekli olmasına rağmen, değişime tepki vermemeyi seçebilir ve hatta bu durumdan gurur bile duyabilirler (Saydam, 2019). Songhori vd., (2020) uyumsuz bağışıklık sergileyen öğretmenlerin sınıfta zorlu koşullarla karşılaştıklarında kayıtsız ve duyarsız olduklarını ileri sürmektedir. Bunu kariyerleri boyunca, sınıflarında ve hatta okulda karşılaştıkları durumlarla mücadele ederken kendileri için en pratik öneriler gibi görünen teknikleri uygulayarak geliştirmişlerdir. Buna ek olarak, uyumsuz bağışıklık sergileyen öğretmenler sadece risk alma ve en son teknolojiyi kullanma konusunda isteksiz olmakla kalmaz, aynı zamanda tembelleşip fosilleşebilirler. Ayrıca, uyumsuz öğretmen bağışıklığı, dil öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin önünde ciddi bir engel teşkil etmektedir çünkü bu durum, yanlış teorilere katı bir şekilde bağlı kalmalarını pekiştirmekte ve dilin sınıfta nasıl öğrenildiğine dair yanlış kanaatlerini sürdürmelerine katkı sağlamaktadır (Dobakhti vd., 2022). Sonuç olarak, bu eğitimciler yeni ve yaratıcı yaklaşımları uygulamaktan ve risk almaktan kaçınmaktadırlar (Arslan ve Almacioğlu, 2024).

Bazen, bir öğretmenin mesleki gelişimine yönelik düzenlemeler, kasıtlı olarak yeniliğe veya değişikliğe karşı bir tepki olarak yorumlanmaktadır. Bu durum, avantajlı bir durumun tehlike olarak görüldüğü ve otoimmün veya alerjik bir reaksiyon şeklini aldığı biyolojik bağışıklık ile ilgili olmaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretmenlerinde pedagojik ilgisizlik, duyarsızlık ve uyum sağlamaya direnç şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Hiver ve Dörnyei, 2017)). Bunu örneklandırmek için Rahmati vd., (2019) negatif bağışıklığı, kanserli hücreleri yok etmek için kullanılan kemoterapinin paralel bir şekilde sağlıklı hücreleri de yok etmesine benzetmektedir. Buna göre, uyumsuz bağışıklık sistemine sahip öğretmenler, istifa, kurallara sıkı sıkıya bağlılık, kısıtlı yaratıcılık, yaratıcı düşünememe, artan bireycilik ve yorgunluk sendromuna yatkınlık gibi özellikler sergilemektedir (Maghsoudi, 2021). Bunun yanı sıra, kültürel etkenler, ebeveynler, öğrenciler ve yönetim tarafından konulan talepler, yetersiz kaynaklar, olumsuz benlik saygısı, motivasyon eksikliği, yabancı dil öğrenmeye yönelik olumsuz algılar, öğretmenin zorluklara karşı direnci, kısıtlı öğretim süresi, olumsuz hava koşulları, ulaşım sorunları, finansal kısıtlamalar gibi birçok faktör uyumsuz bağışıklığa katkıda bulunabilir (Aktaş, 2023).

Hiver, (2016) üretken ve uyumsuz bağışıklığa ek olarak, iki tür bağışıklık daha bulunduğunu belirtmektedir. Bunlar kısmi bağışıklık (Halfway Immunized) ve bağışıklık sistemi zayıflamış bağışıklıktır (Immunocompromised). Boroujeni vd. (2021) öğretmenin kısmen bağışıklık kazandığında kısmi bağışıklık özellikleri sergilediğini ve bağışıklık sistemi zayıflamış bağışıklık durumunda ise öğretmenin hiçbir şekilde tutarlı bir bağışıklık üretmediğini açıklamaktadır. Dahası, bağışıklığı zayıflamış öğretmenler aşırı derecede değişim takıntılı iken, yarı bağışıklık kazanmış öğretmenler ise EFL alanı hakkında karamsardır ve değişimi reddetmektedirler (Rahmati vd., 2019). Engellere dair kötümser bir bakış açısına sahip olan ve bunlarla nasıl başa çıktıkları konusunda karamsarlığa sahip olan öğretmenler, kötü deneyimleri yansıtmaktan, eleştiriye ve değişime açık

olmaktan fayda görseler de olumsuz sonuçlar geliştirebilmektedir (Pourbahram ve Sadeghi, 2020a). Yani, dil öğretmenlerinin bağışıklığı hem öğretmenlerin üretkenliğini tehdit etmekte hem de bağışıklığını korumaktadır (Songhori vd., 2020). Ancak, dil öğretmenlerinin çalışmaya devam edebilmek, pes etmekten ve cesaretlerinin kırılmasından kaçınmak için bir tür bağışıklık geliştirmeleri gerektiği oldukça önem arz etmektedir (Hiver, 2017).

2.2.7. Öğretmen Bağışıklık Arketipleri

Hiver (2016) yaptığı çalışmada, bazı öğretmenlerin mesleklerinde karşılaştıkları zorluklara, motivasyon kayıplarına ve mesleki kimliklerini olumsuz etkileyen engellere rağmen işlerine bağlı, hevesli, motive ve üretken kalabildiklerini; buna karşın bazılarının ise düşük moral, karamsarlık ve yalnızca hayatta kalma çabası içinde olduklarını ifade etmiştir. Bu farklılıkların nedenlerini bulmak amacıyla, kamu, özel ve yükseköğretim kurumları gibi çeşitli sektörlerden öğretmenlerle derinlemesine görüşmeler yapmış ve bu süreçte öğretmen bağışıklığı terimini ortaya koymuştur. Bu keşif çalışması sonucunda öğretmen bağışıklığı *bağışıklık kazanmamış; bağışıklık kazanmış ve katı; bağışıklık kazanmış ama esnek* şeklinde kendini göstermiştir. Ancak, öğretmenlerin hangi prototiplere dönüştüğü yani her bir küresel öğretmen bağışıklığının içindeki belirli alt tiplerin tanımlanması gerekmektedir.

Bir grup dil öğretmenin bağışıklık sonuçlarında arketiplerin genel özelliklerini keşfetmek ve doğrulamak amacıyla karmaşık, dinamik bir sonuç modeli kullanan, her adımın bir önceki aşamayı genişlettiği (Hiver, 2017) ve evrensellik veya sabit bağlam yerine eğilimlerin nedenlerini (Byrne, 2010) araştıran retrodüktif bir nitel çalışma modeli kullanılmıştır. Bu nedenle, ikinci aşamada bu küresel tiplerin her biri içindeki belirli alt tipleri tanımlamaya yönelik geriye dönük Retrodüktif Nitel Modelleme (RQM) kullanılarak 44 öğretmen ile odak grup çalışması yapılmıştır. Analiz süreci, başlangıçtaki üç ana temel kategoriyi doğrulamıştır. Bunlar şu şekilde açıklanmıştır: 1) Bağışıklığı zayıf öğretmenler (herhangi bir öğretmen bağışıklığı geliştirmemiş olanlar); 2) Üretken bağışıklığa sahip öğretmenler (sağlam ve sağlıklı bir bağışıklık formuna sahip olanlar) ve 3) Otoimmün bağışıklığa sahip öğretmenler (katı ve zararlı bir bağışıklık formuna sahip olan öğretmenler).

Bununla birlikte yapılan analizler, üretken ve otoimmün kategorileri için iki ek yarı-bağışıklık türünü daha ortaya çıkarmıştır. Kısmen üretken bağışıklığa sahip öğretmenler (esnek ve faydalı bağışıklığın yarı gelişmiş bir formuna sahip öğretmenler) ve kısmen otoimmün bağışıklığa sahip öğretmenler (zararlı bağışıklığın tam gelişmiş formuna doğru ilerleyen öğretmenler).

Buna göre, tüm potansiyel öğretmen türleri için üst kategoriler olarak üç küresel kategori ve bunlara ek olarak iki yarı-bağışıklık kategorisi kullanılmıştır. Mevcut her bir prototip, bu beş küresel kategoriye sınıflandırılmak üzere incelenmiş; örtüşen türler ve tanımlayıcı özelliklerdeki tekrarlar kontrol edilerek, bu türler üzerinde birleştirmeler ve elemeler yapılmıştır. Başlangıçta 27 olan öğretmen tipi, süreç sonunda daraltılarak 9 öğretmen bağışıklığı prototipi belirlenmiş ve teorik yapılar altında kodlanmıştır. Aşağıda açıklamaları yapılan her bir arketipin ismi doğrudan odak grup tartışmalarından elde edilmiştir ve her bir öğretmen tipinin tanımı, odak grup görüşmelerinde vurgulanan temel nitelikleri yansıtmaktadır (Hiver, 2016).

Hiver (2016) tarafından ilk çalışma olarak adlandırılan odak grupları baz alınarak başlangıçta ortaya çıkan küresel çapta öğretmen bağışıklığı türleri, açıklamaları ve bunlara ait ilk prototipleri tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3. Küresel Öğretmen Bağışıklık Tipleri ve Öğretmen Alt Türleri

Küresel Öğretmen Bağışıklığı Tipi	Öğretmen Alt Türleri
Üretken/Olumlu/Uyumlu Bağışıklık Kazanmış Kişiler	Enerji Kaynağı- Ateşleyici (<i>The Spark Plug</i>) Vizyoner (<i>The Visionary</i>)
Olumsuz /Uyumsuz Bağışıklık Kazanmış Öğretmen	Vazgeçen (<i>Sell-out</i>) Fosilleşmiş Öğretmen (<i>The Fossilized Teacher</i>)
Bağışıklığı Zayıflamış Öğretmen	Aşırı Telafi Edici (<i>The Overcompensator</i>) Duygusal Öğretmen (<i>The Bleeding Heart</i>)
Yarı Bağışıklık Kazanmış Öğretmen	Mağlup Öğretmen (<i>The Defeated Teacher</i>) Pozcu Öğretmen (<i>The Poseur</i>) Çabalayan Öğretmen (<i>The Striver</i>)

Tablo 3'te yer alan öğretmen bağışıklığı tiplerinin her birine ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir (Hiver, 2016).

2.2.7.1. Üretken (Olumlu) Bağışıklık Kazanmış Öğretmenler

Enerji Kaynağı- Ateşleyici (The Spark Plug): Bu öğretmenler, enerjik, olgun, sakin ve esnek bireyler olarak tanımlanır. Zihinsel ve duygusal olarak sağlıklıdırlar, iş kaynaklı sorunların hayatlarının diğer alanlarına yansımaya izin vermezler. Mesleklerinde ustalığa büyük önem verir, işlerine tutkuyla bağlıdırlar ve sürekli kendilerini geliştirmeye çalışırlar. Bu öğretmenler risk almaya yatkın ve zorlukları kucaklamaya istekli maceracılar olarak görülmektedir. Bunun nedeni, sorunlarla aktif bir şekilde yüzleşmenin, mesleklerinde durağanlaşmayı veya yerinde saymayı önlediğine inanmalarıdır. Bu öğretmenler gelişim ve yenilik arayışında olsa da mükemmeliyetçi değildir. Samimi, alçakgönüllü ve öğrencilerine karşı derin bir sorumluluk duygusuna sahiptirler. Öğrencilerin çabalarına olumlu tepkiler ve başarılı öğrenme sonuçlarıyla karşılık vereceğine inanırlar.

Vizyoner (The Visionary): Vizyoner öğretmenler, umut dolu bir bakış açısına sahip, büyük düşünen ve sistemdeki algılanan kusurlara karşı haklı bir öfke taşıyan bireyler olarak tanımlanır. Bu öğretmenler, fark yaratmayı hedefler ve dil sınıfında karşılaştıkları sorunlara yönelik kapsamlı çözümler arayışındadır. Ayrıca bu öğretmenler sorunları akılcıca ele alan ve karmaşık sorunlara dikkatli çözümler sunmaya çalışan öğretmenlerdir. Sisteme karşı duydukları öfke gelişimleri için motivasyonlarını artırır. Kendileriyle barışık, dengeli, kusursuz olmadıklarının farkında, çevrelerindeki umutsuzluk ve hayal kırıklığına rağmen umut sahibi bireylerdir.

2.2.7.2. Uyumsuz (Olumsuz) Bağışıklık Kazanmış Öğretmen Tipleri

Vazgeçen Öğretmen (Sell-out) : Bu öğretmen tipi, zorlanmasına rağmen "otomatik pilot" moduna geçmiş ve çaba göstermeyi bırakmış biri olarak tanımlanmıştır. Bu öğretmenler, dikkat çekmemek için minimum çabayla işleri idare eder. İş yerinde kayıtsız ve rahat tavırlarıyla tanınırlar. Bu tutumlar, öğrencilere karşı ilgisizlikleri ve duygusal olarak ulaşılmaz olmalarıyla daha da belirginleşir. Bu öğretmenler, konfor alanlarının dışına çıkmak istemeyen, sorunları görmezden gelen, mesleğe kişisel sebeplerle giren ve meslektaşları tarafından çabaları yetersiz bulunan bireylerdir.

Fosilleşmiş Öğretmen (The Fossilized Teacher): Odak grup katılımcıları, bu öğretmenlerin yeniliklere karşı zorlandığını ve değişime dirençli olduklarını belirtti. Edindikleri deneyimin

uzmanlık anlamına geldiğine inansalar da, genellikle temel teknikler veya durağan bir öğretim rutiniyle sınırlı kalmışlardır. Kendilerini geliştirmeye isteksiz olup, özgüveni yüksek öğretmenlere karşı kıskançlık hissine sahiptirler. Bu öğretmenlere göre öğrenme öğrencinin sorumluluğunda olup, öğrencilerin onlardan gerçekten bir şey öğrenip öğrenmediği pek de önemli değildir. Ayrıca, bu öğretmenler öğrencileriyle duygusal bağlar da kurmaz, mevcut konfor alanından çıkmak istemezler.

2.2.7.3. Bağışıklık Sistemi Zayıflamış Öğretmen Tipleri

Aşırı Telafi Edici (*The Overcompensator*): Bu öğretmenler, "sahtekarlık sendromu" nedeniyle kendilerini yetersiz hisseder ve sürekli olarak eksikliklerini telafi etmeye çalışır. Başarısızlıklar onları daha güvensiz ve bağımlı hale getirirken, düzensiz ve rastgele çabalarla mükemmeliyetçilik takıntısı geliştirirler. Ancak bu yoğun çabalar genellikle ödüllendirici olmaz, tükenmişlik ve hayal kırıklığına yol açar. İş-özel hayat dengesini kuramayan bu öğretmenler, sağlıklarını ve ilişkilerini de olumsuz etkiler.

Duygusal Öğretmen (*The Bleeding Heart*): Bu öğretmenler, duygusal olarak kırılğan, güvensiz ve başarısızlıkları kişisel algılayan bireylerdir. Meslekte karamsar bir bakış açısına sahiptirler ve sık sık öğretmenliği bırakmayı düşünürler. Günlük zorluklarla başa çıkmakta zorlanırlar, kendilerini suçlar ve izole olurlar. Sorunların kök nedenlerini çözmek yerine geçici çözümler arar, öğrencilerle aşırı empati kurarak ilişki üzerinden hayatta kalmaya çalışırlar. Başarısızlıkları kişisel algıladıkları için kolayca incinir, duygusal çöküşler yaşar ve kendilerini suçlarlar.

2.2.7.4. Yarı Bağışıklık Kazanmış Öğretmen Tipleri

Mağlup Öğretmen (*The Defeated Teacher*): Bu öğretmenler, yaşadıkları başarısızlıklar ve hayal kırıklıkları nedeniyle cesaretleri son derece kırılmış durumdadır. Meslekten ve sistemi değiştirme çabalarından dolayı sürekli hayal kırıklığı yaşadıkları için tanımlandığı gibi öğrenilmiş çaresizlik hissederler. Zihinsel ve duygusal olarak kırılmışlıkları, sürekli yaşadıkları başarısızlıklar ve hayal kırıklıkları, umutsuzluklarını pekiştirerek yenilmişlik duygularını güçlendirmiştir.

Pozcu Öğretmen (*The Poseur*): Odak grup katılımcıları tarafından alaycı, narsist ve güç düşkünü olarak tanımlanan bu öğretmenler, başkalarının niyetlerine karşı güvensizdir. Meslektaşlarıyla iletişimlerinde eleştiriye, işbirliğine, yeniliğe ve değişime kapalı bir tutum sergilerler. Müzakere etmeyi ve tavsiye almayı sevmezler. Her şeyi daha önce görmüş gibi davranarak kendini beğenmiş ve kibirli olarak algılanabilirler; ancak bu tutumlarının başkalarını ne kadar kızdırdığının farkında değildirler.

Çabalayan Öğretmen (*The Striver*): Bu öğretmen prototipi gayretli, vicdanlı ve iyi niyetli olarak tanımlanmıştır, ancak yine de öğretmen olarak kaçırdıkları ve ulaşamayacakları açıklanamaz bir şey varmış gibi hissetmektedirler. Öğretmenlik mesleğinin ödüllendirici bir meslek olduğunu belirtmekte ve bu meslekte zorluklar yaşasalar da mücadeleye devam edeceklerini belirtmektedirler.

Bu odak gruplarından elde edilen verilere dayanarak, bağışıklıkların oluşumunda yedi teorik yapının temel bir işlev gördüğü ve önemli olduğu açıkça görülmüştür: öğretim öz-yeterliği, öğretime yönelik tutumlar, başa çıkma, sınıf duygusallığı, tükenmişlik, psikolojik sağlamlık ve değişime açıklık. Öğretim öz güveni (öğretmenlerin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirme kapasitelerine dair bireysel algıları); öğretime yönelik tutumlar (öğretmenlerin işlerine olan bağlılıkları ve sorumluluk duyguları); başa çıkma (öğretmenlerin bir soruna planlı bir şekilde yanıt verme veya stresi azaltma yöntemleri); sınıf duygusallığı-duyuşsallığı (öğretmenlerin sınıftaki olumlu ruh halleri); tükenmişlik (artan ve sürekli stresin neden olduğu psikolojik çöküş); psikolojik sağlamlık

(öğretmenlerin risk ve tehlikelerle başa çıkma veya bunlara hazırlıklı olma yeteneği); ve değişime açıklık (öğretmenlerin risklere ve öğretimdeki yeniliklere karşı dirençleri) öğretmen bağışıklığı türlerinin temel bileşenlerini oluşturmaktadır. Hiver, bu yedi bileşeni, bir sonraki aşamada uygulanacak veri toplama aracını geliştirirken kullanmıştır (Hiver, 2016).

Saydam (2019) öğretim öz yeterliğinin, öğretmenlerin görevlerini yetkin bir şekilde yerine getirme konusundaki mesleki inançlarını ifade ettiğini; öğretime yönelik tutumların ise, eğitimcilerin işlerine olan bağlılıklarını ve amaç duygularını ifade ettiğini vurgulamıştır. Başa çıkma, zorlu etkileşimleri ve insanların beklentilerini yönetme eylemi ile bunların ortaya çıkardığı duygular olarak tanımlanmıştır (Lazarus ve Folkman, 1984). Sınıfta öğretmenlerin sergilediği duygular, sınıf duyarlılığı ile ilişkilidir (Polat ve Erdem, 2023). İş tükenmişliği, iş yerindeki tekrarlayan psikolojik ve sosyal baskılardan kaynaklanan, aşırı yorgunluk, verimsizlik ve yetersiz başarı hissi gibi temel duyguların yanı sıra, işten yabancılaşma ve alaycılık gibi durumların bir birleşimi olan psikiyatrik bir durumdur (Maslach vd., 2001). Psikolojik sağlamlık, bireyin zorluklar karşısında gelişmesini sağlayan ve aynı zamanda stres, depresif bozukluklar ve kaygı tepkileri durumlarında potansiyel bir terapi işlevi gören bireysel özellikler bütünüdür (Connor ve Davidson, 2003). Son olarak, değişime açıklık genellikle bireyler arasındaki zihnin yapısı ve işleyişindeki farklılıkları tanımlayan bir "içsel psikolojik boyut" olarak gösterilmektedir. Yaratıcı hayal gücü, estetik farkındalık, derin duygular, fiziksel uyum, bilişsel merak ve sıra dışı düşünce biçimleri gibi geniş bir özellik yelpazesi açıklığın göstergesidir (McCrae, 1996). Bu bağlamda, bir seçimle karşı karşıya kalındığında, bir kişinin sürekli olarak mevcut ve genellikle iyi olan eğitim kursları yerine yeni ve bilinmeyenleri seçmesi gibi davranışları, değişime açıklığının en güçlü kanıtını sunar (Tal ve Yinon, 2002).

Odak grup verileri net ve ayrıntılı öğretmen tipleri sunmuş olsa da, daha geniş kapsamlı genellemelerde bulunabilmek için, Hiver bu tür öğretmenlerin gerçekten var olup olmadığını belirlemek amacıyla bu tipleri daha büyük bir dil öğretmeni örnekleminde doğrulamanın gerekli olduğunu düşünmüş ve bu nedenle, çalışmanın bir sonraki aşamasını başlatmıştır (Saydam, 2019). Bu aşama, dil öğretmeni bağışıklığı yapısını doğrulamak amacıyla tasarlanmış bir *Retroduktif Nitel Yöntem* (RQM) çalışmasının üç aşamasından ikincisidir. Önceki aşamada olduğu gibi, temel amaç, dil öğretmeni bağışıklığının kendini gösterdiği arketipsel sonuçları belirlemektir. İkinci adımda, bu yedi bileşen, odak grup teorisi verilerine dayalı olarak 39 maddelik bir anket oluşturmak için kullanılmış ve ardından odak grubunun dışında, kamu sektöründe farklı seviyelerde çalışan 293 Güney Koreli dil öğretmenine uygulanmıştır. İki aşamalı bir kümeleme süreci kullanılmıştır. Son aşamada, yanıtlayıcıları temsil eden altı arketipten her birinden 3 katılımcı olmak üzere toplamda 18 kişi, her bir bağışıklık türünün nasıl ortaya çıktığını ve çeşitli arketiplerin dil öğretmenlerinin mesleki kimlik algısı ve motive edici eylemlerinde nasıl kendini gösterdiğini derinlemesine incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmelere katılmıştır (Hiver, 2018). Kümeleme çalışmasına göre, daha önce tartışılan dört küresel öğretmen bağışıklığı türü arasında altı temel dil öğretmeni arketipi bulunmaktadır. Bu profiller, daha önce belirtilen yedi bileşenin (öğretim öz yeterliği, öğretime yönelik tutumlar, başa çıkma, sınıf duyarlılığı, tükenmişlik, psikolojik sağlamlık ve değişime açıklık) farklı derecelerde birleştirilmesiyle ortaya çıkmaktadır (Hiver, 2017). Saydam (2019) bu yedi yapının, Hiver tarafından sonraki aşamalarda anket olarak kullanılan veri toplama aracını oluştururken de kullanıldığını ve bunların herhangi bir öğretmen bağışıklığı türünün temel bir bileşeni olduğunu belirtmektedir. Sarıçoban ve Kırmızı (2021) ise, Hiver (2016) tarafından geliştirilen ankettan ortaya çıkan altı ikinci dil öğretmeni bağışıklığı arketipinin iki aşamalı küme analizi ve doğrulama ölçütleri ile odak grup verilerinden doğrulanarak altı dil öğretmeni bağışıklığı

arketipinin bir çekirdek oluşturduğunu belirtmiştir. Bu altı arketip, tüm olası küresel öğretmen bağışıklığı sonuçları arasında aşağıda Tablo 4’ te gösterildiği şekilde dağıtılmıştır (Hiver, 2016)

Tablo 4. Küresel Öğretmen Bağışıklığı Türleri ve Küme Analizine Dayalı Doğrulanmış Öğretmen Alt Türleri

Küresel Öğretmen Bağışıklığı Tipi	Doğrulanmış Arketip
Üretken Bağışıklık Sonucu	Enerji Kaynağı- Ateşleyici (<i>The Spark Plug</i>) Vizyoner (<i>The Visionary</i>)
Uyumsuz Bağışıklık Sonucu	Vazgeçen (<i>Sell-out</i>) Fosilleşmiş Öğretmen (<i>The Fossilized Teacher</i>)
Yarı Bağışıklık Sonucu	Mağlup Öğretmen (<i>The Defeated Teacher</i>)
Bağışıklık Sistemi Zayıflamış Sonuç	Aşırı Telafi Edici (<i>The Overcompensator</i>)

Öğretmenlerin, en yüksek düzeyde öğretim etkinliğine nasıl ulaşabileceklerini anlamak amacıyla onların stres ve duygusal aşırı yüklenmelerini önleyen ve etkili bir şekilde çalışmalarına destek olan bir tampon mekanizmasını nasıl oluşturduklarının kavranması gereklidir (Hiver ve Dörnyei, 2015). Bu nedenle, öğretmen bağışıklığı yalnızca bir kriz anında ortaya çıkmaz, aynı zamanda kendiliğinden örgütlenmenin bir sonucu olarak da oluşmaktadır (Songhori vd., 2020). Bu bağlamda dil öğretmeni bağışıklığı altı öğretmen türünün varlığı Hiver (2016) tarafından doğrulandıktan sonra, her bir öğretmen türü oluşurken, ürettiği temel dinamik kalıpların ve izlediği aşamaların araştırılması gerektiği ifade edilmiştir. İlk keşif amaçlı vaka çalışmasında, dil öğretmeni bağışıklığının ortaya çıkışına yol açan gelişim sürecinin, *tetikleme*, *bağlama*, *yeniden hizalama* ve *stabilizasyon* olmak üzere dört aşamalı kendiliğinden organize olan bir sırayı izlediği görülmüştür (Hiver, 2016).

2.2.8. Bağışıklığın Ortaya Çıkış Süreci ve Öz-Düzenleme (Self-Regulation) Aşamaları

Öz-örgütlenme, genel olarak, yeni kalıpların veya yapıların oluşumuyla birlikte, daha düşük düzen seviyelerinden daha yüksek düzen seviyelerine kendiliğinden geçişi ve yeni entegrasyon ve organizasyon seviyelerinin ortaya çıkışını ifade eder (Lewis, 2005). Prigogine ve Stengers’a (1984) göre, gerçekliklerin çoğu düzen, istikrar veya denge yerine akış, düzensizlik ve süreç halinde bulunmaktadır. Dahası, her sistemin alt sistemleri sürekli olarak değişim halindedir ve uygun bir girdi durumunda, alt sistemlerin en küçük bir değişimi veya birleşimi bile önceki organizasyonun çökmesine yol açabilir. Ancak, değişimin yönü belirsiz olduğundan, bu değişimin kaosa mı yoksa yeni, yaratıcı ve farklı bir şeye mi yol açacağı net değildir. Bu bağlamda, düzen ve organizasyonun kaos ve düzensizlikten doğal olarak öz-örgütlenme süreciyle ortaya çıktığı iddia edilmektedir. Öz-örgütlenme, karmaşık ve dinamik bir sistemin unsurları arasında kendiliğinden oluşan bir düzenlenmedir. Bu dinamik sistemin düzeni, aslında karmaşıklığından kaynaklanır ve onu tetikleyen faktörler bir plan olmaksızın ortaya çıkarak yeni biçimler oluşturur. Ayrıca, öz-örgütlenme oluştuğunda, bu oluşumu etkileyen pozitif (kendini artırıcı) ve negatif (kendini koruyucu) geri bildirimler vardır. Pozitif geri bildirimler, sistemi değiştirerek (ki bu durum mevcut sistemi bozduğu için olumsuz olarak algılansa da, yeni yapıların ortaya çıkması için gereklidir) ya da eklemeler

yaparak yeni ve farklı modeller üretir. Negatif geri bildirimler ise pozitif geri bildirimlerin getirdiği gelişme ve değişimi dengeleyerek sistemin dengesini korur (Lewis, 2005).

Daha spesifik olarak, uyum sağlayıcı özelliğiyle öz-örgütlenme sistemi, aynı zamanda karmaşık uyum sistemi olarak da adlandırılmaktadır (O’Sullivan, 2009). Ayrıca, öz-örgütlenme süreci, bir sistemin temel organizasyonunu ve işleyişini çevresine uyum sağlamak, hayatta kalmasını garanti altına almak (Li, 2021) ve çevresinden kendi çıkarı doğrultusunda etkin bir şekilde yararlanmak için (Holland, 1995) kendini değiştiren bir uyum mekanizmasıdır (O’Sullivan, 2009). Dahası, kendiliğinden örgütlenme mekanizmalarının parçaları, mevcut sistemin diğer parçalarını kontrol etme veya düzenleme yeteneğine sahiptir; bu, genel yapıyı koruma ya da dışsal rahatsızlıklara karşı performans gösterme şeklinde olabilir (Banzhaf, 2009).

İç ve dış baskılara rağmen, Pouromid ve Amerian, (2018) kaotik ve zorlu durumlarda öz-örgütlenen ve anlatı (gerçek yaşam olaylarından alınan ve benlik duyguları için kritik olan otobiyografik bilgilerin aktarımını içeren, karakter, ilkeler ve hedefleri keşfetmek için kullanılan bir yöntem) geliştiren öğretmenlerin stresle daha az mücadele ettiklerini savunmaktadır. Saydam’a (2019) göre, öz-örgütlenmenin öğrenme ve bilişsel gelişim gibi insan davranışının birçok önemli yönünü açıklayabileceğini belirtmektedir. Dahası, öz-örgütlenme, Karmaşıklık Teorisi’nin temel ilkelerinden biri olarak, dil öğretmeni bağışıklığının evrimini analiz etmek için kullanılmaktadır (Rahmati vd., 2019).

Bu doğrultuda, belirli öğretmenlerin neden bir duruma ulaşmış başka bir duruma ulaşmadığını anlamak, sistemin gelişimini sağlayan güçlü nedensel mekanizmaları belirlemek ve bir sistemin belirli bir sonucu üretmesine yol açan süreçleri sade bir şekilde açıklamak amacıyla önceki aşamadan seçilen, iyi temsil özelliklerine sahip 18 öğretmen ile derinlemesine ve yarı yapılandırılmış üç görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde, katılımcıların mevcut dil öğretmeni bağışıklık arketiplerine katkıda bulunan faktörleri belirlemek, ilgili arketiplerin öğretmen kimliği ve benlik kavramını nasıl etkilediğini anlamak ve arketiplerin motive olmuş davranışlarda nasıl ortaya çıktığını tespit etmek amaçlanmıştır (Hiver, 2016). Temelinde, öz-örgütlenme süreci dört aşamadan oluşmaktadır: (1) tetikleme, (2) bağlanma, (3) yeniden hizalanma, ve (4) stabilizasyon (Lewis, 2005).

2.2.8.1. Tetikleme Aşaması

Bu, bir eylem veya pertürbasyonun (sistemin dengesini bozan dışsal ya da içsel etki, rahatsızlık) dengeyi bozduğu ve öz-örgütlenme sürecini başlattığı aşamadır (Pouromid ve Amerian, 2018). Hiver (2017) bir sistemin işlevini yeniden kazanabilmesi için önce dengesini bozan bir olay yaşaması gerektiğini savunmaktadır. Ancak o zaman sistem kendini yeniden yapılandırabilir ve öğretmen bağışıklığı arketiplerini oluşturmak için kendini ayarlayabilir. Örneğin, öğrencilerin yıkıcı davranış problemleri ve suça eğilimli davranışlarıyla başa çıkmak, sert değerlendirmeler ve bir öğretmenin meslekte kalmasını etkileyen sorumluluk kriterleri gibi yoğun zorluklar, dil öğretmeni bağışıklığına yol açan olaylardır (Hiver ve Dörnyei, 2017). Lewis (2005) ise bu rahatsızlığın duygusal, duyusal, bilişsel veya algısal faktörlerden (örneğin bir hafıza, bir çağrışım, bir imge vb.) kaynaklanabileceğini ve bu durumda düzeni bozulmuş kişinin etrafında karşı daha hassas hale geldiğini öne sürmektedir. Hiver ve Dörnyei (2015) tarafından ifade edilen “pertürbasyon (perturbation)” ile Kubanyiova’nın (2012) öz-örgütlenmeyi tetiklemek için gerekli bir bileşen olarak gördüğü “uyumsuzluk (dissonance)” arasında benzerlikler bulunmaktadır.

Ayrıca, Rahmati vd., (2019) öz-örgütlenmeyi mümkün kılmak için pertürbasyon kaynaklı dengesizliğin temel bir ön koşul olduğunu, aksi takdirde sistemin aşırı durgunluk veya fosilleşme

sürecine girdiğini belirtmektedir. Songhori vd., (2020), okul kaynaklı olumsuz bağışıklığın tetikleyicileri olarak kalabalık sınıflar, yaramaz öğrenciler, yönetimin öğretmenlere dayattığı katı okul politikaları ve müfredatlar, geleneksel öğretim teknikleri ve öğrencilerin ilgisizliği gibi unsurları vurgulamaktadır. Öğretmenlerin çabalarının küçümsenmesi, yaşadıkları mali sıkıntılar, kısıtlı ders süresi ve ders kitaplarının değiştirilmesi ise organizasyon kaynaklı olumsuz bağışıklık tetikleyicileri olarak belirtilmektedir. Kişisel olumsuz bağışıklık tetikleyicileri arasında ise öğretmenlerin hem içerik hem de teknik açıdan İngilizce dilinde yeterlik eksikliği yer almaktadır; son olarak, İngilizce diline düşük değer verilmesi ve öğretmenlerin toplumsal prestij eksikliği, görüşmeciler tarafından sosyokültürel tetikleyiciler olarak belirtilmiştir. Bir öğretmenin bağışıklığına katkıda bulunan birçok faktör unsuru var olmasına rağmen, Haseli Songhori vd. (2018) çalışmalarında İngilizce öğretmenlerinin çoğu zaman başa çıkmak zorunda kaldıkları en çarpıcı faktörün, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve yönetimin onların yanında olduğuna dair inanç eksikliği olduğunu vurgulamaktadır. Hiver (2017), öğretmen bağışıklığının gelişiminde en yaygın rol oynayan faktörlerin başında yoğun tehditlerin geldiğini ifade etmektedir. Ayrıca, her öğretmen arketipi, uygun arketipin gelişebilmesi için kendiliğinden örgütlenme sürecini mümkün kılan dengesizleştirici tetikleyicilere maruz kalmıştır. Ancak, her bireyin kendiliğinden örgütlenme süreci benzersiz olduğu için bir öğretmenin hangi adımları atacağını öngörmek imkânsızdır.

2.2.8.2. Bağlantı Aşaması

Songhori vd., (2020) bu aşamayı tıpkı kalıcı sorulara yeni bakış açıları keşfetmek için başa çıkma teknikleri gibi karakterize etmektedir. Haseli Songhori vd. (2018) ise temel olarak, aksaklıkların üstesinden gelmek için sistemin parçalarını yeniden düzenlemek olarak açıklamaktadır. Saydam (2019) ve Aktaş (2023) çalışmalarına göre, aksaklıklara karşılık gelen belirli bir tepki veya başa çıkma stratejisi oluşturmak, bağlantı aşamasının tanımıdır. Pourbahram ve Sadeghi (2020b) öğretmenin belirli aksaklıkları ele almak için kullandığı bağlantı veya başa çıkma mekanizmalarının bağlantı aşamasında ele alındığını ileri sürmektedir. Aksaklıklar arasında geliştirilen olumlu bağlantılar sistemi homeostaza (dengeye) geri götürür ve bu başa çıkma stratejileri ile öğretmenler mesleklerine verimli bir şekilde odaklanır. Bağlantı aşamasında, Aktaş (2023) sistemdeki organizmaların geri bildirim zincirleri kullanarak birbirleriyle iletişim kurduğuna ve enerji ile bilgi paylaştığına değinmektedir. Bu şekilde, sistemin kaostan korunduğunu ve olumlu geri bildirim zincirlerinin yardımıyla büyüme ve değişimin teşvik edildiğini vurgulamaktadır.

Rahmati vd. (2019), davranış problemleri olan öğrencilerle olumlu ilişkiler kurarak veya teknoloji aracılığıyla sosyal ilişkiler geliştirerek bir İngilizce öğretmenin davranış problemlerini önleyebileceğini ve ayrıca ders zamanını verimli kullanabileceğini göstermektedir. Bu şekilde, EFL öğretmenleri, mevcut koşullara uyum sağlarken mesleki yeterliklerini yeniden kazanacaklardır. Başka bir deyişle, bağışıklık geliştirirken, bir sorunla karşılaşan ve kendini düzenlemenin ilk aşaması olan tetiklenme durumunda dengesini kaybeden bir İngilizce öğretmeni, bu aşamada karşılaştığı sorunla başa çıkmak için benzersiz bir başa çıkma mekanizması geliştirmiştir. Ayrıca Sarıçoban ve Kırmızı (2021) öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında karşılaştıkları hoş olmayan ve olumsuz sorunların üstesinden gelmek için bir başa çıkma repertuarı oluşturarak zamanla mesleki anlamda daha verimli hale gelebileceklerini iddia etmektedir. Böylece, sistem dengeye doğru hareket etmeye başlayacaktır.

Bu başa çıkma mekanizmasına bir örnek olarak, Aktaş (2023) öğretmenlere stres ve gerginlikten kaçınmak için meslektaşlarından destek almalarını veya birisiyle konuşarak rahatlamalarını önermektedir. Ayrıca, çalışmada katılımcıların, öğrencilerin davranışsal sorunları

ve isteksizlikleriyle başa çıkma çabalarına rağmen—bu sorunları görmezden gelseler dahi—nihayetinde motivasyonlarını ve dengeyi tamamen geri kazanamadıklarını vurgulamaktadır.

2.2.8.3. Yeniden Düzenleme Aşaması

Bu aşamada, bir önceki aşamada dengesini bozan zorlukları aşmak için baş etme stratejisi geliştiren sistem, iç veya dış faktörlerin etkisiyle dengesiz hale geldikten sonra yeniden yapılandırılarak dengesini yeniden kazanır (Thelen ve Bates, 2003). Bu noktada, sistem aynı zamanda üretken bir moda girer ve yeni davranış modelleri oluşturur (Li, 2021; Rahmati vd., 2019). Bu sonuçlar, temel özellikleri açısından orijinalinden önemli ölçüde farklılık gösterebilir ve bu durum, büyük bir değişimin işareti olarak kabul edilir (Boschetti vd., 2011).

Problem süreklilik gösterse ve netlik olmasa bile, her bir bağışıklık arketipine sahip dil öğretmenleri, kendi tepkileriyle bir denge, sonuç ve dolayısıyla uyum elde ederler (Hiver, 2017). Bu, dalgalanmalardan hâlâ etkilenmelerine rağmen, eskisinden farklı olarak artık bunlarla başa çıkabilme yetisine sahip oldukları anlamına gelir (Pourbahram ve Sadeghi, 2020b). Örneğin, pozitif bağışıklık kazanan *Vizyoner* arketip dil öğretmenleri direnç, tatmin ve kendini gerçekleştirme yaşarken; uyumsuz bağışıklık geliştiren *Vazgeçen* arketip ise benmerkezcilik, kendinden memnuniyet ve kayıtsızlık geliştirir. Bu, zor durumlara yanıt verme ve bu durumların üstesinden gelme deneyiminin bir sonucu olarak ortaya çıkar ve dil öğretmenleri için dayanıklılık ve istikrar sağlar (Hiver, 2017; Hiver ve Dörnyei, 2017). Sonuç olarak, öğretmenin başarılı bir şekilde yeniden uyum sağlaması, öz-yeterlik gelişimini desteklemektedir (Sarıçoban & Kırmızı, 2021).

2.2.8.4. Dengeleme (Stabilizasyon) Aşaması

Son aşama olan stabilizasyon adımı, bağışıklığın ortaya çıkması için öz-örgütlenmeyi mümkün kılan süreçte, yabancı dil öğretmenleri, mesleki kimliklerinin bir parçası olarak deneyimlerini veya algılarını ifade ettikleri anlatıların gücünden yararlanarak bağışıklıklarını şekillendirirler. Bu aşamada, bu tür anlatıların kullanılması, karşılaşılan zorluklara çözüm getirmeyi içermektedir (Hiver ve Dörnyei, 2015). Bu aşamada yapı, stabilizasyona ulaşmış ve öngörülemez tehditlere karşı kendini savunabilir hale gelmiştir. Başka bir deyişle, şimdiye kadar inşa edilen öz-örgütlenme, gelecekteki öz-örgütlenme sürecini de etkileyecektir; bu da bağışıklığın artık yerleşmiş olduğu anlamına gelmektedir (Aktaş, 2023). İnsanların karmaşık ve belirsiz doğasına rağmen, bir sistem, önceki dönemde yaşadığı bozulmaların etkisiyle belirli bir denge durumuna ulaşma eğilimi gösterir (Newman, 2009). Bu süreçte, organizmanın hangi sonuca ulaşacağı kesin olarak öngörülemez; dolayısıyla, bu süreç sonunda gelişen bağışıklık tepkisi veya ortaya çıkan davranış hem olumlu hem de olumsuz olabilir (Saydam, 2019).

Diğer bir ifade ile öğretmenler mesleki kimliklerine yükledikleri bağışıklık türü (olumlu ya da olumsuz) ile gelecekte karşılaşacakları yıkıcı durumlara ve engellere karşı kalkanlarını oluşturmaktadırlar. Yukarıda bahsedilen aşamalar sonucunda pozitif bağışıklık kazanan öğretmenlerin motivasyon ve verimlilikleri artarken, negatif bağışıklık geliştirenlerin risk alma, özgüven ve yeni durumlara karşı esneklik becerilerinde eksiklikler görülmüştür. Ancak her iki durumda da bu öğretmenler hayatta kalma rolünü yerine getirirken kendi kendilerini organize etmeyi ve istikrarlı olmayı başarmışlardır (Haseli Songhori vd., 2018). Saydam (2019) tüm öğretmenlerin bu aşamaların her birini deneyimlemediğini veya aynı rotaları izlemediğini belirtmiştir. Bununla

birlikte, sonuç olarak, öğretmenlerde uyumsuz özelliklerin bir arada bulunma olasılığını en aza indirmek öğretmenlerin yararına olacaktır (Sarıçoban ve Kırmızı, 2021).



3. YÖNTEM

3.1. Giriş

Bu bölüm, çalışmanın araştırma tasarımını, çalışma grubunu, veri toplama sürecini, veri toplama araçlarını ve veri analizini ele almaktadır. Çalışmanın amacı bağlamında, araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik algı düzeyleri nedir?
1. EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları arasında
 - cinsiyet,
 - yaş,
 - öğretim deneyimi,
 - lisans öğrenim alanı açısından anlamlı bir fark var mıdır?
2. EFL öğretmenlerinin öğretmen bağışıklığı hakkındaki algı düzeyleri nedir?
3. EFL öğretmenlerinin öğretmen bağışıklığı algıları arasında
 - cinsiyet,
 - yaş,
 - öğretim deneyimi,
 - lisans öğrenim alanı açısından anlamlı bir fark var mıdır?
4. EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile bağışıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. EFL öğretmenlerinin, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile bağışıklıkları arasındaki ilişkiye dair bakış açıları nelerdir?

3.2. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik ve öğretmen bağışıklığına ilişkin algılarını, ayrıca cinsiyet, yaş, öğretim deneyimi ve lisans öğrenim alanı değişkenleri açısından mesleki yeterlik ve öğretmen bağışıklık düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmaktadır. Bunun yanı sıra, EFL öğretmenlerinin öğretmen bağışıklığı ve mesleki yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik ile öğretmen bağışıklığına dair bakış açılarını incelemektedir.

Sosyal bilimler alanındaki analizlerin karmaşık durumları içermesi, veri toplamak için kullanılan araştırma yöntemlerinden kaynaklanan eksikliklerin giderilmesi gerekliliği ve her yöntemin avantajlı yönlerinden yararlanarak birden fazla yöntemin kullanılmasının zorunluluğu, karma yöntemlerin kullanımını gerekli kılmıştır (Byrne ve Humble, 2007). Karma yöntem, karmaşık olguları daha iyi açıklamak ve bu karmaşık durumları hem nitel hem de sayısal - istatistiksel olarak ifade etmek için nitel ve nicel veri toplama araçlarının ve analizlerin aynı çalışmada birlikte kullanıldığı araştırmalara verilen isimdir (Creswell, 1999). Karma yöntem, anketler ve testler gibi nesnel, tekrarlanabilir ve genellenebilir nicel araştırmaları, katılımcıların görüşlerini, deneyimlerini, fikirlerini ve bakış açılarını anlamak için yapılan görüşmeler ve vaka çalışmaları gibi nitel araştırmalarla birleştirilerek daha sofistike bir araştırma sunar (Harwell, 2011).

Bu yöntemin ilk savunucuları olan Campbell ve Fiske (1959), bir değişkenin ayırt edici özelliğini doğrulama sürecinde kullanılan yöntemle görmek için tek bir yöntemin kullanılmaması

gerektiğini vurgulayan, çoklu özellik veya çoklu yöntem olarak adlandırılan birden fazla yöntemin kullanılmasını savunmaktadır. Buna paralel olarak, anket sonuçları nitel bilgiler doğrultusunda değerlendirildiğinde geçerliliği artmaktadır (Jick, 1979). Geçerliliğin en önemli gerekliliklerinden biri, kullanılan örneklemin sayı bakımından yeterli ve içerik açısından uygun olması, yani toplam örnekleme yansıtılabilirliğidir. Bu nedenle, araştırma probleminin tek bir bakış açısıyla değil, daha detaylı olarak araştırılması gerektiğinde en az iki yöntemin (nitel ve nicel yöntemler) kullanılmasını gerektiren metodolojik üçgenleme, araştırmacının araştırma yöntemlerini dengeli, esnek ve yaratıcı bir şekilde kullandığını göstermektedir (Morse, 1991). Böylece karma yöntem, araştırmacıya problemi çözmek için çeşitli yöntemleri uygulama imkânı tanıyarak “pratik” bir özellik kazandırır (Creswell, 2006). Daha da önemlisi, karma yöntemleri kullanan araştırmacılar, belirledikleri araştırma sorularıyla ilgili yöntemleri ve yaklaşımları seçme konusunda daha fazla şansa sahiptir. Karma yöntem araştırmaları, araştırma sorularını yanıtlamak için birden fazla yaklaşımı kullanmaya çalışır ve araştırmacının seçeneklerini sınırlamaz (Baki ve Gökçek, 2012).

Yukarıda belirtilen avantajlar nedeniyle, bu çalışmada EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik ve öğretmen bağışıklığına ilişkin algılarına genel bir çerçeve sağlamak ve mesleki yeterlik ile öğretmen bağışıklığı arasındaki ilişkiye dair bakış açılarını araştırmak için karma bir araştırma deseni kullanılmıştır. Bu nedenle, öncelikle nicel araştırma için EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik ve öğretmen bağışıklığına ilişkin iki anket kullanılmıştır. Daha sonra, nitel araştırma aşamasında, EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile bağışıklıkları arasındaki ilişkiye dair bakış açılarını ortaya çıkarmak için danışman onayıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Nicel verilerin sonuçları, açıklama, genişletme ve yorum sağlamak amacıyla nitel verilerin sonuçlarıyla desteklenmiştir.

3.3. Katılımcılar

Evren, araştırmadan elde edilen bulguların genellendiği ve araştırma örnekleminin seçildiği büyük gruptur. Tüm evrenden veri toplamak mümkün olmadığından, evreni temsil eden bir grup evrenden seçilir ve bu seçilen gruba örneklem denir. Örneklemden elde edilen sonuçların, evreni oluşturan grupta da geçerli olacağı varsayılır (Büyüköztürk vd., 2008).

Araştırma evreninden uygun örneklemin seçilmesi sürecine örnekleme denir. Bir örneklem seçmek için olasılığa dayalı ve olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemleri vardır. Rastgele olmayan örnekleme yöntemleri olasılığa dayalı olmayan yöntemlerdir. Tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan elverişli örnekleme yöntemi, araştırmacının kolaylıkla erişebileceği örneklemden veri toplamasını sağlar. Ayrıca zaman ve maliyet tasarrufu sağlayarak araştırmacının uygun koşullar altında veri toplamasına olanak tanır (Büyüköztürk vd., 2008).

Çalışmanın nicel kısmı, Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan Malatya ilindeki ve benzer demografik özelliklere sahip en yakın il olan Elazığ'daki devlet okullarında çalışan ortaokul ve lise İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktadır. Amaç, Malatya ve Elazığ illerinde çalışan yabancı dil öğretmenlerine ulaşmaktır. Ankete katılan 270 yabancı dil öğretmeninden 179'u kadın, 91'i erkektir. Çalışmanın nitel kısmı için ise anketlere katılan öğretmenlerden gönüllü olarak seçilen 10 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır.

3.3.1. Katılımcıların Özgeçmiş Bilgilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Bu çalışma, öncelikli olarak EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik ve öğretmen bağımsızlığına ilişkin algılarını; cinsiyet, yaş, öğretim deneyimi ve lisans öğrenim alanı açısından ele almıştır.

Katılımcılara ait istatistiksel bilgiler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 5. Örneklem Ait Cinsiyet Bilgileri

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Female	179	66,3	66,3
	Male	91	33,7	33,7
	Total	270	100,0	100,0

Tablo 5 incelendiğinde çalışmanın örnekleminde 179 kadın (%66,3) ve 91 erkek (%33,7) bulunmaktadır.

Tablo 6. Örneklem Ait Yaş Bilgileri

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	47	17,4	17,4	17,4
	2	144	53,3	53,3	70,7
	3	67	24,8	24,8	95,6
	4	12	4,4	4,4	100,0
	Total	270	100,0	100,0	

Tablo 6 incelendiğinde örneklemini oluşturan 47 katılımcının (%17,4) yaşlarının 20-29 arasında, 144 katılımcının (%53,3) yaşlarının 30-39 arasında, 67 katılımcının (%24,8) yaşlarının 40-49 arasında, 12 katılımcının (%4,4) yaşlarının 50 ve üzerinde olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Örneklem Ait Öğretmenlik Deneyimine İlişkin Bilgiler

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	34	12,6	12,6	12,6
	2	78	28,9	28,9	41,5
	3	77	28,5	28,5	70,0
	4	52	19,3	19,3	89,3
	5	17	6,3	6,3	95,6
	6	12	4,4	4,4	100,0
	Total	270	100,0	100,0	

Tablo 7 incelendiğinde örneklemini oluşturan 34 katılımcının (%12,6) öğretmenlik deneyimlerinin 5 yılın altında, 78 katılımcının (%28,9) öğretmenlik deneyimlerinin 5 -10 yıl arası, 77 katılımcının (%28,9) öğretmenlik deneyimlerinin 11- 15 yıl arası, 52 katılımcının (%19,3) öğretmenlik deneyimlerinin 16-20 yıl arası, 17 katılımcının (%6,3) öğretmenlik deneyimlerinin 21-25 yıl arası ve 12 katılımcının (%4,4) öğretmenlik deneyimlerinin 25 yıl üzerinde olduğu görülmüştür.

Tablo 8. Örneklem Ait Lisans Çalışma Alanına İlişkin Bilgiler

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	İngilizce Dil Öğretimi (ELT)	196	72,6	72,6	72,6
	İngiliz Dili ve Edebiyatı (ELL) /Amerikan Kültür Edebiyatı (ACL)	60	22,2	22,2	94,8
	Diğer Dil Bölümleri	14	5,2	5,2	100,0
	Total	270	100,0	100,0	

Tablo 8 incelendiğinde örnekleme oluşturan 196 katılımcının (%72.6) lisans çalışma alanının ELT, 60 katılımcının (%22.2) lisans çalışma alanının ELL / ACL, 14 katılımcının (%5.2) lisans çalışma alanının Diğer Dil Bölümleri olduğu görülmüştür.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın nicel kısmı için, Hosseinnia ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Ölçeği (The EFL Teachers' Professional Competencies Scale) ve Hiver (2016) tarafından geliştirilen Dil Öğretmeni Bağışıklık Anketi (The Language Teacher Immunity Questionnaire) kullanılmıştır (Bkz. Ek 4 ve Ek 5). Ayrıca, katılımcıların yaş, cinsiyet, öğretim deneyimi, lisans öğrenim alanı ve okul düzeyi gibi bilgilerini toplamak amacıyla Mesleki Yeterlik Ölçeğinde bulunan demografik bilgi bölümü de mevcuttur.

3.4.1. EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği (EFL Teachers' Professional Competencies Scale)

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından biri Hosseinnia ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilmiş olan The EFL Teachers' Professional Competencies Scale ölçeğidir. Bu ölçek yanıtları "Asla'dan Her Zaman'a" kadar değişen beşli likert tipindedir ve 50 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan bu ölçeğin güvenirlik Genel Yeterlik (50 items) Cronbach alfa değeri 0.967'dir. EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Ölçeği (The EFL Teachers' Professional Competencies Scale) alt boyutlarının güvenirlik Cronbach's alfa değeri şu şekildedir: Personal Competency-Kişisel Yeterlik (7 items; α : .807), Interpersonal Competency-Kişilerarası Yeterlik (4 items; α : .747), Professional Competency -Mesleki Yeterlik (14 items; α : .936), Materials Competency -Materyal Yeterlik (6 items; α : .810), Learner Competency -Öğrenciyle İlgili Yeterlik (12 items; α : .883), Assessment Competency -Değerlendirme Yeterliği (7 items; α : .797),

3.4.2. Dil Öğretmeni Bağışıklık Anketi (The Language Teacher Immunity Questionnaire)

Çalışmanın diğer bir veri toplama aracı olan The Language Teacher Immunity Questionnaire (Hiver, 2016), 7 alt bölüm toplamda 39 maddeden oluşmaktadır ve her biri 6 puanlık yanıt ölçeğine sahiptir (1 = kesinlikle katılmıyorum, 6 = kesinlikle katılıyorum). Bu ölçeğin güvenirlik Cronbach's alfa değeri her bir başlık altında şu şekildedir: Teaching self-efficacy- Öğretim öz-yeterliği (7 items; $\alpha = .82$), Burnout-Tükenmişlik (5 items; $\alpha = .80$), Resilience-Psikolojik Sağlamlık (5 items; $\alpha = .82$), Attitudes toward teaching- Öğretmenliğe Yönelik Tutumlar- (5 items; $\alpha = .85$), Openness to change- Değişime Açıklık (6 items; $\alpha = .74$), Classroom affectivity- Sınıf Duyuşsallığı/Duygulanımı- (6 items; $\alpha = .81$), Coping- Sorunlarla Başa Çıkma (5 items; $\alpha = .78$).

Polat ve Erdem (2023), Language Teacher Immunity Questionnaire (Hiver, 2016) anketini Türk kültürüne uyarlamak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada Hiver (2016)'ın, öğretmenlerin öğretmen bağışıklığı düzeylerini kategorize etmek için bir derecelendirme şeması sunmadıklarını ifade ederek uyarladıkları anket için daha yüksek puanların daha yüksek öğretmen bağışıklığı düzeylerine işaret ettiğini belirtmektedirler.

Çalışmanın nitel kısmı için, uzman görüşüne başvurularak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır.

3.4.3. Görüşme Soruları Formu

Nitel yöntemler, bireylerin deneyimlerine derinlemesine inmeyi amaçlar ve bu deneyimleri onların bakış açılarıyla ifade eder (Vishnevsky ve Beanlands, 2004). Nitel araştırma yöntemleri, belirli durumları derinlemesine analiz ederek bireysel deneyimi kapsamlı bir şekilde anlamayı hedefler (Polit ve Beck, 2010). Farklı disiplinlerde ve alanlarda nitel çalışmalarda en sık kullanılan veri toplama araçlarından biri görüşmeler, özellikle yarı yapılandırılmış görüşmelerdir (Polat, 2022). Holstein ve Gubrium'e (1995) göre görüşmeler, görüşmeci ve görüşülen kişi için 'gerçekliği inşa etme ve anlam oluşturma' ortamları olarak tanımlanmaktadır. Görüşmenin bir araştırma aracı olarak kullanılması, biçimlendirilmiş ve hedefe yönelik bir söylem gerektirir. Amaç, sadece kişinin günlük yaşamı hakkında bilgi edinmek değil, istenen bilgiyi elde etmek için dikkatle dinlemek ve katılımcıya konuyla ilgili sorular sormaktır. Konuyla ilgili sorular sorarak, konuyu bireyin dünyasından, onun bakış açısıyla anlatmak amaçlanır. Araştırmacı bir anlamda görüşmeyi kontrol eden ve yönlendiren rolündedir. Bir görüşme tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme “ne açık bir günlük sohbet ne de kapalı bir ankettir.” Belirli konuları kapsayan bir taslak izler ve önerilen soruları içerebilir. Yorumlama boyutu, görüşmenin sonundaki rapora ve kasete dahil edilir (Kvale ve Brinkmann, 2009). Gillham (2005) yarı yapılandırılmış görüşmelerin uyarlanabilirliği, biçimsel istikrarı ve yüksek veri üstünlüğü nedeniyle araştırma için ideal olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle, EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ve bağışıklık arasındaki ilişkiye dair bakış açılarını keşfetmek için yarı yapılandırılmış görüşme soruları uygulanmıştır.

Görüşme formu, katılımcıların demografik bilgileri ile öğretmenlerin mesleki yeterlik ve bağışıklıkları arasındaki ilişkiye dair bakış açılarını ortaya çıkaran yedi sorudan oluşmaktadır (Bkz. Ek 6). Görüşme soruları aşağıdaki şekilde sunulmuştur.

1. Mesleki yeterlik nedir?
2. Mesleki yeterliğin İngilizce dil öğretimine katkıları nelerdir?
3. Mesleki yeterlik açısından kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?

4. Öğretmen bağışıklığı sizin için ne ifade ediyor?
5. Dil öğretimi sırasında sınıfta karşılaştığınız ve bağışıklığınızı düşüren zorluklar nelerdir?
6. Bu zorluklarla nasıl başa çıkıyorsunuz?
7. Mesleki yeterliğinizin bağışıklığınızı ne şekilde etkilediğini düşünüyorsunuz?

3.5. Veri Toplama Süreci

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan araştırma etik onayı alındıktan sonra (Bkz. Ek 1), Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ölçeklerin ve görüşmelerin uygulanması için gerekli izinler alınmıştır (Bkz. Ek 2).

Başlangıçta okulların ziyaret edilmesi ve anketlerin yüz yüze uygulanması planlanmış olsa da 06.02.2023 tarihinde yaşanan deprem nedeniyle okul binalarının yıkılması ve hasar görmesi, okul binalarına fiziksel olarak ulaşmayı zorlaştırmış ve anketlerin Google Form üzerinden hazırlanarak online olarak uygulanmasını gerekli kılmıştır. Anket soruları hazırlanırken Google Formlar aracılığıyla öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, gerekli izinlerin alındığı, kişisel bilgilerinin ve cevaplarının gizli tutulacağı belirtilmiş ve gönüllü katılımları sağlanmıştır (Bkz. Ek 7).

Anketler, Malatya'da ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan tüm İngilizce öğretmenlerine uygulanmaya başlandıktan sonra, deprem nedeniyle Malatya'da görev yapan birçok yabancı dil öğretmenin farklı illere atanmış olması, istenilen sayıya ulaşmada geçerlilik ve güvenilirlik açısından sorun teşkil etmiştir. Bu nedenle, Malatya'ya en yakın il olması ve benzer demografik ve kültürel özelliklere sahip olması nedeniyle Elazığ, çalışma için ikinci bir il olarak seçilmiştir. Ayrıca, anket ve görüşmenin uygulama aşamasına, Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler (Bkz. Ek 3) alındıktan sonra başlanmıştır. Katılımcıların anketleri cevaplaması ortalama beş dakika sürmüştür. Uygulama sürecinin ardından öğretmenlerin yanıtlarına dayalı anketler titizlikle analiz edilmiş ve 270 anket veri analizine dahil edilmiştir.

Çalışmanın nitel kısmını oluşturan görüşmeler, konuya aşinalıkları nedeniyle anketlere katılan on katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan altısı ile yüz yüze görüşmeler yapılırken, diğer dördü farklı yerlerde bulundukları için Zoom üzerinden gerçekleştirilmiştir. Her iki şekilde yapılan görüşmeler tematik analiz için ses kaydıyla kaydedilmiştir.

3.6. Veri Analizi

3.6.1. Nicel Veri Analizi

Veriler toplandıktan sonra analiz işleminin yapılması için bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmanın veri analizinde Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 25.0 paket programı kullanılmıştır. Veriler SPSS programına aktarıldıktan sonra eksik veri (missing) değerlerin ve araştırmacının veri girişi esnasında yanlışlıkla girdiği bir değer var olup olmadığı kontrol edilmiş ve verilerin tam bir şekilde girildiği görülmüştür.

Yabancı Dil Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Ölçeği (Hosseinnia vd., 2019) ile Dil Öğretmeni Bağışıklık Anketi (Hiver, 2016) ölçeğinden elde edilen öğretmen bağışıklığı düzeyi çalışmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır. Cinsiyet, yaş, öğretim tecrübesi, lisans çalışma alanı değişkenleri ise çalışmanın bağımsız değişkenleridir. Güvenirliği arttırmak amacıyla Dil Öğretmeni Bağışıklık Anketi (Hiver, 2016) ölçeğinde olumsuz olarak kodlanmış olan 3,5,8,9,10,11,12,15,17,20,21,22,23,25,26,27,29,30,33,36,39 numaralı maddeler ters çevrilmiştir.

3.6.1.1. Normallığın Ve Varyans Homojenliğinin Değerlendirilmesi

Çalışmada elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığı ve gruplar arasındaki varyans homojenliği incelenmiştir.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini gösteren ölçütlerden biri Kolmogorov-Smirnov testidir. Bu testte elde edilen istatistiksel olarak anlamlı olmayan değer (Sig. Değeri 0,05'in üstü) verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade eder. Gruplar arasında varyans homojenliğinin test edilmesi için Levene Testi kullanılır. Levene Testindeki anlamlılık değeri olan Sig. 0,05'ten büyükse varyansın homojenliği kuralı ihlal edilmemiş demektir (Pallant, 2017).

Bu çalışmada Yabancı Dil Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Ölçeği (Hosseinnia ve diğerleri, 2019) kullanılarak elde edilen öğretmen mesleki yeterlik düzeyi için normallik testleri ve gruplar arasında varyans homojenliği test edilmiş ve sonuçlar tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Mesleki Yeterlik Düzeyi için Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Mesleki Yeterlik Seviyesi	,073	270	,001	,946	270	,000

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyini gösteren verilerin normal dağılım değeri 0,001'dir. Sig<0,05 olduğundan bu ölçekten elde edilen veriler normal dağılım göstermemektedirler.

Tablo 10. Öğretmen Mesleki Yeterlik Düzeyi- Cinsiyet Değişkeni Homojenlik Testi

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
Mesleki Yeterlik Seviyesi	Equal variances assumed	,885	,348

Tablo 10'da görüldüğü gibi Sig >0,05 olduğundan cinsiyet değişkeni grupları arasında varyans homojenliği sağlanmıştır.

Tablo 11. Öğretmen Mesleki Yeterlik Düzeyi- Yaş Değişkeni Homojenlik Testi

		Levene			
		Statistic	df1	df2	Sig.
Mesleki Yeterlik Seviyesi	Based on Mean	2,591	3	266	,053
	Based on Median	2,249	3	266	,083
	Based on Median and with adjusted df	2,249	3	237,935	,083
	Based on trimmed mean	2,345	3	266	,073

Tablo 11'de görüldüğü gibi Sig >0,05 olduğundan yaş değişkeni grupları arasında varyans homojenliği sağlanmıştır.

Tablo 12. Öğretmen Mesleki Yeterlik Düzeyi -Öğretmenlik Deneyimi Değişkeni Homojenlik Testi

		Levene			
		Statistic	df1	df2	Sig.
Mesleki Yeterlik Seviyesi	Based on Mean	,255	5	264	,937
	Based on Median	,291	5	264	,918
	Based on Median and with adjusted df	,291	5	243,466	,918
	Based on trimmed mean	,235	5	264	,947

Tablo 12’de görüldüğü gibi Sig >0,05 olduğundan öğretmenlik deneyimi değişkeni grupları arasında varyans homojenliği sağlanmıştır.

Tablo 13. Öğretmen Mesleki Yeterlik Düzeyi- Lisans Eğitim Alanı Değişkeni Homojenlik Testi

		Levene			
		Statistic	df1	df2	Sig.
Mesleki Yeterlik Seviyesi	Based on Mean	,009	2	267	,991
	Based on Median	,010	2	267	,990
	Based on Median and with adjusted df	,010	2	264,134	,990
	Based on trimmed mean	,010	2	267	,990

Tablo 13’te görüldüğü gibi Sig >0,05 olduğundan lisans eğitim değişkeni grupları arasında varyans homojenliği sağlanmıştır.

Bu çalışmada Dil Öğretmeni Bağışıklık Anketi (Hiver,2016) ölçeğinden elde edilen öğretmen bağışıklığı düzeyi için normallik testleri ve gruplar arasında varyans homojenliği test edilmiş ve sonuçlar tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğretmen Bağışıklığı Düzeyi için Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Dil Öğretmeni Bağışıklığı Seviyesi	,049	270	,200*	,991	270	,096

Tablo 14 incelendiğinde öğretmen bağışıklığı düzeyini gösteren verilerin normal dağılım değeri 0,20’dir. Sig>0,05 olduğundan bu ölçekten elde edilen veriler normal dağılım göstermektedirler.

Öğretmen bağışıklığı düzeyi ile cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi ve lisans eğitim alanı bağımsız değişkenleri arasındaki varyans homojenliğini gösteren değerler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmen Bağışıklığı Düzeyi- Cinsiyet Değişkeni Homojenlik Testi

Levene's Test for Equality of Variances		F	Sig.
Dil Öğretmeni	Equal variances assumed	1,505	,221
Bağışıklığı Seviyesi	Equal variances not assumed		

Tablo 15'te görüldüğü gibi Sig >0,05 olduğundan cinsiyet değişkeni grupları arasında varyans homojenliği sağlanmıştır.

Tablo 16. Öğretmen Bağışıklığı Düzeyi- Yaş Değişkeni Homojenlik Testi

		Levene Statistic	df1	df2	
Dil Öğretmeni	Based on Mean	,158	3	266	
Bağışıklığı Seviyesi	Based on Median	,189	3	266	,904
	Based on Median and with adjusted df	,189	3	258,938	
	Based on trimmed mean	,167	3	266	,919

Tablo 16'da görüldüğü gibi Sig >0,05 olduğundan yaş değişkeni grupları arasında varyans homojenliği sağlanmıştır.

Tablo 17. Öğretmen Bağışıklığı Düzeyi-Öğretmenlik Deneyimi Değişkeni Homojenlik Testi

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Dil Öğretmeni	Based on Mean	,288	5	264	,920
Bağışıklığı Seviyesi	Based on Median	,253	5	264	,938
	Based on Median and with adjusted df	,253	5	262,091	,938
	Based on trimmed mean	,277	5	264	,925

Tablo 17'de görüldüğü gibi Sig >0,05 olduğundan öğretmenlik deneyimi değişkeni grupları arasında varyans homojenliği sağlanmıştır.

Tablo 18. Öğretmen Bağışıklığı Düzeyi- Lisans Eğitim Alanı Değişkeni Homojenlik Testi

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Dil Öğretmeni	Based on Mean	,014	2	267	,986
Bağışıklığı Seviyesi	Based on Median	,313	2	267	,731
	Based on Median and with adjusted df	,313	2	249,176	,731
	Based on trimmed mean	,010	2	267	,990

Tablo 18'de görüldüğü gibi Sig >0,05 olduğundan lisans eğitim değişkeni grupları arasında varyans homojenliği sağlanmıştır.

Yapılan normallik ve varyans homojenliği testleri sonucunda öğretmen mesleki yeterlik düzeyi verilerinin normal dağılım göstermediği ancak öğretmen mesleki yeterlik düzeyinde gruplar arasında varyans eşitliği sağlandığı görülmüştür. Varyans eşitliği olmasına rağmen veriler normal

dağılım göstermediğinden “EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeyleri cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi ve lisans çalışma alanı değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?” araştırma sorusu için non-parametrik testler yürütülmüştür. Öğretmen bağışıklığı düzeylerinin iki gruplu cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için MANN_WHITNEY U-testi; ikiden fazla gruplu yaş, öğretmenlik deneyimi ve lisans çalışma alanı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için ise KRUSKAL WALLİS testi yapılmıştır.

Öğretmen bağışıklığı düzeyi için yapılan normallik ve varyans homojenliği testlerinde verilerinin normal dağılım gösterdiği ve öğretmen bağışıklığı düzeyinde gruplar arasında varyans eşitliği sağlandığı görülmüştür. Bu nedenle “EFL öğretmenlerinin öğretmen bağışıklığı düzeyleri cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi ve lisans çalışma alanı değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu için parametrik testler yürütülmüştür. Öğretmen bağışıklığı düzeylerinin iki gruplu cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Bağımsız örneklem t-testi; ikiden fazla gruplu yaş, öğretmenlik deneyimi ve lisans çalışma alanı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için ise tek faktörlü gruplar arası ANOVA testi yapılmıştır.

Çalışmanın iki bağımlı değişkeni olan öğretmen mesleki yeterlik düzeyi ile öğretmen bağışıklığı düzeyi arasındaki ilişkiyi test etmek için ise korelasyon analizi yapılmıştır. Bağımlı değişkenlerden biri normal dağılım göstermediğinden korelasyon analizinde değişkenler arasındaki ilişkinin yorumlanması için Spearman katsayısı göz önünde bulundurulmuştur (Kraska-Miller, 2014).

Güvenirlilik

Güvenirlilik, ölçme aracının tesadüfi hatalardan ne kadar arınık olduğu şeklinde ifade edilmektedir. Bir ölçeğin güvenirliği için test-tekrar test güvenirliği ve iç tutarlılık yöntemleri kullanılmaktadır. Bu çalışmanın güvenirliğini ölçmek için kullanılacak olan iç tutarlılık ölçeği oluşturan maddelerin her ölçümde aynı özelliği ölçmesi olarak ifade edilmektedir. İç tutarlılığı ölçmek için en çok kullanılan istatistik yöntem Cronbach alfa katsayısıdır. Cronbach alfa katsayısı 0 ile 1 arasında değer almakta ve yüksek değer yüksek güvenirliğe işaret ederken, bu değer en düşük 0.7 olması önerilmektedir (Pallant, 2017).

Veri toplama araçları ile ilgili olarak; Hiver (2016) tarafından geliştirilen Dil Öğretmeni Bağışıklık Anketi ve Hosseinnia vd. (2019) tarafından geliştirilmiş olan EFL Öğretmen Mesleki Yeterlik Ölçeği için yapılan güvenirlik çalışması Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 25.0 paket programı kullanılarak güvenirlik analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda iç tutarlılık güvenirlik analizi sonuçlarında Dil Öğretmeni Bağışıklık Anketi (Hiver, 2016) ölçeğinin Cronbach Alfa değeri 0,87 olarak bulunmuştur. Bir diğer veri toplama aracı olan EFL Öğretmen Mesleki Yeterlik Ölçeği (Hosseinnia vd., 2019) ölçeğinin Cronbach Alfa değeri ise 0,98 olarak bulunmuştur.

Nitel Veri Analizi

Bilimsel araştırmaların tarihsel süreci değerlendirildiğinde, başlangıçta ölçülebilir, gözlemlenebilir ve deneyimlenebilir olgulara odaklanan pozitivist yaklaşımın hakim olduğu ve bu tür çalışmaların daha güvenilir kabul edildiği görülmektedir. Ancak zaman içerisinde, bireysel deneyimlere ve nitel unsurlara vurgu yapan perspektifler önem kazanmıştır. Günümüzde ise bilimsel araştırmalar, nicel ve nitel yöntemlerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan, her iki yaklaşımın

avantajlarını harmanlayan ve daha kapsamlı bir analiz sunan karma yöntemlerin kullanımıyla gerçekleştirilmekte ve bu eğilim giderek artmaktadır (Nayir vd., 2024).

Matematik ve fen bilimleri gibi pozitif bilimlerde yapılan araştırmalar, deneye ve genellenebilir ölçümlere dayandığı için nicel araştırmalar olarak adlandırılırken, sosyal bilimler alanında insan faktörünün göz ardı edilemeyeceği gerçeği, sosyoloji, psikoloji, eğitim ve sosyal bilimlerde nitel araştırmaların kullanımını gerekli kılmıştır (Aydın, 2018). Nicel araştırma, ‘kim, nerede, kaç kişi, ne kadar ve belirli değişkenler arasındaki ilişkinin ne olduğu gibi sorulara yanıt ararken’ en etkili yöntem olarak ortaya çıkmaktadır (Adler, 1996). Bununla birlikte, nicel araştırma, neden ve nasıl gibi soruları cevaplamak için uygun değildir. Buna karşın, nitel araştırma, bu tür süreç temelli soruları incelemek için daha uygundur (Leech ve Onwuegbuzie, 2007). Holloway ve Todres’e (2003) göre nitel araştırma yaklaşımları, sınırları kesin çizgilerle ayrılmamış, karmaşık, detaylı ve birbirinden farklı metodolojik çerçeveler sunan araştırma yaklaşımları olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşımlara örnek olarak fenomenoloji (phenomenology), temellendirilmiş kuram (grounded theory) ve etnografi (ethnography) verilebilir. Nitel yöntemler, çoğunlukla katılımcının bakış açısından, deneyim, anlam ve perspektifle ilgili soruları yanıtlamak için kullanılır. Bu tür veriler genellikle sayılmaya veya ölçülmeye uygun değildir. Nitel araştırma teknikleri arasında; inançları, tutumları ve normatif davranış kavramlarını araştırmak için küçük grup tartışmaları, odaklanılmış bir konu hakkında görüş almak veya kilit bilgi sahibi kişilerle arka plan bilgisi ya da kurumsal bir perspektif elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler, kişisel bir perspektiften bir durumu, deneyimi veya olayı anlamak için derinlemesine görüşmeler ve dağıtılmış veya özel bilgi edinmek için hükümet raporları, medya makaleleri, web siteleri veya günlükler gibi metin ve belge analizleri bulunmaktadır (Hammarberg vd., 2016). Yıldırım ve Simsek (1999), nitel araştırmayı “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulduğu bir araştırma süreci” olarak tanımlamaktadır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanılması, olayların daha doğal ve çok yönlü bir şekilde ortaya çıkarılmasını sağlamıştır (Aydın, 2018). Araştırmacının hangi felsefi bakış açısını benimsediği veya hangi veri toplama yöntemini kullandığı (örneğin, odak grupları, bire bir görüşmeler) fark etmeksizin, süreç büyük miktarda verinin üretilmesini içerecektir (Sutton ve Austin, 2015).

Nitel veri analizinde görüşmeler veya gözlemsel veriler yoluyla üretilen kelime yığınının tanımlanması ve özetlenmesi gerekmektedir. İçerik analizi, belirli bir kelimenin veya kavramın bir metinde kaç kez geçtiğini sayarak nicel bir yaklaşım sunarken; Tematik Analiz (TA), aynı kavramla ilgili veri birimlerini (örneğin, cümleler veya paragraflar) kodlayarak, derinlemesine inceleyerek ve anlam ilişkilerini ortaya çıkararak nitel bir yaklaşım sergilemektedir (Lacey ve Luff, 2001).

Bu çalışmada, görüşme sorularını yanıtlamak amacıyla toplanan nitel veriler, tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Braun ve Clarke (2006) çalışmasına göre, TA nitel analizin temel taşlarından biri olarak kabul edilmelidir. Araştırmacıların ilk öğrenmesi gereken nitel analiz yöntemi olarak öne çıkmaktadır, çünkü bu yöntem, diğer nitel analiz türlerini gerçekleştirmek için gerekli olan temel yetkinlikleri kazandırmaktadır. Boyatzis (1998), TA tekniğine dair ayrıntıları tam olarak netleşmemiş olmakla birlikte, yaygın şekilde kullanılan bir nitel veri analiz yöntemi olduğunu belirtmektedir. TA araştırmacının verilere esnek bir şekilde odaklanmasına olanak tanıyan- aynı zamanda ulaşılabilirlik ve esneklik gibi özellikleri sayesinde yaygın bir kullanım alanı bulan (Braun ve Clarke, 2012) ve veri içindeki örüntüleri (temaları) tanımlama, analiz etme ve raporlama süreçlerini kapsayan nitel bir araştırma yöntemi olarak kabul edilmektedir (Braun ve Clarke, 2006).

Bu yöntemle, tüm veri seti boyunca anlamı analiz etmek veya bir olgunun belirli bir yönünü derinlemesine incelemek mümkündür. Ancak, belirlenen anlam örüntüleri, incelenen konu ve araştırma sorusuyla ilişkili olarak, anlamlı ve önemli olmalıdır. Analiz, bir soruya yanıt üretmeyi amaçlar ve bazı durumlarda bu soru, analiz sürecinde netleşebilir. Veri setinde çok sayıda örüntü bulunabilse de, tematik analizin temel amacı, belirli bir araştırma sorusunu yanıtlamakla ilgili olan örüntüleri belirlemektir (Braun ve Clarke, 2012). TA yaklaşımları, genellikle tümevarımsal (veri odaklı) ve tümdengelimli (teori odaklı) kodlama yönelimlerinin potansiyelini kabul eder (Braun ve Clarke, 2021). Ancak, TA, tümevarımsal (inductive) yönelime karşı tümdengelimli (deductive) veya teori odaklı veri kodlama ve analiz; veriye deneyimsel (experiential) yaklaşıma karşı eleştirel (critical) bir yaklaşım; ve özcü (essentialist) yaklaşıma karşı yapılandırmacı (constructionist) bir teorik perspektif boyunca konumlandırılabilmesi de esnekliğinin bir göstergesidir (Braun ve Clarke, 2012). Görüşme sorularının kodlanması ve temalandırılması sürecinde tematik analizin esnek yapısından yararlanılarak tümevarımsal, tümdengelimli ve yapılandırmacı yaklaşımlar bir arada kullanılmıştır. Araştırma sürecinde, veriler önce tümevarımsal bir yaklaşımla analiz edilmiş, ardından tümdengelimli ve yapılandırmacı perspektiflerle desteklenmiştir.

Braun ve Clarke (2020), TA yaklaşımlarını ilk kez ortaya koyduklarında, pozitivist yaklaşımların nitel paradigmanın temel varsayımlarını ve değerlerini tam olarak kavrayamadığını öne sürmüşlerdir. Ancak zamanla, TA'nın farklı uygulama biçimlerinin bulunduğunu kabul ederek bu yaklaşımları üç ana kategori altında sınıflandırmışlardır: kodlama güvenilirliği, kod kitabı ve refleksif yaklaşımlar. Bu nedenle, bu çalışmanın yürütülmesi sırasında kodlama güvenilirliği sağlamak amacıyla, kodlama ve temalandırma süreçleri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve ardından karşılaştırılmıştır. Ayrıca, görüşmecilerle cevaplarının literatürle uyumlu bir şekilde ele alınması için kod kitabı yaklaşımı benimsenmiş ve kodlar bu doğrultuda oluşturulmuştur. Bununla birlikte, görüşmecilerin sorulara verdikleri öznel cevapların analizinde ise yansıtıcı (refleksif) tematik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu üç yaklaşım, çalışmanın yöntemsel çerçevesini güçlendirmek ve bulguların geçerliliğini artırmak amacıyla bir arada uygulanmıştır.

Lacey ve Luff (2001) çalışmasında belirtildiği üzere, görüşme veya odak grup çalışmaları sırasında veri toplamanın farklı yöntemleri bulunmaktadır; bunlar arasında el yazısıyla not alma veya ses ve video kaydı gibi teknikler yer almaktadır. Ancak, ses veya video kaydı kullanıldığında, veri analizine başlamadan önce bu kayıtların kelimesi kelimesine transkript edilmesi gerekmektedir. Bu adım, verilerin sistematik ve doğru bir şekilde analiz edilmesini sağlamaktadır (Sutton ve Austin, 2015). Bu doğrultuda, bu çalışmadaki nitel veriler, görüşmecilere yedi açık uçlu soru yöneltilerek ses kaydı yoluyla elde edilmiştir. Daha sonra, bu ses kayıtları araştırmacı tarafından kelimesi kelimesine yazıya dökülmüştür. Transkripsiyon sürecinin tamamlanmasının ardından, her bir görüşme sorusu için ayrı bir Word belgesi oluşturulmuş ve katılımcıların her bir soruya verdikleri yanıtlar bu belgelere sistematik bir şekilde kaydedilmiştir. Sonrasında, veriler TA yaklaşımına uygun bir şekilde analiz edilmiş ve süreç şu adımlarla ilerlemiştir:

3.6.1.2. Veri Tanıma (Familiarisation)

Veriye aşinalık kazanma aşamasında, ilk olarak gizliliğin korunması ilkesi kapsamında, kişisel bilgisayarda, harici depolama biriminde ve cep telefonunda bulunan ses kayıtları, nitel veri analiz programı olan MAXQDA 24 kullanılarak transkript edildi. Bu süreçte, katılımcıların kimliklerini korumak amacıyla her birine takma isimler verildi. Transkripsiyonların doğruluğunu teyit etmek

amacıyla, her bir görüşmecinin ses kaydı bizzat dinlenerek görüşmelerin her bir kelimesi titizlikle ve detaylı bir şekilde kontrol edildi.

Daha sonra, bu görüşme transkriptlerinin çıktıları alınarak, günler boyunca tekrar tekrar okunarak verilere aşinalık kazanılmaya çalışıldı. Bu süreçte, kolay erişim sağlamak amacıyla Word formatında kaydedilen veriler, hem akıllı telefon üzerinden hem de elde edilen çıktılar üzerinden okunarak kısa notlar eklendi. Böylece, katılımcıların görüşlerinin bu notlar aracılığıyla daha iyi hatırlanması ve zihinde canlı tutulması amaçlandı.

3.6.1.3. Kodlama (Coding)

Verilere aşinalık kazanma sürecinin ardından, veriler MAXQDA 2024 üzerinden kodlandı. Bu program, araştırma sorularına yönelik verilerin kodlanması sürecinde, cümlelerdeki ve ifadelerdeki ilgili bölümlerin seçilmesi, seçilen bölümlere yeni kodlar oluşturulması, gerektiğinde kodların adlarının değiştirilmesi, kodların birleştirilmesi veya ayrılması gibi işlemlerin kolayca gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Ayrıca, her bir araştırma sorusuna göre kodların renklendirilmesiyle, kodların hatırdan kalması sağlandı. Oluşturulan kodlara istenirse memo (hatırlatıcı veya açıklayıcı bilgi) eklenmesi ve kodların kolayca aranabilmesi özellikleri, analiz sürecini büyük ölçüde destekledi. Bunun yanı sıra, akıllı kodlama aracı sayesinde kodların taşınması, birleştirilmesi ve alıntılarının görüntülenmesi imkânı sağlandı. Yaratıcı kodlama sekmesi ile kodların gruplandırılması, haritalandırılması ve grafiksel olarak sunulması özelliklerinden yararlanıldı. Bu sayede, kodlara dair yapılan tüm işlemler her bir çalışma sonucunda otomatik olarak kaydedildi ve kodların zaman içindeki değişimleri takip edilebildi.

İlk kodlama süreci, iki aydan fazla bir sürede tamamlandı. Kodlamalara başlangıçta tümevarımsal (inductive) bir yöntemle yaklaşıldı. Bu sürecin sonunda, danışman öğretmen tarafından kodların incelenmesi ve yönlendirmeleri doğrultusunda, araştırma sorularına verilen görüşmeci yanıtlarının literatürle bağdaştırılması amacıyla bir süre kaynak taraması ve makale okuması yapılarak ara verildi. Daha sonra, literatürle bağlantılı olarak tümdengelimsel (deductive) bir yaklaşımla kodlar tekrar gözden geçirilerek değişiklikler, birleştirmeler ve eklemeler yapıldı. Ayrıca, görüşmecilerin öznel deneyimleri kodlama sürecine yansıtılarak kodlar yapılandırıldı.

3.6.1.4. İlk Temaları Oluşturma (Generating Initial Themes)

Bu aşamada, kodlar sistematik bir şekilde analiz edilerek, farklı kodlar arasındaki ilişkiler ve bağlantılar incelenmekte ve bu kodların birleştirilmesi yoluyla üst düzey temaların oluşturulması amaçlanmaktadır (Braun ve Clarke, 2006). İlk temaların belirlenmesi sürecinde, kuramsal çerçeve temel rehber olarak alınmıştır. Ancak, tematik analizde katı bir kod kitabı yaklaşımı benimsenmemiş; bunun yerine, katılımcıların deneyimleri ve kişisel farklılıkları da dikkate alınmıştır. Bu nedenle, temaların oluşturulmasında ilgili literatürden yararlanılmış ve de ortak özellikler taşıyan kodlar aynı tema altında gruplandırılmıştır. Bu yöntem, hem teorik tutarlılığın korunmasını hem de katılımcıların özgün deneyimlerinin analize dahil edilmesini sağlamıştır. Temaların belirlenmesi sürecinde, araştırma sorularına yanıt verebilecek nitelikte, bütünlendirici, tutarlı ve açık bir yapıda temalar oluşturulmuştur. Bu yaklaşım, temaların araştırmanın amaçlarıyla uyumlu olmasını ve verinin kapsamlı bir şekilde temsil edilmesini sağlamıştır. Bazı başlangıç kodları, ana temaların oluşturulmasında temel bir rol oynarken, diğerleri alt temalar haline gelebilir veya analiz sürecinde dışarıda bırakılabilir (Braun & Clarke, 2006). Bu nedenle, temalandırma sürecinde, görüşme

sorularına verilen yanıtlarla doğrudan bağlantılı bir tema içerisine entegre edilemeyen bazı kodlar, analiz dışında tutulmuştur.

3.6.1.5. Temaları Geliştirme Ve Gözden Geçirme (Developing And Reviewing Themes)

Temaların gözden geçirilmesi aşamasında, belirlenen temalar altına yerleştirilen kodlar incelenerek, temaların bu kodları kapsayıp kapsamadığı tespit edilmeye çalışıldı. Bu süreçte, MAXQDA programı üzerinden kodlar tekrar okunarak, temaların tutarlılığı kontrol edildi. Kodların temalarla uyumlu olup olmadığı değerlendirilirken, bazı kodlar birleştirildi, bazı kodlar ise daha uygun temalara taşındı. Ayrıca, tema isimlerinin kodları genelleyecek ve bütüncül bir şekilde ifade edilmesine özen gösterildi. Bu adımlar, temaların anlamlı bir şekilde yapılandırılmasını ve veri setiyle tutarlı bir bütünlük oluşturmalarını sağladı.

Tema sınırlarının yeniden çizilmesi ve kodların yeniden düzenlenmesi sırasında, temaların literatürle ve araştırma sorularıyla uyumlu olması göz önüne alındı. Eğer bir tema, altındaki kodlarla tutarlı bir bütünlük oluşturmuyorsa, tema tamamen yeniden ele alındı veya gerekirse yeni bir tema oluşturuldu. Bu süreç, tematik analizin doğal akışına uygun şekilde ilerletilerek, verilerin zorlanmadan anlamlı bir yapıya kavuşturulması amaçlandı.

3.6.1.6. Tema Netleştirme, Tanımlama Ve Adlandırma (Refining, Defining And Naming Themes)

Temaları tanımlama ve iyileştirme aşamasında, araştırma sorularına yönelik oluşturulan temaların çok fazla karmaşık olmamasına ve çok fazla çeşitlilik içermemesine dikkat etmek gerekir (Braun ve Clarke, 2006). Bu vurgudan ötürü, temalar daha net bir şekilde ifade edilmeye çalışıldı. İlk temalar oluşturulduktan sonra, danışman öğretmene kodlar gönderildi. Kodların temalandırılması iki ayrı kişi tarafından gerçekleştirilerek analizin güvenilirliği sağlanmaya çalışıldı. Bu süreçte, bağımsız olarak temalar oluşturuldu.

Tematik analiz sürecinde, frekans ağırlığı temel bir ölçüt olarak değerlendirilmedi. Kodlama sürecinde, her ne kadar kodların frekansları belirtilse de, öncelikli olarak görüşme sorularına uygun, literatürde temeli bulunan ve araştırmanın değişkenleriyle bağlantılı ifadeler kodlandı. Bu yöntem, nicel bir yaklaşımdan ziyade, katılımcıların deneyimlerinin niteliksel olarak derinlemesine incelenmesine ve yorumlanmasına olanak tanımıştır.

Ayrıca, analiz sürecinde genelleme yapmaktan ziyade yansıtıcı tematik analizin esnek doğasına uygun bir şekilde, tek bir katılımcının görüşmesinden elde edilen kodlar dahi önemsenmiş ve kodlanmıştır. Bu yaklaşım, kod sayısının artmasına neden olmuştur ancak bu durum, verilerin daha detaylı bir şekilde incelenmesine olanak sağlamıştır. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra, danışman öğretmenle bir araya gelinmiş ve oluşturulan kodlar ile temalar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sırasında, kimi temalar daha kapsamlı hale getirilirken, kimileri ise daha netleştirilerek düzenlenmiştir. Özellikle, benzer kodların farklı şekillerde gruplandırıldığı durumlarda, temaların kapsayıcılığını artırmak için ortak bir anlayış geliştirilmeye çalışılmıştır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, ikinci bir akademisyene görüşme çıktıları, oluşturulan kod ve temaların çıktıları sunularak kod ve temaların objektifliği sağlanmaya çalışılmıştır. İkinci akademisyenden gelen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak nihai şekil verilmiştir. Bu süreçte, bulguların güvenilirlik ve geçerliliğinin artırılması amaçlanmıştır.

3.6.1.7. Analiz Sonuçlarını Raporlama (Writing Up The Report)

Alıntıların daha net ve anlaşılır olması için, alıntılarının orijinal anlamı korunurken, dil bilgisi hatalarının, Türkçe'ye çeviri sırasında ortaya çıkan anlamsızlıkların ve tekrarların düzeltilmesine özen gösterilmiştir. Her bir araştırma sorusu için oluşturulan temalar tutarlı ve anlaşılır bir şekilde sunulmuş ve böylece hem alıntılarının hem de temaların okuyucu tarafından kolayca anlaşılması hedeflenmiştir. Görsel harita ve tablolar, verilerin anlaşılabilirliğini ve analizin derinliğini artırması nedeniyle analiz sürecine dahil edilmiştir. Bu kapsamda, araştırma sorularına yönelik belirlenen temaları, kodları ve alıntıları içeren bir görsel harita ile her bir araştırma sorusuna ilişkin tema, kod ve alıntıları içeren tablolar analizde yer almıştır.

Bu yaklaşım, bulguların sistematik ve etkili bir şekilde sunulmasını sağlayarak, araştırmanın bütüncül bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır.



4. BULGULAR

Anketler ve görüşmeler yoluyla toplanan tüm veriler dikkatlice analiz edilmiş ve her aşamada elde edilen bulgular mevcut araştırmanın amacına ve araştırma sorularına cevap verecek şekilde bu bölümde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Nicel Bulgular

4.1. EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, EFL öğretmenlerinin genel mesleki yeterlik düzeyleri, alt boyut düzeyleri, alt boyutlar için normallik testi sonuçları ile cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi ve lisans çalışma alanı açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir..

4.1.1.EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerine Yönelik Bulgular

Bu çalışmanın birinci araştırma problemi olan “İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeyleri nedir?” sorusu kapsamında EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeyleri alt boyutları ile incelenmiş ve Tablo 19’da EFL öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin betimsel bilgiler verilmiştir.

Tablo 19. EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Betimsel Bilgiler

	N	M	Std. Deviation
Mesleki Yeterlik Seviyesi	270	4,0654	32,13536

Tablo 19 incelendiğinde 270 katılımcının mesleki yeterlik düzeyleri puan ortalamasının 4,07 olduğu görülmektedir.

4.1.2.Demografik Değişkenlerin EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeyine Etkisine Yönelik Bulgular

Bu çalışmanın ikinci araştırma problemi olan “EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeyleri cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi ve lisans çalışma alanı değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik istatistiksel analizler yapılmıştır.

Bu doğrultuda bağımsız değişkenlerden iki grupta değişken olan cinsiyet değişkeni için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Üç ve daha fazla grupta yaş, öğretmenlik deneyimi ve lisans çalışma alanı değişkenleri ise parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Grupların sıra ortalamaları arasında elde edilen anlamlı farklılığın etkisi ya da büyüklüğü konusunda yorum yapabilmek için etki büyüklüğü değeri hesaplanır. Gruplar arasında anlamlı bir fark varsa etki büyüklüğüne bakılır. Mann Whitney U testinde etki büyüklüğü olarak bilinen r katsayısının etki düzeyleri $r = 0.10$ küçük etki, $r = 0.30$ orta etki, $r = 0.50$ büyük etki olarak; Kruskal Wallis H testinde etki büyüklüğü olarak bilinen eta kare (η) katsayısı etki düzeyleri 0.01 küçük, 0.06 orta, 0.14 büyük etki olarak ifade edilir. Ayrıca etki büyüklüğünün hesaplanmasına ilişkin formüller aşağıda belirtildiği gibidir (Cevahir, 2020).

Mann-Whitney U testi için etki büyüklüğü (r): $r=Z/\sqrt{n}$

Kruskal-Wallis için etki büyüklüğü (Eta-Kare): $(\eta)^2=\chi^2/n-1$

4.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

EFL öğretmenlerinin genel mesleki yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Bu bulgulara yönelik analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. EFL öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Gender	N	M. Rank	Medyan	Mean	U	p
Mesleki	Female	179	139,72	205,00	205,80		
Yeterlik	Male	91	127,19	204,00	198,28	7388,500	,213
Seviyesi							

Tablo 20 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre kadınlar (N=197, Md=205.00) ve erkekler (N=91, Md=204.00) arasında EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (U=7388.500, p=0.213, p>0.05). Cinsiyet değişkenine göre EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin Ortanca ve sıra ortalaması değerleri de incelendiğinde kadınlar (Md=205, M.Rank=139.72) ve erkeklerin (Md=204, M.Rank=127.19) puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

4.1.2.2. Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular

EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Bu bulgulara yönelik analiz sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. EFL öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Age	N	M. Rank	Medyan	Mean	H	p
Mesleki	Group1	47	153,68	215,00	211,23		
Yeterlik	Group2	144	137,53	205,00	204,53		
Seviyesi	Group3	67	121,52	200,00	195,61	5,399	,145
	Group4	12	117,96	195,00	199,66		

Tablo 21’de görüldüğü gibi katılımcılar yaşlarına göre Grup1: 20-29 yaş arası (N=47), Grup2: 30-39 yaş arası (N=144), Grup3: 40-49 yaş arası (N=67), Grup4: 50 yaş ve üzeri (N=12) olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Yapılan Kruskal-Wallis testinde EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinde yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (H=5.399, p=0.145, p>0.05). Yaş değişkenine göre EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin ortanca ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde 20-29 yaş arası öğretmenlerin (Md=215.00, M.Rank=153.68) puanlarının en yüksek olduğu, 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin (Md=195.00, M.Rank=117.96) puanlarının en düşük olduğu görülmüştür.

4.1.2.3. Öğretmenlik Deneyimi Değişkenine Yönelik Bulgular

EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin öğretmen deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Bu bulgulara yönelik analiz sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlik Deneyimi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Experience	N	M. Rank	Medyan	Mean	H	p
Mesleki Yeterlik Seviyesi	Grup1	34	157,29	218,50	211,61	7,184	,207
	Grup2	78	134,08	204,00	202,56		
	Grup3	77	138,60	205,00	205,05		
	Grup4	52	118,04	198,00	196,34		
	Grup5	17	153,09	215,00	206,35		
	Grup6	12	113,83	190,00	198,41		

Tablo 22’de görüldüğü gibi katılımcılar öğretmenlik deneyimi değişkeni açısından çalışılan yıl süresine göre Grup1: 5 yıldan az (N=34), Grup2: 5-10 yıl arası (N=78), Grup3: 11-15 yıl arası (N=77), Grup4: 16-20 yıl arası (N=52), Grup5: 21-25 yıl arası (N=17) ve Grup6: 25 yıl ve üzeri (N=12) olmak üzere 6 gruba ayrılmıştır. Yapılan Kruskal-Wallis testinde EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinde öğretmenlik deneyimi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($H=7.184$, $p=0.207$, $p>0.05$). Öğretmenlik deneyimi değişkenine göre EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin ortanca ve sıra ortalaması puanları incelendiğinde öğretmenlik deneyimi 5 yıldan az olan öğretmenlerin ($Md=218.50$, $M.Rank=157.29$) puanlarının en yüksek olduğu, öğretmenlik deneyimi 25 yıldan fazla olan öğretmenlerin ($Md=190.00$, $M.Rank=113.83$) puanlarının en düşük olduğu görülmüştür.

4.1.2.4. Lisans Çalışma Alanı Değişkenine Yönelik Bulgular

EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin lisans çalışma alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Bu bulgulara yönelik analiz sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. EFL öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Lisans Çalışma Alanı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Working Area	N	M. Rank	Medyan	Mean	H	p
Mesleki	ELT	196	139,06	206,50	204,55	6,068	,048
Yeterlik	ELL/ACL	60	135,44	206,50	203,83		
Seviyesi	Diğer Dil Bölümleri	14	85,86	186,00	182,92		

Tablo 23’de görüldüğü gibi katılımcılar lisans alanı değişkenine göre Grup1: ELT (N=196), Grup2: ELL/ACL(N=60), Grup3: Diğer dil bölümleri (N=14) olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Yapılan Kruskal-Wallis testinde EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinde lisans çalışma alanı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. ($H=6.068$, $p=0.048$, $p<0.05$). İstatistiksel olarak anlamlı olan bu farkın etki büyüklüğü hesaplandığında etakare=0.007 olduğu ve bu farkın küçük etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu analiz sonucuna göre EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinde hangi gruplar arasında farklılık olduğu Post Hoc

testi ile incelenmiştir. Dunn-Bonferroni Post Hoc testine göre yapılan analiz sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel farklılığın olup olmadığı düzeltilmiş p değerine (adj. sig.) göre karar verilmiştir (Bursal, 2019). Bu sonuçlar Tablo 24’de açıklanmıştır.

Tablo 24. EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Lisans Çalışma Alanı Değişkenine Göre Dunn-Bonferroni Testi Sonuçları

Group	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	P
Diğer Dil Bölümleri-ELT	53,207	21,599	2,463	,041*
Diğer Dil Bölümleri - ELL/ACL	49,585	23,174	2,140	,097
ELL/ACL-ELT	3,622	11,520	,314	1,00

*p<0.05

Tablo 24’teki Dunn-Bonferroni testi sonuçlarına göre Diğer dil bölümleri ile ELT grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p=0.041$, $p<0.05$) Grupların ortanca ve sıra ortalaması puanları incelendiğinde ELT grubunun puanlarının (Md=206,50, M.Rank=139,06) Diğer Dil Bölümleri grubunun puanlarından (Md=186,00, M.Rank=85,86) daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.1.3.EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Alt Boyutlarına Yönelik Bulgular

EFL Öğretmenlerinin Meslek Yeterlik Ölçeği ‘mesleki yeterlik, kişilerarası yeterlik, kişisel yeterlikler, materyal yeterliği, değerlendirme yeterliği, öğrenciye yönelik yeterlik’ olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlara ilişkin alınan puanlar Tablo 25 ’te verilmiştir.

Tablo 25. EFL Öğretmenlerinin Meslek Yeterlik Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Bilgiler

Alt boyutlar	N	M	Std. Deviation
Mesleki yeterlik	270	4,00	9,56
Kişilerarası yeterlik	270	4,15	2,79
Kişisel yeterlikler	270	4,18	4,69
Materyal yeterliği	270	3,99	4,21
Değerlendirme yeterliği	270	4,04	4,36
Öğrenciye yönelik yeterlik	270	4,09	8,33

Tablo 25’te bu alt boyutların betimsel istatistikleri incelendiğinde, madde başına ortalama değerleri sırasıyla kişisel yeterlik (M=4,18) en yüksek ortalama puana sahip alt boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişilerarası Yeterlik (M=4,15) ikinci en yüksek ortalamaya sahip alt boyut olarak görülmektedir. Bu alt boyutu, öğrenciye yönelik yeterlik (M=4,09), değerlendirme yeterliği (M=4,04)

ve mesleki yeterlik (M=4,00) takip etmektedir. En düşük ortalama değere ise materyal yeterlik (M=3,99) alt boyutu sahiptir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin genel olarak kişisel ve kişilerarası yeterlik alanlarında kendilerini daha yeterli gördüklerini, materyal kullanımı konusunda ise diğer alanlara kıyasla biraz daha düşük algıya sahip olduklarını göstermektedir.

4.1.3.1. Mesleki Yeterlik Alt Boyutları İçin Normallik Testi Sonuçları

Ayrıca, EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Ölçeği'nden elde edilen öğretmen mesleki yeterlik alt boyutları için normallik testleri Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26. Öğretmen Mesleki Yeterlik Alt Boyutları için Normallik Testi

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki yeterlik alt boyutlarını gösteren verilerin normal dağılım değerleri mesleki yeterlik alt boyutu ($p=0.002$), kişilerarası yeterlik ($p=0.000$), kişisel yeterlikler ($p=0.000$), materyal yeterliği ($p=0.000$), değerlendirme yeterliği ($p=0.000$), öğrenciye yönelik yeterlik ($p=0.000$) alt boyutlarında $Sig<0,05$ olduğundan bu alt boyutlardan elde edilen

Alt Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Mesleki yeterlik	,071	270	,002	,954	270	,000
Kişilerarası yeterlik	,138	270	,000	,919	270	,000
Kişisel yeterlikler	,119	270	,000	,907	270	,000
Materyal yeterliği	,106	270	,000	,952	270	,000
Değerlendirme yeterliği	,120	270	,000	,934	270	,000
Öğrenciye yönelik yeterlik	,101	270	,000	,934	270	,000

veriler normal dağılım göstermemektedirler.

4.1.3.2. Demografik Değişkenlerin EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Alt Boyut Düzeyine Etkisine Yönelik Bulgular

“ EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik alt boyutları cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi ve lisans çalışma alanı değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?” araştırma sorusu için non-parametrik testler yürütülmüştür. Öğretmen mesleki yeterlik alt boyutlarının iki grupta cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için MANN-WHITNEY U-testi; ikiden fazla grupta yaş, öğretmenlik deneyimi ve lisans çalışma alanı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için ise KRUSKAL WALLİS testi yapılmıştır.

4.1.3.2.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Bu bulgulara yönelik analiz sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. EFL öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gender	N	M. Rank	U	P
Mesleki yeterlik	Female	179	138,95	7526,50	,308
	Male	91	128,71		
Kişilerarası yeterlik	Female	179	139,18	7485,50	,273
	Male	91	128,26		
Kişisel yeterlikler	Female	179	137,20	7841,00	,615
	Male	91	132,16		
Materyal yeterliği	Female	179	141,36	7095,00	,082
	Male	91	123,97		
Değerlendirme yeterliği	Female	179	141,25	7116,000	,087
	Male	91	124,20		
Öğrenciye yönelik yeterlik	Female	179	141,01	7158,500	,103
	Male	91	124,66		

Tablo 27 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre kadınlar ve erkekler arasında EFL öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin mesleki yeterlik ($U=7526.50$, $p=0.308$, $p>0.05$), kişilerarası yeterlik ($U=7485.50$, $p=0.273$, $p>0.05$), kişisel yeterlikler ($U=7841.00$, $p=0.615$, $p>0.05$), materyal yeterliği ($U=7095.00$, $p=0.082$, $p>0.05$), değerlendirme yeterliği ($U=7116.00$, $p=0.087$, $p>0.05$), öğrenciye yönelik yeterlik ($U=7158.50$, $p=0.103$, $p>0.05$) boyutları açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

4.1.3.2.2. Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular

EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Bu bulgulara yönelik analiz sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. EFL öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	M. Rank	H	P
Mesleki yeterlik	20-29 Yaş	47	154,88	4,780	,189
	30-39 Yaş	144	135,67		
	40-49 Yaş	67	124,56		
	50 ve üzeri	12	118,63		
Kişilerarası yeterlik	20-29 Yaş	47	154,19	4,740	,192
	30-39 Yaş	144	136,13		
	40-49 Yaş	67	123,28		
	50 ve üzeri	12	122,96		
Kişisel yeterlikler	20-29 Yaş	47	161,12	11,133	,011
	30-39 Yaş	144	138,21		
	40-49 Yaş	67	118,04		
	50 ve üzeri	12	100,13		
Materyal yeterliği	20-29 Yaş	47	149,31	4,899	,179
	30-39 Yaş	144	139,33		
	40-49 Yaş	67	121,16		
	50 ve üzeri	12	115,54		
Değerlendirme yeterliği	20-29 Yaş	47	147,06	2,950	,399
	30-39 Yaş	144	137,88		
	40-49 Yaş	67	125,50		
	50 ve üzeri	12	117,46		
Öğrenciye yönelik yeterlik	20-29 Yaş	47	152,15	4,646	,200
	30-39 Yaş	144	137,20		
	40-49 Yaş	67	120,73		
	50 ve üzeri	12	132,33		

Tablo 28’de görüldüğü gibi yapılan Kruskal-Wallis testinde EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik ($H= 4.780$, $p=0.189$, $p>0.05$), kişilerarası yeterlik ($H= 4.740$, $p=0.192$, $p>0.05$), materyal yeterliği ($H= 4.899$, $p=0.179$, $p>0.05$), değerlendirme yeterliği ($H= 2.950$, $p=0.399$, $p>0.05$), öğrenciye yönelik yeterlik ($H= 4.646$, $p=0.200$, $p>0.05$) alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak kişisel yeterlikler ($H= 11.133$, $p=0.011$, $p<0.05$) alt boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Bu analiz sonucuna göre EFL öğretmenlerinin kişisel yeterlikler alt boyutunda gruplar arasındaki farklılık Post Hoc testi ile incelenmiştir. Dunn-Bonferroni Post Hoc testi sonuçları Tablo 29’da açıklanmıştır.

Tablo 29. EFL Öğretmenlerinin Kişisel Yeterlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Dunn- Bonferroni Testi Sonuçları

Group	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	p
20-29 Yaş ve 30-39 Yaş	22,90	13,06	1,75	,478
20-29 Yaş ve 40-49 Yaş	43,08	14,79	2,91	,022*
20-29 Yaş ve 50 ve üzeri	60,99	25,15	2,42	,092
30-39 Yaş ve 40-49 Yaş	20,17	11,50	1,75	,477
30-39 Yaş ve 50 ve üzeri	38,08	23,37	1,63	,619
40-49 Yaş ve 50 ve üzeri	17,91	24,38	0,73	1,000

*p<0.05

Tablo 29'daki Dunn-Bonferroni testi sonuçlarına göre 20-29 yaş ile 40-49 yaş grupları arasında kişisel yeterlik bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p=0.022$, $p<0.05$) Grupların sıra ortalaması puanları incelendiğinde 20-29 yaş grubunun puanının (M.Rank=161,12) 40-49 yaş grubunun puanlarından (M.Rank=118,04) daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.1.3.2.3. Öğretmenlik Deneyimi Değişkenine Yönelik Bulgular

EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik alt boyutlarının öğretmenlik deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Bu bulgulara yönelik analiz sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. EFL öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Alt Boyutlarının Öğretmenlik Deneyimi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğretmenlik Deneyimi	N	M. Rank	H	P
Mesleki yeterlik	5 yıldan az	34	157,16	6,937	,225
	5-10 yıl arası	78	135,94		
	11-15 yıl arası	77	134,99		
	16-20 yıl arası	52	119,52		
	21-25 yıl arası	17	156,44		
	25 yıl üzeri	12	114,08		
Kişilerarası yeterlik	5 yıldan az	34	153,00	6,276	,280
	5-10 yıl arası	78	130,68		
	11-15 yıl arası	77	139,84		
	16-20 yıl arası	52	120,01		
	21-25 yıl arası	17	159,18		
	25 yıl üzeri	12	122,96		
Kişisel yeterlikler	5 yıldan az	34	167,15	11,191	,048
	5-10 yıl arası	78	136,94		
	11-15 yıl arası	77	138,33		
	16-20 yıl arası	52	118,11		
	21-25 yıl arası	17	132,56		
	25 yıl üzeri	12	97,88		
Materyal yeterliği	5 yıldan az	34	152,50	5,589	,348
	5-10 yıl arası	78	131,41		
	11-15 yıl arası	77	142,69		
	16-20 yıl arası	52	120,61		
	21-25 yıl arası	17	147,35		
	25 yıl üzeri	12	115,54		
Değerlendirme yeterliği	5 yıldan az	34	151,78	5,252	,386
	5-10 yıl arası	78	138,28		
	11-15 yıl arası	77	134,12		
	16-20 yıl arası	52	121,85		
	21-25 yıl arası	17	154,18		
	25 yıl üzeri	12	112,88		
Öğrenciye yönelik yeterlik	5 yıldan az	34	154,31	5,822	,324
	5-10 yıl arası	78	132,49		
	11-15 yıl arası	77	140,77		
	16-20 yıl arası	52	117,60		
	21-25 yıl arası	17	148,56		
	25 yıl üzeri	12	127,00		

Tablo 30’da görüldüğü gibi yapılan Kruskal-Wallis testinde EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik ($H= 6.937$, $p=0.225$, $p>0.05$), kişilerarası yeterlik ($H= 6.276$, $p=0.280$, $p>0.05$), materyal yeterliği $H= 5.589$, $p=0.348$, $p>0.05$), değerlendirme yeterliği ($H= 5.252$, $p=0.386$, $p>0.05$),

öğrenciye yönelik yeterlik ($H= 5,822$, $p=0.324$, $p>0.05$) alt boyutlarında öğretmenlik deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak kişisel yeterlikler ($H= 11.191$, $p=0.048$, $p<0.05$) alt boyutunda öğretmenlik deneyimi değişkeni grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kişisel yeterlik alt boyutunda hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu incelemek için Dunn-Bonferroni Post Hoc testi yapılmış ancak bu alt boyutta tüm gruplar arasında p değeri $>0,05$ olduğundan anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4.1.3.2.4. Lisans Çalışma Alanı Değişkenine Yönelik Bulgular

EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik alt boyutlarının lisans çalışma alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Bu bulgulara yönelik analiz sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. EFL öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Alt Boyutlarının Lisans Çalışma Alanı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğretmenlik Deneyimi	N	M. Rank	H	p
Mesleki yeterlik	ELT	196	138,73	4,081	0,130
	ELL/ACL	60	134,36		
	Diğer dil bölümleri	14	95,21		
Kişilerarası yeterlik	ELT	196	138,24	4,229	,121
	ELL/ACL	60	136,18		
	Diğer dil bölümleri	14	94,25		
Kişisel yeterlikler	ELT	196	139,41	7,979	,019
	ELL/ACL	60	136,00		
	Diğer dil bölümleri	14	78,64		
Materyal yeterliği	ELT	196	141,38	6,402	,041
	ELL/ACL	60	126,56		
	Diğer dil bölümleri	14	91,46		
Değerlendirme yeterliği	ELT	196	135,98	4,656	,097
	ELL/ACL	60	143,58		
	Diğer dil bölümleri	14	94,11		
Öğrenciye yönelik yeterlik	ELT	196	138,72	6,068	,048
	ELL/ACL	60	136,61		
	Diğer dil bölümleri	14	85,71		

Tablo 31’de görüldüğü gibi yapılan Kruskal-Wallis testinde EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik ($H= 4.081$, $p=0.130$, $p>0.05$), kişilerarası yeterlik ($H= 4.229$, $p=0.121$, $p>0.05$), değerlendirme yeterliği ($H= 4.656$, $p=0.097$, $p>0.05$) alt boyutlarında öğretmenlik deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak kişisel yeterlikler ($H= 7.979$, $p=0.019$, $p<0.05$), materyal yeterliği ($H= 6.402$, $p=0.041$, $p<0.05$) ve öğrenciye yönelik yeterlik ($H= 6.068$, $p=0.048$, $p<0.05$) alt boyutlarında lisans çalışma alanı değişkeni grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Bu analiz sonucuna göre anlamlı farklılık çıkan bu alt boyutlarda gruplar arasındaki farklılık Post Hoc testi ile incelenmiştir. Dunn-Bonferroni Post Hoc testine göre yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 32. EFL Öğretmenlerinin Kişisel Yeterlikler Alt Boyutunun Lisans Çalışma Alanı Değişkenine Göre Dunn- Bonferroni Testi Sonuçları

Group	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	P
Diğer dil bölümleri-ELT	57,357	23,085	2,485	,039*
Diğer dil bölümleri-ELL/ACL	60,765	21,517	2,824	,014*
ELL/ACL-ELT	3,408	11,476	,297	1,000

Tablo 32’deki Dunn-Bonferroni testi sonuçlarına göre Diğer dil bölümleri ile ELT ($p=0.041$, $p<0.05$) ve diğer dil bölümleri ile ELL/ACL ($p=0.014$, $p<0.05$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Grupların sıra ortalaması puanları incelendiğinde ELT grubunun puanı (M.Rank=139,06) ve ELL/ACL grubunun (M.Rank=136,00) puanlarının diğer dil bölümleri grubunun puanından (M.Rank=78,64) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 33. EFL Öğretmenlerinin Materyal Yeterliği Alt Boyutunun Lisans Çalışma Alanı Değişkenine Göre Dunn- Bonferroni Testi Sonuçları

Group	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	P
Diğer dil bölümleri-ELT	35,094	23,086	1,520	,385
Diğer dil bölümleri-ELL/ACL	49,918	21,517	2,230	,061
ELL/ACL-ELT	14,824	11,476	1,292	,589

Tabloda 33’te görüldüğü gibi Kruskal-Wallis testinde Materyal Yeterliği alt boyutunda anlamlı bir fark gözlemlenmiş bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Dunn-Bonferroni testi incelenmiş ve bu testte anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Grupların sıra ortalaması puanları incelendiğinde ELT grubunun puanı (M.Rank=141,38) ve ELL/ACL grubunun (M.Rank=126,56) puanlarının Diğer dil bölümleri grubunun puanından (M.Rank=91,46) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 34. EFL Öğretmenlerinin Öğrenciye Yönelik Yeterlik Alt Boyutunun Lisans Çalışma Alanı Değişkenine Göre Dunn- Bonferroni Testi Sonuçları

Group	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	P
Diğer dil bölümleri - ELT	50,894	23,114	2,202	,083
Diğer dil bölümleri-ELL/ACL	53,003	21,544	2,460	,042*
ELL/ACL-ELT	2,109	11,490	1,184	1,000

Tablo 34’te görüldüğü gibi öğrenciye yönelik yeterlik alt boyutunun lisans çalışma alanı değişkeni gruplarından Diğer dil bölümleri ile ELL/ACL grupları arasında ($p=0.042$, $p<0.05$) anlamlı farklılık bulunmaktadır. Grupların sıra ortalaması puanları incelendiğinde ELT grubunun puanı (M.Rank=138,72) ve ELL/ACL grubunun (M.Rank=136,61) puanları Diğer dil bölümleri grubunun puanından (M.Rank=85,71) daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2. EFL Öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklığının İncelenmesine Yönelik Bulgular

Bu kısımda EFL öğretmenlerinin öğretmen bağışıklığı genel düzeyleri, alt boyutları ile cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi ve lisans çalışma alanı açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğine yönelik istatistiksel analizlerin sonuçları verilmiştir.

4.2.1. EFL Öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklığı Düzeylerine Yönelik Bulgular

Bu çalışmanın üçüncü araştırma problemi olan “EFL öğretmenlerinin öğretmen bağışıklığı düzeyleri nedir?” sorusu kapsamında EFL öğretmenlerinin öğretmen bağışıklığı düzeyleri incelenmiştir. Tablo 35’te ELT öğretmenlerinin öğretmen bağışıklığına ilişkin betimsel bilgiler verilmiştir.

Tablo 35. EFL Öğretmenlerinin Bağışıklık Düzeylerine İlişkin Betimsel Bilgiler

	N	Mean	Std. Deviation
Öğretmen Bağışıklığı Seviyesi	270	4,23	22,60416

Tablo 35 incelendiğinde 270 katılımcının bağışıklık düzeyleri puan ortalamasının 6’lı Likert tipi ölçeğe 4,23 olduğu görülmüştür.

4.2.2. Demografik Değişkenlerin EFL Öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklık Düzeyine Etkisine Yönelik Bulgular

Bu çalışmanın üçüncü araştırma problemi olan “EFL öğretmenlerinin öğretmen bağışıklığı düzeyleri cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi ve lisans çalışma alanı değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik istatistiksel analizler yapılmıştır.

Bu doğrultuda bağımsız değişkenlerinden iki gruplu değişken olan cinsiyet değişkeni için parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Üç ve daha fazla gruplu yaş, öğretmenlik deneyimi ve lisans çalışma alanı değişkenleri ise parametrik testlerden tek faktörlü gruplar arası ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Bağımsız örneklem t-testinde gruplar arasında fark varsa ve bu farklılıkları yorumlamak için (η) değeri hesaplanır. (η) 0 ile 1 arasında değişebilir ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki varyans oranını gösterir.

(η)= $t^2/t^2(N1+N2-2)$ formülü ile hesaplanır.

Tek faktörlü gruplar arası ANOVA testinde gruplar arasında farklılık varsa bu farklılığın büyüklüğünü hesaplamak için:

(η)=gruplar arası kareler toplamı/toplam kareler toplamı

formülü ile kullanılır. Etki büyüklüğü değerini yorumlamak için (η) 0.01 küçük etki, 0.06 orta etki ve 0.14 büyük etki sınıflandırması kullanılır (Pallant, 2017).

4.2.2.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

EFL öğretmenlerinin öğretmen bağışıklığı genel düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Bu bulgulara yönelik analiz sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. EFL öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklığı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Gender	N	Mean	Std. Deviation	t	df	p	Mean Difference	95% Confidence	
									Lower	Upper
Öğretmen Bağışıklığı Seviyesi	Female	179	166,21	22,11	1,298	268	,195	3,77	-1.94	9.49
	Male	91	162,43	23,46						

Erkek ve kadın EFL öğretmenlerinin öğretmen bağışıklığı düzeylerini kıyaslamak için bağımsız örneklem t-testi yürütülmüştür. Tablo 36 incelendiğinde test sonuçlarına göre kadın öğretmenlerden (M=166.21, SD=22.11) ve erkek öğretmenlerden (M=162.43, SD=23.46; $t(268)=1.298$, $p=0.195$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (M. D=3.77, 95% Confidence: -1.94’ten 9.49’a) çok küçüktür ($(\eta)=0.006$).

4.2.2.2. Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular

EFL öğretmenlerinin öğretmen bağışıklığı düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek faktörlü gruplar arası ANOVA ile incelenmiştir. Bu bulgulara yönelik analiz sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. EFL öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklığı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Bağımsız ANOVA testi Sonuçları

	Age	N	Mean	Std. Deviation	F	df	p
Öğretmen Bağışıklığı Seviyesi	Group1	47	164,14	22,86	0,202	3	,895
	Group2	144	165,88	22,15			
	Group3	67	163,94	23,24			
	Group4	12	162,25	25,60			

Tablo 37’de görüldüğü gibi katılımcılar yaşlarına göre Grup1: 20-29 yaş arası (N=47), Grup2: 30-39 yaş arası (N=144), Grup3:40-49 yaş arası (N=67), Grup4: 50 yaş ve üzeri (N=12) olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Dört yaş grubu için öğretmen bağışıklığı düzeyi puanlarında $p<.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. $F(3,266)=0.20$, $p=0.89$. Gruplar arasındaki ortalamalar incelendiğinde de ortalama puanların birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Ortalama puanlardaki farkın etki büyüklüğü olan (η) ise 0.002 olarak hesaplanmış olup çok küçük etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

4.2.2.3. Öğretmenlik Deneyimi Değişkenine Yönelik Bulgular

EFL öğretmenlerinin öğretmen bağışıklığı düzeylerinin öğretmenlik deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek faktörlü gruplar arası ANOVA ile incelenmiştir. Bu bulgulara yönelik analiz sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. EFL öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklığı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Bağımsız ANOVA testi Sonuçları

	Experience	N	Mean	Std. Deviation	F	df	p
Öğretmen Bağışıklığı Seviyesi	Group1	34	163,76	21,76	,721	5	,60
	Group2	78	162,83	22,32			
	Group3	77	168,76	22,19			
	Group4	52	163,11	23,79			
	Group5	17	167,05	22,44			
	Group6	12	162,33	25,61			

Tablo 38’de görüldüğü gibi katılımcılar öğretmenlik deneyimi değişkeni açısından çalışılan yıl süresine göre Grup1: 5 yıldan az (N=34), Grup2: 5-10 yıl arası (N=78), Grup3: 11-15 yıl arası (N=77), Grup4: 16-20 yıl arası (N=52), Grup5: 21-25 yıl arası (N=17) ve Grup6: 25 yıl ve üzeri (N=12) olmak üzere 6 gruba ayrılmıştır. Bu altı grup için öğretmen bağışıklığı düzeyi puanlarında $p<.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. $F(5,264)=0.72$, $p=0.60$. Gruplar arasındaki ortalamalar incelendiğinde de ortalama puanların birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Ortalama puanlardaki farkın etki büyüklüğü olan (η) ise 0.013 olarak hesaplanmış olup çok küçük etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

4.2.2.4. Lisans Çalışma Alanı Değişkenine Yönelik Bulgular

EFL öğretmenlerinin öğretmen bağışıklığı düzeylerinin lisans çalışma alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek faktörlü gruplar arası ANOVA ile incelenmiştir. Bu bulgulara yönelik analiz sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. EFL öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklığı Düzeylerinin Lisans Çalışma Alanı Değişkenine Göre Bağımsız ANOVA testi Sonuçları

	Working Area	N	Mean	Std. Deviation	F	df	p
Öğretmen Bağışıklığı Seviyesi	ELT	47	164,14	22,86	2,103	2	,12
	ELL/ACL	144	165,88	22,15			
	Other Languages	67	163,94	23,24			

Tablo 39’da görüldüğü gibi katılımcılar lisans alanı değişkenine göre Grup1: ELT (N=196), Grup2: ELL/ACL (N=60), Grup3: Diğer dil bölümleri (N=14) olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Üç lisans çalışma alanı grubu için öğretmen bağışıklığı düzeyi puanlarında $p<.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. $F(2,267)=2,103$, $p=0.12$. Gruplar arasındaki ortalamalar incelendiğinde de ortalama puanların birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Ortalama puanlardaki farkın etki büyüklüğü olan (η) ise 0.015 olarak hesaplanmış olup çok küçük etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

4.2.3.EFL Öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklığı Alt Boyutlarına Yönelik Bulgular

EFL Öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklığı ölçeği “öğretim öz-yeterliği tükenmişlik, psikolojik sağlamlık, öğretime yönelik tutumlar, değişime açıklık, sınıf duyuşsallığı, baş etme” olmak üzere 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu doğrultuda, EFL öğretmenlerinin genel öğretmen bağışıklık düzeylerini oluşturan alt boyutlara yönelik düzeyleri Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40. EFL Öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklığı Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Bilgiler

Alt Boyutlar	N	M	Std. Deviation
Öğretim öz-yeterliği	270	4,71	5,39
Tükenmişlik	270	3,89	6,18
Psikolojik sağlamlık	270	3,99	3,30
Öğretime yönelik tutumlar	270	4,56	5,59
Değişime açıklık	270	3,50	3,81
Sınıf duyuşsallığı	270	4,50	4,86
Baş etme	270	4,08	3,32

Tablo 40’ta bu alt boyutların betimsel istatistikleri incelendiğinde sırasıyla sırasıyla öğretim öz-yeterliği (m=4,71), öğretime yönelik tutumlar (M=4,56), sınıf duyuşsallığı (M=4,50) alt boyutlarının en yüksek ortalama puanlara sahip olan ilk üç alt boyut olduğu görülmektedir. Bu alt boyutları baş etme (M=4,08) psikolojik sağlamlık (M=3,99) alt boyutları takip etmektedir. Tükenmişlik (M=3,89) ve değişime açıklık (M=3,50) alt boyutlarının ise en düşük ortalama puanlara sahip oldukları görülmektedir.

4.2.3.1. Öğretmen Bağışıklık Alt Boyutları İçin Normallik Testi Sonuçları

Ayrıca, The Language Teacher Immunity Questionnaire (Hiver,2016) ölçeğinden elde edilen öğretmen bağışıklığı alt boyutları için normallik testleri Tablo 41’de gösterilmiştir

Tablo 41 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki yeterlik alt boyutlarını gösteren verilerin normal dağılım değerleri mesleki yeterlik alt boyutu (p=0.002), kişilerarası yeterlik (p=0.000), kişisel yeterlikler (p=0.000), Materyal Yeterliği (p=0.000), değerlendirme yeterliği (p=0.000), öğrenciye yönelik yeterlik (p=0.000) alt boyutlarında Sig<0,05 olduğundan bu alt boyutlardan elde edilen veriler normal dağılım göstermemektedirler.

4.2.3.2. Demografik Değişkenlerin EFL Öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklık Alt Boyut Düzeyine Etkisine Yönelik Bulgular

Bu çalışmada, “EFL öğretmenlerinin öğretmen bağışıklığı alt boyutları cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi ve lisans çalışma alanı değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?” araştırma sorusu için non-parametrik testler yürütülmüştür. Öğretmen bağışıklığı alt boyutlarının iki gruplu cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için MANN-WHITNEY U-testi; ikiden fazla gruplu yaş, öğretmenlik deneyimi ve lisans çalışma alanı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için ise KRUSKAL WALLİS testi yapılmıştır.

4.2.3.2.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

EFL öğretmenlerinin öğretmen bağısıklığı alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Bu bulgulara yönelik analiz sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 41. Öğretmen Bağısıklığı Alt Boyutları için Normallik Testi

Alt Boyutlar	Gender	N	M. Rank	U	p
Öğretim öz-yeterliği	Female	179	141,28	7109,50	,087
	Male	91	124,13		
Tükenmişlik	Female	179	134,65	7992,00	,801
	Male	91	137,18		
Psikolojik sağlamlık	Female	179	131,01	7340,50	,182
	Male	91	144,34		
Öğretime yönelik tutum	Female	179	146,05	6255,50	,002
	Male	91	114,74		
Değişime açıklık	Female	179	136,28	8004,00	,816
	Male	91	133,96		
Sınıf duyuşsallığı	Female	179	137,91	7712,50	,475
	Male	91	130,75		
Baş etme	Female	179	136,51	7964,50	,765
	Male	91	133,52		

Tablo 42. EFL Öğretmenlerinin Öğretmen Bağısıklığı Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öğretim öz-yeterliği	,080	270	,000	,971	270	,000
Tükenmişlik	,089	270	,000	,974	270	,000
Psikolojik sağlamlık	,129	270	,000	,975	270	,000
Öğretime yönelik tutumlar	,100	270	,000	,943	270	,000
Değişime açıklık	,084	270	,000	,983	270	,002
Sınıf duyuşsallığı	,069	270	,003	,981	270	,001
Baş etme	,101	270	,000	,978	270	,000

Tablo 42 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre kadınlar ve erkekler arasında EFL öğretmenlerinin öğretmen bağısıklığının öğretim öz-yeterliği ($U=7109.50$, $p=0.087$, $p>0.05$), tükenmişlik ($U=7992.00$, $p=0.801$, $p>0.05$), psikolojik sağlamlık ($U=7340.50$, $p=0.182$, $p>0.05$), değişime açıklık ($U=800.00$, $p=0.816$, $p>0.05$), sınıf duyuşsallığı ($U=7712.50$, $p=0.475$, $p>0.05$), baş etme ($U=7964.50$, $p=0.765$, $p>0.05$) boyutları açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak öğretime yönelik tutumlar ($U=6255.50$, $p=0.002$, $p<0.05$) alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu alt boyutta grupların sıra ortalamalarına bakıldığında kadınların sıra ortalama puanının ($M.Rank=146.05$) erkeklerin sıra ortalama puanından ($M.Rank=114.74$) yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.3.2.2. Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular

EFL öğretmenlerinin öğretmen bağısıklığı alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Bu bulgulara yönelik analiz sonuçları Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43. EFL Öğretmenlerinin Öğretmen Bağısıklığı Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	M. Rank	H	p
Öğretim Öz-Yeterliği	20-29 Yaş	47	127,80	1,018	,797
	30-39 Yaş	144	138,85		
	40-49 Yaş	67	132,07		
	50 ve üzeri	12	144,58		
Tükenmişlik	20-29 Yaş	47	124,06	2,157	,540
	30-39 Yaş	144	139,46		
	40-49 Yaş	67	138,35		
	50 ve üzeri	12	116,88		
Psikolojik Sağlamlık	20-29 Yaş	47	139,57	,223	,974
	30-39 Yaş	144	135,32		
	40-49 Yaş	67	132,71		
	50 ve üzeri	12	137,25		
Öğretime Yönelik Tutum	20-29 Yaş	47	130,67	1,174	,759
	30-39 Yaş	144	139,84		
	40-49 Yaş	67	132,18		
	50 ve üzeri	12	120,88		
Değişime Açıklık	20-29 Yaş	47	147,56	2,202	,532
	30-39 Yaş	144	129,46		
	40-49 Yaş	67	138,95		
	50 ve üzeri	12	141,50		
Sınıf Duyuşsallığı	20-29 Yaş	47	139,43	,973	,808
	30-39 Yaş	144	138,19		
	40-49 Yaş	67	128,37		
	50 ve üzeri	12	127,67		
Baş Etme	20-29 Yaş	47	131,33	3,792	,285
	30-39 Yaş	144	141,80		
	40-49 Yaş	67	121,75		
	50 ve üzeri	12	153,04		

Tablo 43'te görüldüğü gibi yapılan Kruskal-Wallis testinde EFL öğretmenlerinin öğretmen bağısıklığı öğretim öz yeterliği ($H= 1.018$, $p=0.797$, $p>0.05$), tükenmişlik ($H= 2.157$, $p=0.540$, $p>0.05$), psikolojik sağlamlık ($H= 0.223$, $p=0.974$, $p>0.05$), öğretime yönelik tutum ($H= 1.174$, $p=0.759$, $p>0.05$), değişime açıklık ($H= 2.202$, $p=0.532$, $p>0.05$), sınıf duyuşsallığı ($H= 0.973$, $p=0.808$, $p>0.05$), baş etme ($H= 3.792$, $p=0.285$, $p>0.05$) alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

4.2.3.2.3. Öğretmenlik Deneyimi Değişkenine Yönelik Bulgular

EFL öğretmenlerinin öğretmen bağısıklığı alt boyutlarının öğretmenlik deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Bu bulgulara yönelik analiz sonuçları Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44. EFL Öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklığı Alt Boyutlarının Öğretmenlik Deneyimi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğretmenlik Deneyimi	N	M. Rank	H	p
Öğretim Öz-Yeterliği	5 yıldan az	34	129,63	4,147	,528
	5-10 yıl arası	78	131,26		
	11-15 yıl arası	77	145,23		
	16-20 yıl arası	52	122,96		
	21-25 yıl arası	17	154,53		
	25 yıl üzeri	12	144,58		
Tükenmişlik	5 yıldan az	34	129,40	6,585	,253
	5-10 yıl arası	78	122,36		
	11-15 yıl arası	77	152,14		
	16-20 yıl arası	52	139,01		
	21-25 yıl arası	17	133,56		
	25 yıl üzeri	12	119,00		
Psikolojik Sağlamlık	5 yıldan az	34	130,21	1,505	,913
	5-10 yıl arası	78	131,25		
	11-15 yıl arası	77	143,16		
	16-20 yıl arası	52	130,99		
	21-25 yıl arası	17	143,44		
	25 yıl üzeri	12	137,25		
Öğretime Yönelik Tutum	5 yıldan az	34	130,40	6,771	,238
	5-10 yıl arası	78	127,04		
	11-15 yıl arası	77	153,98		
	16-20 yıl arası	52	133,04		
	21-25 yıl arası	17	123,38		
	25 yıl üzeri	12	114,17		
Değişime Açıklık	5 yıldan az	34	142,25	1,589	,903
	5-10 yıl arası	78	135,36		
	11-15 yıl arası	77	128,03		
	16-20 yıl arası	52	138,04		
	21-25 yıl arası	17	149,68		
	25 yıl üzeri	12	134,13		
Sınıf Duyuşsallığı	5 yıldan az	34	141,12	3,446	,632
	5-10 yıl arası	78	130,14		
	11-15 yıl arası	77	146,44		
	16-20 yıl arası	52	123,24		
	21-25 yıl arası	17	139,97		
	25 yıl üzeri	12	129,29		
Baş Etme	5 yıldan az	34	121,90	3,634	,603
	5-10 yıl arası	78	138,52		
	11-15 yıl arası	77	142,51		
	16-20 yıl arası	52	125,84		
	21-25 yıl arası	17	130,97		
	25 yıl üzeri	12	157,75		

Tablo 44'te görüldüğü gibi yapılan Kruskal-Wallis testinde EFL öğretmenlerinin öğretmen bağışıklığı öğretim öz-yeterliği ($H= 4.147$, $p=0.528$, $p>0.05$), tükenmişlik ($H= 6.585$, $p=0.253$, $p>0.05$), psikolojik sağlamlık ($H= 1.505$, $p=0.913$, $p>0.05$), öğretime yönelik tutum ($H= 6.771$, $p=0.238$, $p>0.05$), değişime açıklık ($H= 1.589$, $p=0.903$, $p>0.05$), sınıf duyuşsallığı ($H= 3.446$, $p=0.632$, $p>0.05$), baş etme ($H= 3.634$, $p=0.603$, $p>0.05$) alt boyutlarında öğretmenlik deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

4.2.3.2.4. Lisans Çalışma Alanı Değişkenine Yönelik Bulgular

EFL öğretmenlerinin öğretmen bağısıklığı alt boyutlarının lisans çalışma alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Bu bulgulara yönelik analiz sonuçları Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45. EFL Öğretmenlerinin Öğretmen Bağısıklığı Alt Boyutlarının Lisans Çalışma Alanı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğretmenlik Deneyimi	N	M. Rank	H	p
Öğretim-Öz Yeterliği	ELT	196	139,32	4,871	,088
	ELL/ACL	60	133,17		
	Diğer Dil Bölümleri	14	92,07		
Tükenmişlik	ELT	196	132,73	2,216	,330
	ELL/ACL	60	147,85		
	Diğer Dil Bölümleri	14	121,32		
Psikolojik Sağlamlık	ELT	196	137,90	2,181	,336
	ELL/ACL	60	134,46		
	Diğer Dil Bölümleri	14	106,32		
Öğretime Yönelik Tutum	ELT	196	138,69	4,463	,107
	ELL/ACL	60	138,69		
	Diğer Dil Bölümleri	14	93,21		
Değişime Açıklık	ELT	196	136,04	,351	,839
	ELL/ACL	60	136,53		
	Diğer Dil Bölümleri	14	123,54		
Sınıf Duyuşsallığı	ELT	196	138,53	5,410	,067
	ELL/ACL	60	136,57		
	Diğer Dil Bölümleri	14	88,46		
Baş Etme	ELT	196	138,63	3,955	,138
	ELL/ACL	60	134,51		
	Diğer Dil Bölümleri	14	95,96		

Tablo 46’da görüldüğü gibi yapılan Kruskal-Wallis testinde EFL öğretmenlerinin öğretmen bağısıklığı öğretim öz-yeterliği) ($H= 4.871$, $p=0.088$, $p>0.05$), tükenmişlik ($H= 2.216$, $p=0.330$, $p>0.05$), psikolojik sağlamlık ($H= 2.181$, $p=0.336$, $p>0.05$), öğretime yönelik tutum) ($H= 4.463$, $p=0.107$, $p>0.05$), değişime açıklık ($H= 0.351$, $p=0.839$, $p>0.05$), sınıf duyuşsallığı ($H= 5.410$, $p=0.067$, $p>0.05$), baş etme ($H= 3.955$, $p=0.138$, $p>0.05$) alt boyutlarında lisans çalışma alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

4.3. EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeyleri ile Öğretmen Bağısıklığı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Bu kısımda çalışmanın beşinci araştırma sorusu olan “EFL öğretmenlerinin öğretmen bağısıklık düzeyleri ile mesleki yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yönelik EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeyleri ile öğretmen bağısıklığı düzeyleri arasında

ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda iki değişken arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon matrisi Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47. EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeyleri ile Öğretmen Bağışıklığı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

			IM_LEVEL	PC_LEVEL
Spearman's rho	Öğretmen	r	1,000	,499**
	Bağışıklığı	p	.	,000
	Seviyesi	N	270	270
		r	,499**	1,000
	Mesleki Yeterlik	p	,000	.
	Seviyesi	N	270	270

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeyleri ile öğretmen bağışıklığı düzeyleri değişkenlerinden mesleki yeterlik düzeyi normal dağılım göstermediğinden bu değişkenler arasındaki ilişki Spearman korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Korelasyon analizi sonucunda elde edilen korelasyon katsayısı olarak, +1.00 değeri mükemmel bir pozitif ilişkiyi,

-1.00 değeri, mükemmel negatif bir ilişkiyi gösterir. 0,00 değeri ise hiçbir ilişki olmadığını gösterir. Bu değerlerin mutlak değeri ise ilişkinin gücünü gösterir. Korelasyon katsayısının gücü:

r=0.10-0.29 küçük korelasyon

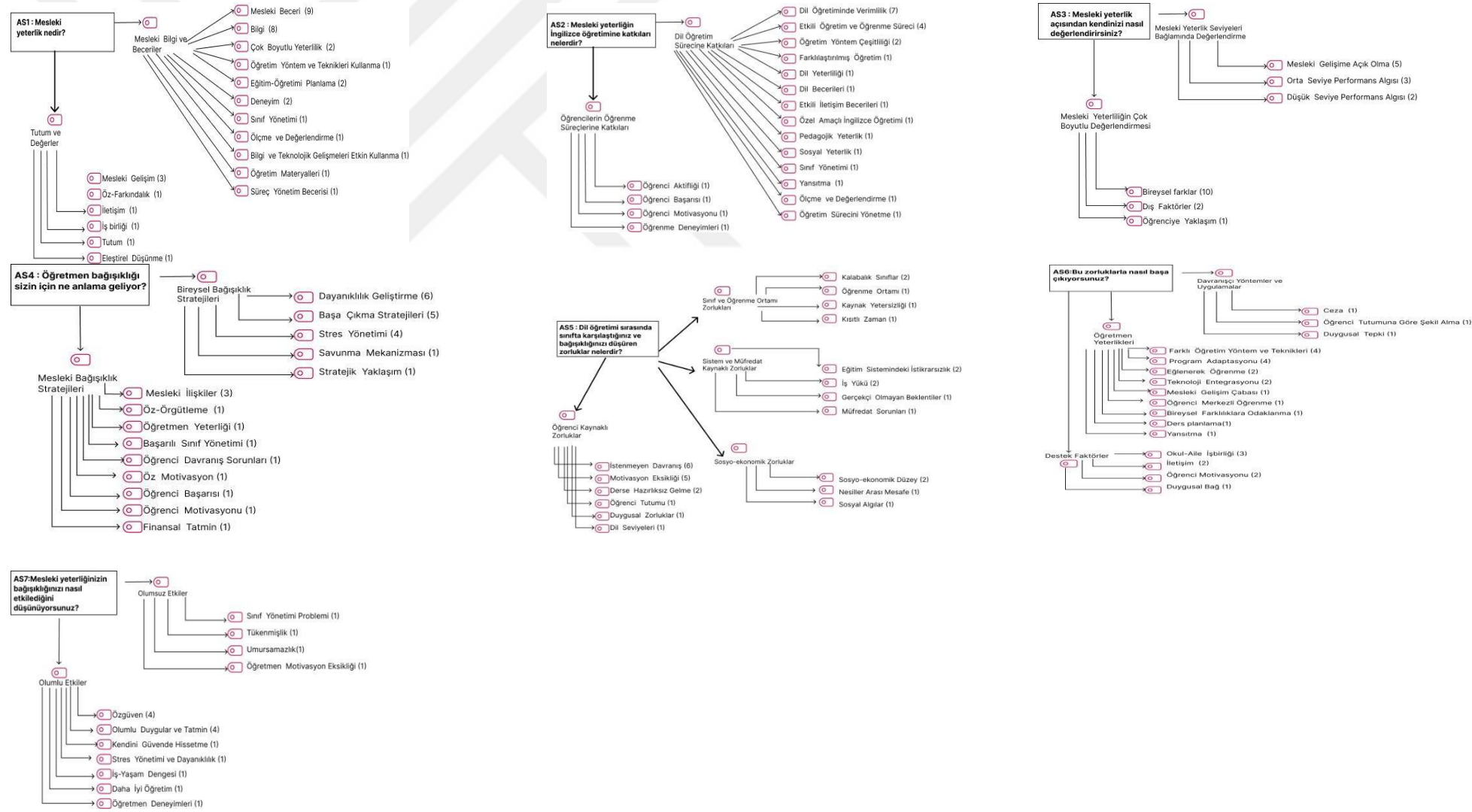
r=0.30-0.49 orta korelasyon

r=0.50-1.0 büyük korelasyon olarak yorumlanır (Pallant,2017).

Tablo 47’de görüldüğü gibi EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeyleri ile öğretmen bağışıklığı düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Yapılan analizlere göre EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeyleri ile öğretmen bağışıklığı düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönde bir korelasyon $r=0.49$, $N=270$, $p<0.01$ olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri arttıkça öğretmen bağışıklıkları da artmaktadır.

4.4. Nitel Bulgular

Bu bölüm, TA sonuçlarını her bir araştırma sorusu kapsamında tema, kod ve katılımcı alıntılarıyla aktarmaktadır. Bulgular, mevcut literatürle karşılaştırılarak analiz edilmiş ve araştırmanın genel bağlamı içinde yorumlanmıştır. Analiz sürecinde, verilerin tutarlı ve sistematik bir şekilde organize edilmesine özen gösterilmiş, böylece araştırma sorularına yönelik kapsamlı bir bakış açısı sergilenmiştir. Şekil 2’de, EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile mesleki bağışıklıkları arasındaki ilişkiye dair belirlenen kodlar ve temalar, MAXQDA yazılımının MAXMaps aracıyla bütüncül olarak sunulmuştur.



Şekil 2. EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile bağışlıkları arasındaki ilişkiye yönelik tematik analiz bulguları

4.4.1. Araştırma Sorusu 1

Mesleki yeterlik nedir?

sorusu kapsamında oluşturulan temalar, kodlar ve ilgili veri alıntıları Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48. Katılımcıların Mesleki Yeterlik Kavramı Hakkındaki Görüşleri

Tema	Örnek Kodlar	Örnek Veri Alıntıları
*Tema tanımları parantez içinde yazılmıştır.		
Mesleki bilgi ve beceriler (Öğretmenin mesleğini icra edebilmesi için gerekli olan alan bilgisi, alan eğitim bilgisi, mevzuat bilgisine ek olarak uygulama yani eğitim-öğretim sürecini planlama, yönetme, değerlendirme becerisini vurgulamaktadır.)	Mesleki Beceri (9) Bilgi (7) Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma (1) Öğretim Materyalleri (1) Sınıf Yönetimi (1) Süreç Yönetim Becerisi (1) Bilgi ve Teknolojik Gelişmeleri Etkin Kullanma (1) Deneyim (2) Çok Boyutlu Yeterlik (2)	Mesleki yeterlik, mesleğinizle ilgili alt yapı bilgileriniz, doğuştan sahip olduğunuz ve yaşam deneyimlerinizden edindiğiniz, sizi işyerinde ve yaşam boyu kariyer yönetimde başarıya ulaştıracak becerileriniz ve yeteneklerinizdir. (Birsen, 1) Mesleki yeterlik, işimizi başarılı bir şekilde yapmamızı sağlayan bilgi ve becerilerimizdir. (Ruken, Konum 2) Bana göre mesleki yetkinlik, iş yerimde ihtiyaç duyacağım bilgi, beceri ve yeteneklerdir. (Funda, 1) Mesleki yeterlik, bir öğretmenin öğretme ve öğrenme sürecini yönetme becerisidir. Sınıf yönetimi, hedef bilgisi, konu bilgisi açısından düşünüyorum. Öğretim materyali, öğretim yöntem ve teknikleri. Bana göre bu sadece tek bir boyutla sınırlandırılmaz. Bence bu, öğretimle ilgili teknolojik gelişmeler açısından güncellenmeyi de eklememiz gereken pek çok becerinin bir karışımıdır. (Kardelen 1) Bana göre mesleki yetkinlik sizin deneyiminiz, öğretme yöntemlerinizdir. Herkes bize bazı teknikler, bazı öğretme yollarının öğretildiğini bilir. Ancak her insanın bazı kestirme yolları, kendilerine özel bazı yolları vardır. Ve her zaman bu yolları kullanırlar. Ve bu teknikler, bu kısayollar, sizin profesyonel karakterinizi oluşturur. Yetkinlik, o noktaya nasıl ulaştığınız ve bu tekniklerle nasıl devam ettiğinizdir. (Harun, 1) Mesleki yeterlik hakkında söyleyebileceğim diğer şeyler. mesleki

		yeterlik, pedagojik yeterlik sosyal yeterlik ve kişilik yeterliği olarak dört kategoriye ayırabiliriz. (Birsen 1)
	Eğitim-Öğretimi Planlama (2)	Derslere girmenin yanı sıra, öğretmenlerin ders planlarını, öğrenci performansını, idari görevleri ve okul işlerini ele almalarında, meslektaşlarıyla iletişim kurmalarında mesleki yeterlik hayati önem taşır. (Birsen 1)
	Ölçme ve Değerlendirme (1)	Mesleki yeterlik; dil öğretimi, bilgi, işbirliği, iletişim, değerlendirme ve planlamadır (Ayla 1)
Tutum ve Değerler (Bu tema öğretmenlerin sahip olduğu genel tutum ve değerler ve meslekleriyle alakalı ilişkilerini ele almaktadır.)	Mesleki Gelişim (3)	Mesleki yetkinliğin, işyerinde ve yaşam boyu kariyer yönetiminde başarılı olmamızı sağlayacak bilgi, beceri ve yetenekler olduğunu düşünüyorum. (Kumru,1)
	Öz-Farkındalık (1)	Bence mesleki yeterlik, sizi kariyerinizde başarılı kılan becerileriniz ve yeteneklerinizdir. (Cem, Konum 2)
	İletişim (1)	Bana göre öğretmen yeterliği, iletişim becerileri, eleştirel düşünme olabilir. Ve son olarak da öz farkındalık. (Mustafa, 1)
	Eleştirel Düşünme (1)	Mesleki yeterlik; dil öğretimi, bilgi, işbirliği, iletişim, değerlendirme ve planlamadır. (Ayla, 1)
	İşbirliği (1)	
	Tutum (1)	Bence mesleki yetkinlik, mesleki bilgi, tutum ve becerilerin işe etkin bir şekilde uygulanmasıdır. (Reyyan,1)

Katılımcılara yöneltilen “Mesleki Yeterlik nedir” sorusu bağlamında alınan cevaplar doğrultusunda oluşturulan ilk tema “Mesleki Bilgi ve Beceriler” temasıdır. Bu temaya yönelik kodlar frekans yoğunlukları sırasıyla şu şekilde elde edilmiştir: “mesleki beceri, bilgi, çok boyutlu yeterlik, öğretim yöntem ve teknikleri kullanma, eğitim-öğretimi planlama, deneyim, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, bilgi ve teknolojik gelişmeleri etkin kullanma, öğretim materyalleri ve süreç yönetim becerisi”. “Tutum ve Değerler” olarak belirlenen ikinci temanın içeriğini ise frekans değer sıralamasıyla “mesleki gelişim, öz-farkındalık, iletişim, işbirliği, tutum ve eleştirel düşünme” oluşturmaktadır.

4.4.2. Araştırma Sorusu 2

Mesleki yeterliğin İngilizce öğretimine katkıları nelerdir?

Görüşmeye katılan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin İngilizce öğretimine katkılarına dair görüşlerini almak amacıyla sorulan yukarıdaki soru doğrultusunda, verdikleri yanıtlar Tablo 49'da gösterildiği üzere iki tema ve bu temalara ait kodlar olarak belirlenmiştir.

Tablo 49. Katılımcıların Mesleki Yeterliğin İngilizce Öğretimine Katkıları Doğrultusundaki Görüşleri

Tema	Örnek Kodlar	Örnek Veri Alıntıları
*Tema tanımları parantez içinde yazılmıştır.		
Dil Öğretim Sürecine Katkıları (Bu tema öğretmenlerin dil öğretim süreçlerinin daha verimli ve etkili bir şekilde sürdürülmesi için katkıda bulunan faktörlere yoğunlaşmaktadır.)	Dil Öğretiminde Verimlilik (7)	Mesleki yeterlik bana göre, dil öğretiminin verimliliğini artırıyor. (Ayla, 2) Derslere girmenin yanı sıra, öğretmenlerin ders planlarını, öğrenci performansını, idari görevleri ve okul işlerini ele almalarında, meslektaşlarıyla iletişim kurmalarında mesleki yeterlik hayati önem taşır. İyi ekip çalışması becerilerine sahip öğretmenler görevlerini daha iyi yerine getirebilir ve öğrencilerin İngilizceyi daha iyi öğrenmelerine yardımcı olabilirler. (Birgül, 2)
	Etkili Öğretim ve Öğrenme Süreci (4)	Mesleki yeterlik, etkili öğretimin çeşitli yönlerine, öğrenci öğrenme çıktılarına ve genel mesleki gelişime katkıda bulunarak dil öğretiminde çok önemli bir rol oynar. (Funda, 2) İngilizce öğretiminde mesleki yeterlik, öğretimin kalitesini ve öğrenci başarısını doğrudan etkilediği için çok önemlidir (Ruken, 2) Öğretme ve öğrenme sürecinin etkililiğinden bahsedebiliriz, çünkü amacımız her zaman hedef öğrenci profilinin bilgiyi almasını ve gerçek hayatta kullanmasını sağlamaktır. (Kardelen, 2) Öğretmenin etkili öğretimi, öğretmenin mesleki yeterliği ile oldukça ilişkilidir. (Reyyan, 2)
	Öğretim Yöntem Çeşitliliği (2)	Yetkin öğretmenler uyum sağlayabilir, mesleki gelişim arayışını sürdürür ve yenilikçi öğretim stratejileri kullanır. (Ruken, 2) Bana göre, bazı teknikleri öğrenir ve derslerinizde kullanırsanız, örneğin Pazartesi günü bir konuyu öğretirken, bazı tekniklerle başlıyorum. Öğrencilerin bazı tekniklere iyi yanıt vermediğini görüyorum. Sonra, belki gerçek bir hikaye anlatırım. Bunu

		umursamadılar mı, salı günü başka bir derste o hikayeyi kesiyorum. (Harun, 2)
	Dil Yeterliği (1)	Dil yeterliğine, gelişimine ve İngilizce dil eğitiminin genel kalitesine katkıda bulunur. (Funda, 2)
	Farklılaştırılmış Öğretim (1)	Öğretmenin, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılama becerisini geliştirdiğini düşünüyorum (Funda, 2)
	Dil Becerileri (1)	Mesleki yetkinliğin, yazmanın, konuşmanın, kişiler arası iletişimi sunmanın katkıda bulunduğunu düşünüyorum. (Kumru, 2)
	Etkili İletişim Becerileri (1)	İş görüşmesi konferansları ve tez savunmaları gibi durumlarda kendimizi kişisel olarak ifade etmeye katkısı olabilir. (Kumru 2)
	Özel Amaçlı İngilizce Öğretimi (1)	
	Sınıf Yönetimi (1)	Mesleki yeterliğe sahip bir öğretmen, sınıf yönetimi problemi, sınıf içerisindeki problemler, değerlendirme yapma ve bilgiyi etkili bir şekilde kullanarak geri dönüt verme konusunda daha kabiliyetlidir. (Reyyan 2)
	Ölçme ve Değerlendirme (1)	Derslere girmenin yanı sıra, öğretmenlerin ders planlarını, öğrenci performansını, idari görevleri ve okul işlerini ele almalarında, meslektaşlarıyla iletişim kurmalarında mesleki yeterlik hayati önem taşır. (Birsen 2)
	Pedagojik Yeterlik (1)	Öğrencilerin bazı tekniklere iyi yanıt vermediğini görüyorum. Sonra, belki gerçek bir hikaye anlatırım. (Harun, 3)
	Sosyal Yeterlik (1)	
	Yansıtma (1)	
Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerine Katkıları (Mesleki yeterlik ile ilişkili olarak dil öğretimi destekleyen unsurlara yoğunlaşmaktadır.)	Öğretim Sürecini Yönetme (1)	Bence, öğretirken, dersinizi planlarken ve beklenmedik sorunlarla uğraşırken kendinizi rahat hissetmenizi sağlar. (Cem, 2)
	Öğrenci Aktifliği (1)	İngilizce öğretiminde mesleki yeterlik, etkili öğrenme deneyimlerine, öğrenci motivasyonuna ve katılımına, dil yeterliğine, gelişimine ve İngilizce dil eğitiminin genel kalitesine katkıda bulunur. (Funda, 2)
	Öğrenci Başarısı (1)	İngilizce öğretiminde mesleki yeterlik, öğretimin kalitesini ve öğrenci başarısını doğrudan etkilediği için çok önemlidir (Ruken, 2)
	Öğrenci Motivasyonu (1)	
	Öğrenme Deneyimleri (1)	

Görüşme yapılan EFL öğretmenlerinin sahip olduğu mesleki yeterliklerin İngilizce dil öğretimine katkılarının sorulduğu araştırma sorusunda belirlenen ilk tema olan “Dil Öğretim Sürecine Katkısı” “dil öğretiminde verimlilik, etkili öğretim ve öğrenme süreci, öğretim yöntem çeşitliliği, farklılaştırılmış öğretim, dil yeterliği, dil becerileri, etkili iletişim becerileri, özel amaçlı

İngilizce öğretimi, pedagojik yeterlik, sosyal yeterlik, sınıf yönetimi, yansıtma, ölçme ve değerlendirme ve öğretim sürecini yönetme” kodlarını içermektedir. Bu soruya yönelik belirlenen bir diğer tema ise “Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerine Katkıları” dır. “Öğrenci aktifliği, öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu ve öğrenme deneyimleri” ise bu tema altında görüşmelerden elde edilen kodlardır.

4.4.3. Araştırma Sorusu 3

Mesleki yeterlik açısından kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?

Katılımcıların mesleki yeterlik düzeyi algılarını anlamak amacıyla yöneltilen yukarıdaki soru kapsamında elde edilen bulgular Tablo 50’de sunulmuştur.

Tablo 50. Katılımcıların Mesleki Yeterlik Açısından Kendilerini Nasıl Değerlendirdiklerine Dair Görüşleri

Tema *Tema tanımları parantez içinde yazılmıştır.	Örnek Kodlar	Örnek Veri Alıntıları
Mesleki Yeterlik Seviyeleri Bağlamında Değerlendirme (Bu tema altında, görüşmeye katılan öğretmenlerin mesleki yeterlik seviyelerine dair algıları ele alınmıştır.)	Mesleki Gelişime Açık Olma (5)	Mesleki ve pedagojik, sosyal ve kişisel yeterliklere sahibim. Ancak yine de zaman içerisinde bu dört kategoriyi de geliştirmeliyim, çünkü öğretmenlik insan yaşamıyla bağlantılı bir süreçtir. Ben de doğa gibi, dil gibi evrimleşmeliyim. Hayatta hepimiz evrim geçirmeliyiz. Kariyerimizde de öyle düşünüyorum. (Birsen, 3) Evet, aslında kendime karşı biraz acımasızım. Her zaman kendimin daha iyi bir versiyonu olmak için mücadele ediyorum. Kelime dağarcığımı, sınıf yönetimi ve öğretmenlik becerilerimi sürekli güncellemeye çalışıyorum. (Reyyan, 3) Ve yeni teknolojik materyaller ortaya çıktıkça, güncel kalmam gerektiğini hissediyorum. (Kardelen, 3) Özellikle benden tamamen farklı olan öğrencilere nasıl daha etkili bir şekilde öğretebileceğim konusunda daha fazla şey öğrenmek istiyorum (Ruken, 3).
	Orta Seviye Performans Algısı (3)	Ben orta seviyedeyim çünkü öğrencilerimizin seviyesi çok düşük. Motivasyonları çok düşük. Bu beni kötü etkiliyor (Ayla, 3) Sanırım bu yıl meslekte 12. yılımdı ama son 4 ya da 5 yıl covid ve depremler nedeniyle bana göre kayıptı. Yani, ne çok iyi ne de çok kötü olduğumu hissediyorum, diyebilirim. Orta seviyede olduğumu düşünüyorum (Cem, 3). Kendimi mesleki yeterlik olarak orta seviyede görüyorum (Mustafa, 3).

	Düşük Seviye Performans Algısı (2)	Benim yolum tembel yoludur. Kestirme yollardan giderim. Kolay çözümleri tercih ederim (Harun, 3). Aslında kendime pek güvenmiyorum. Bazen yeterli değilmişim gibi hissediyorum. İngilizce biliyorum, sınavlarda iyiyim ama bu yeterli olduğu anlamına gelmiyor. (Ruken, 3)
Mesleki Yeterliğin Çok Boyutlu Değerlendirmesi (Mesleki Yeterliğe etki eden unsurlar bu temanın içeriğinde yapılandırılmıştır.)	Bireysel farklar (10)	Kendinizi değerlendirmek için oturduğunuzda başarılarımızı yansıtın. Başarılarınızla başlayın. Kendinizi değerlendirirken dürüst olmak, ölçütler kullanmak, profesyonel olmak, olumlu ifadeler kullanmak çok önemli (Kumru, 3). Evet, bu dört yetkinliğe sahibim. Yukarıda da belirttiğim gibi, mesleki ve pedagojik, sosyal ve kişisel yeterliklere sahibim. (Birgül, 3) Zihinsel ve duygusal sağlığım üzerine derinlemesine düşünmek, stres düzeyimi göz önünde bulundurmak konusunda kendimi değerlendirdiğimi söyleyebilirim (Funda, 3)
	Dış Faktörler (2)	Son 4 ya da 5 yıl covid ve depremler nedeniyle bana göre kayıptı. Türkiye'de yaşadığımız bu son yıllar benim yetkinlik seviyem için çok destekleyici olmadı (Cem, 3). İşle ilgili baskılarla başa çıkma becerimi ve genel olarak duygusal dayanıklılığımı hesaba katmak, öğrencilerim, meslektaşlarım ve velilerimle mesleki sınırlar koyma ve bu sınırları koruma becerimi kullanmak konusunda kendimi değerlendirebileceğimi söyleyebilirim (Funda, 3).
	Öğrenciye Yaklaşım (1)	Öğrencilerin duygularını anlayabiliyorum. Öğrenciler, sorulara nasıl cevap verebilirler? Nasıl çalışabilirler? Ne çalışmak istiyorlar? Duyguları nedir? (Kumru, 3)

Tablo 50’de görüldüğü gibi üçüncü araştırma sorusu kapsamında iki tema belirlenmiştir. Bu temalardan birincisi “Mesleki Yeterlik Seviyeleri Bağlamında Değerlendirme” dir. Bu bağlamda ortaya çıkan kodlar ise frekans düzeylerine göre “mesleki gelişime açıklık, orta seviye performans algısı ve düşük seviye performans algısı” şeklindedir. İkinci tema ise “Mesleki Yeterliğin Çok Boyutlu Değerlendirmesi” olup, bu tema bazında ortaya çıkan kodlar ise “bireysel farklar, dış faktörler ve öğrenciye yaklaşım” olarak belirlenmiştir.

4.4.4. Araştırma Sorusu 4

Öğretmen bağlılığı sizin için ne anlama geliyor?

Yukarıdaki soru, katılımcıların aslında tıbbi bir terim olan "bağışıklık" kavramını eğitim alanında, özellikle İngilizce öğretimi bağlamında, nasıl yorumladıklarını anlamak amacıyla yöneltilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlar, tematik analiz yöntemiyle incelenmiş ve belirlenen tema ve kodlar, örnek alıntılarla birlikte Tablo 51’de sunulmuştur. Bu analiz, öğretmen bağışıklığı kavramının eğitim bağlamındaki anlamını derinlemesine açıklamayı hedeflemiştir.

Tablo 51. Katılımcıların Öğretmen Bağışıklığı Kavramı Hakkındaki Görüşleri

Tema *Tema tanımları parantez içinde yazılmıştır.	Örnek Kodlar	Örnek Veri Alıntıları
Bireysel Bağışıklık Stratejileri (Bu tema öğretmenlerin sınıf içerisinde bağışıklıklarını tehdit eden sorunlara, zorluklara karşı geliştirdikleri ve uyguladıkları kişisel stratejilere odaklanmaktadır.)	Dayanıklılık Geliştirme (6)	Benim için, gücünüz, dayanıklılığınız, sınıfınızda gördüğünüz farklı sorunlarla başa çıkma düzeyiniz anlamına geliyor. (Cem, 4)
	Başa Çıkma Stratejileri (5)	Hiçbir öğretmen öngörülemeyen ve kontrol edilemeyen rahatsızlıklara karşı korunaklı olmadığından, doğuştan gelen bağışıklıklarının güçlendirilmesi gerekir (Kumru, 4) Öğretmen bağışıklığı, bir öğretmenin zorluklarla başa çıkma, stresi yönetme ve görevinde motive ve etkili olma becerisini ifade eder. Değişikliklere uyum sağlamayı, iyi olma halini sürdürmeyi ve öğrenciler ve meslektaşlarla olumlu ilişkiler geliştirmeyi içerir. (Ruken, 4) Bu benim için öğretmenlerin sınıftaki zorluklarla başa çıkma ve onları bertaraf etme becerisi anlamına geliyor. Bu sadece fiziksel sağlık değil, aynı zamanda duygusal olarak da iyi olma halidir. (Reyyan, 4)
	Stres Yönetimi (4)	Öğretmenlerin kişisel ve mesleki deneyimleri ve gelişim süreçleri stresli öğretim ortamlarındaki problemler ve sınıfta karşılaşılan zorluklar gibi sorunlarla başa çıkmalarını sağlar. (Birsen, 4) Öğretmen bağışıklığını, öğretmenleri eğitim ortamlarında artan stres ve güçlüklerden korumaya yönelik psikolojik uygulamalar olarak tanımlayabilirim. (Funda, 4)
	Savunma Mekanizması (1)	Yabancı dil öğretmenlerinin öğretme öğrenme sürecinde ortaya çıkan stres, kaygı ve zorluklara karşı oluşturdıkları savunma mekanizması olduğunu düşünüyorum (Kardelen, 4)
	Stratejik Yaklaşım (1)	Özellikle davranış problemlerinde önceden tahmin etmek zorundasınız. Eğer öngöremezseniz, bu sorunlarla, eylemlerinizi yüzleşmek zorunda kalırsınız. (Harun, 4)
Mesleki Bağışıklık Stratejileri (Öğretmenlerin iş hayatında karşılaştığı tükenmişlik, stresli durumlara ve diğer olumsuzluklara karşı kullandıkları mesleki yöntemlerdir.)	Adaptasyon (1)	Değişikliklere uyum sağlamayı içerir. (Ruken, 4)
	Öz Motivasyon (1)	Bu engellerin üstesinden gelmek için öz motivasyon stratejilerine sahip olmalıyız. (Birsen, 4)
	Öz-Örgütlenme (1)	Biyolojik ve psikolojik bağışıklık sistemi gibi, öz-örgütlenme gibi bu öğretmen bağışıklığına da sahip olmalıyız. (Birsen, 4)
	Öğretmen Yeterliği ((1)	Öğretmen bağışıklığı bana göre yeterli-uzmanlık olabilir. (Mustafa, 4)
	Başarılı Sınıf Yönetimi (1)	Ayrıca, daha iyi sınıf kuralları demektir. (Kumru, 4)
		Öğretmenin idare ve diğer meslektaşlarıyla iletişiminin iyi olması, maaşının tatmin edici olması da öğretmenin bağışıklığını artırır.

Öğrenci Davranış Sorunları (1)	Öğrencinin düşük motivasyonu, davranış sorunları ve öğrenci başarısızlıkları ise öğretmenin bağışıklığını düşürür. (Ayla , 4)
Öğrenci Başarısı (1)	Öğrenciler ve meslektaşlarla olumlu ilişkiler geliştirmeyi içerir. (Ruken, 4)
Öğrenci Motivasyonu (1)	Belki okulunuz, diğer öğretmenleriniz, okuldaki yaşam tarzınızdır. (Harun, 4)
Finansal Tatmin (1)	
Mesleki İlişkiler (3)	

Tablo 51'deki tema ve kodlar görüşme esnasında katılımcılara “Öğretmen bağışıklığı sizin için ne anlama geliyor? sorusuyla ilişkili olarak hazırlanmıştır. Bu doğrultuda, “dayanıklılık geliştirme, başa çıkma stratejileri, savunma mekanizması, stres yönetimi ve stratejik yaklaşım ilk oluşturulan “Bireysel Bağışıklık Stratejileri” teması altında elde edilen kodlardır. İkinci tema olan “Mesleki Bağışıklık Stratejileri” ise “öz motivasyon, öz-örgütlenme, öğretmen yeterliği, başarılı sınıf yönetimi, öğrenci davranış sorunları, mesleki ilişkiler, öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu ve finansal tatmin” kodlarını içermektedir.

4.4.5. Araştırma Sorusu 5

Dil öğretimi sırasında sınıfta karşılaştığınız ve bağışıklığınızı düşüren zorluklar nelerdir?

Bu çerçevede, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları ve mesleki bağışıklıklarını olumsuz etkileyen zorluklar Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52. Katılımcıların “Dil Öğretimi Sırasında Sınıfta Karşılaştığınız Ve Bağışıklığınızı Düşüren Zorluklar Nelerdir?” Sorusuna Yönelik Verdikleri Yanıtların Temaları, Kodları Ve Örnek Veri Alıntıları

Tema *Tema tanımları parantez içinde yazılmıştır.	Örnek Kodlar	Örnek Veri Alıntıları
Öğrenci Kaynaklı Zorluklar (Öğretmenin sınıf içerisinde karşılaştığı ve bağışıklığını olumsuz etkileyen öğrenci kaynaklı problemleri kapsar.)	İstenmeyen Davranış (6)	Ayrıca disiplin sorunu her zaman en zor problemdir. (Cem, 5) Bazen tabii ki disiplin sorunları oluyor ama bazen ilkokulda olmuyor. (Kumru, 5) Çoğunlukla derse hazır olmayan öğrenciler istekli değildir ya da sadece kaos yaratmak için sınıfta bulunurlar. (Harun, 5)
	Derse Hazırlıksız Gelme (2)	Hedef öğrenci profilinin öğrenmeye karşı çok ilgili ve hevesli olmamasının benim için en büyük zorluklardan biri olduğunu söyleyebilirim. Bir diğer önemli konu ise öğrencilerin derse hazırlıksız katılmaları. (Kardelen, 5)
	Motivasyon Eksikliği (5)	Öğrencilerin derslere karşı isteksizliği ve davranışsal problemler ve disiplin problemleri sınıfta bağışıklığımı düşüren faktörlerdir. (Ayla, 5) Ayrıca motivasyon eksiklikleri de kendimi gerçekten demoralize olmuş hissettiriyor. (Reyyan, 5) Birincisi, ilgisiz öğrenciler bağışıklığımı düşürüyor (Ruken, 5)
	Öğrenci Tutumu (1)	Derslerinize katılan zeki bir öğrenciniz varsa ve diğerleri derse katıldıkları için onlarla dalga geçebilir. Evet, tahmin edersiniz ki bu gerçekten zor çünkü bu öğrenciler dersi sevmiyor. Fakat diğeri dersi seviyor. Hangisi diğeriyle dalga geçecek? Hangisi dersi bozacak? Bu sizi biraz sinirlendiriyor, dersten biraz daha az tatmin olmanızı sağlıyor. (Harun, 5)
	Duygusal Zorluklar (1)	Öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların çok çeşitli ve karmaşık olduğunu ve davranışsal, duygusal, teknolojik ve pedagojik olduğunu söyleyebilirim. (Funda, 5)
	Dil Seviyeleri (1)	Öğrencilerin değişen İngilizce seviyeleri benim için en önemli sorunlardan. (Birsan, 5)
Sınıf ve Öğrenme Ortamı Zorlukları (Öğrencilerin eğitim süreçlerini olumsuz etkileyen fiziksel, sosyal ve psikolojik faktörleri kapsar.)	Kaynak Yetersizliği (1) Kalabalık Sınıflar (2) Öğrenme Ortamı (1) Kısıtlı Zaman (1)	Öğrencilere karşı olumlu tutuma sahip bir öğretmen olsam bile bazen öğrencilerin davranışları, iş yükü, sınıftaki öğrenci sayısı, kaynak yetersizliği beni olumsuz etkiliyor. (Reyyan, 5) Evet, öğrenci mevcudu gibi daha birçok zorlukla karşı karşıyayız. Ayrıca, zaman içinde, nesiller arası mesafe, artı çevre, zaman ve materyal eksikliği, ulusal eğitim sisteminin müfredatı. (Birsan, 5)
Sistem ve Müfredat Kaynaklı Zorluklar (Eğitim)	Eğitim Sistemindeki İstikrarsızlık (2)	Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl yapılan bitmek bilmeyen değişiklikler diyebilirim. Bu durum, konsantrasyonu çok

sisteminin yapısından,
politikalarından ve müfredatın
içeriğinden kaynaklanan
sorunları kapsar.)

İş Yüğü (2)

Müfredat Sorunları (1)

Gerçekçi Olmayan Beklentiler (1)

Sosyo-ekonomik Zorluklar
(Öğrencilerin yaşadığı sosyal
ve ekonomik sorunları
kapsar.)

Sosyo-ekonomik Düzey (2)

Nesiller Arası Mesafe (1)

Sosyal Algılar (1)

zorlaştırıyor. Ayrıca disiplin sorunu her zaman en zor problemdir. Ama son yıllarda yapılan değişiklikler bununla başa çıkmayı daha da zorlaştırdı. Milli Eğitim Bakanlığı bir şeyleri değiştirdi. Yetişmeye çalışıyorsunuz, sonra tekrar bir şey değiştiriyorlar ve yetişmeye çalışıyorsunuz. (Cem, 5)

Müfredat değişikçe öğrencilerdeki gerileme, müfredata uygun ders planları oluşturmak karşılaştığım ve bağışıklığı düşüren faktörler olabilir. (Mustafa, 5)
Öğrencilere karşı olumlu tutuma sahip bir öğretmen olsam bile bazen öğrencilerin davranışları, iş yükü, sınıftaki öğrenci sayısı, kaynak yetersizliği beni olumsuz etkiliyor. (Reyyan, 5)

Ulusal eğitim sisteminin müfredatı benim için önemli zorluklardandır. (Birsan, 5)
Okul yöneticilerinin gerçekçi olmayan beklentileri, yetkililerin ya da paydaşların baskısı ve bunların hepsi öğretmenlerin motivasyonunu ve bağışıklığını azaltabilir. (Funda, 5)

Bütün öğrencilerin materyallere sahip olması gerekirken yeterli finansal olanaklara sahip olmayan dezavantajlı öğrenciler. (Birsan, 5)
Ve aile sorunları gibi bazı önemli sorunları olan öğrenciler de bağışıklığı zayıflatıyor. Ailelerinin boşanması gibi daha büyük sorunları varken onları İngilizce öğrenmeye zorluyormuşum gibi geliyor. Ve bu bana samimi gelmiyor. (Ruken, 5)

Sosyal algılardaki baş döndürücü değişimler. Zaman içinde, nesiller arası mesafe, artı çevre, zaman ve materyal eksikliği, ulusal eğitim sisteminin müfredatı. (Birsan, 5)

Tablo 52 yabancı dil öğretmenlerinin dil öğretimi sırasında sınıfta karşılaştıkları ve bağışıklıklarını düşüren zorlukları göstermektedir. Belirlenen ilk tema olan “Öğrenci Kaynaklı Zorluklar” frekans açısından en yüksek değerlere sahip kodları içermektedir. Bu kodlar sırasıyla “istenmeyen davranış, motivasyon eksikliği, derse hazırlıksız gelme, öğrenci tutumu, duygusal zorluklar ve dil seviyeleri”; ikinci tema olan “Sınıf ve Öğrenme Ortamı Zorlukları” “kalabalık sınıflar, öğrenme ortamı, kaynak yetersizliği ve kısıtlı zaman kodlarını içermektedir. “Sistem ve Müfredat Kaynaklı Zorluklar” teması “eğitim sistemindeki istikrarsızlık, iş yükü, müfredat sorunları ve gerçekçi olmayan beklentiler” kodlarından; “Sosyo-ekonomik Zorluklar” ise “sosyo-ekonomik düzey, nesiller arası mesafe ve sosyal algılar” dan oluşmaktadır.

4.4.6. Araştırma Sorusu 6

Bu zorluklarla nasıl başa çıkıyorsunuz?

Öğretmenlerin sınıf içinde veya okulda karşılaştıkları problemlere karşı ne tür savunma mekanizmaları geliştirdikleri ya da bu zorluklarla nasıl baş ettiklerinin sorulduğu bu soruya verilen yanıtlara yönelik Tablo 53'te belirtilmiştir.

Tablo 53. Katılımcıların “Bu Zorluklarla Nasıl Başa Çıkıyorsunuz?” Sorusuna Yönelik Verdikleri Yanıtların Temaları, Kodları Ve Örnek Veri Alıntıları

Tema *Tema tanımları parantez içinde yazılmıştır.	Örnek Kodlar	Örnek Veri Alıntıları
Öğretmen Yeterlikleri (Bir öğretmenin mesleki görevlerini yerine getirirken eğitim-öğretim sürecinde sergilemesi gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışları kapsar.)	Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikleri (4)	Anlaşılabilirliği arttırmak için görsel araçlar, gerçek yaşam ortamları, etkileşimli etkinlikler ve teknoloji tabanlı kaynaklar gibi çeşitli yaklaşımlar kullanmayı içerir. (Funda, 6) Elbette zaman zaman zorlanıyorum, yaklaşımlar kullanıyorum. Özellikle ilkokullarda Suggestopedia yaklaşımını kullanmanın çok etkili olduğunu düşünüyorum. (Kumru, 6) Sınıf seviyesine veya öğrencilerin tutumlarına göre stratejimi değiştiririm. Öğretimin stres düzeyini azaltmak için esnek öğretim yöntemleri uyguluyorum. (Reyyan, 6)
	Ders Planlaması (1)	Kitapların tüm ünitelerini planlarken en öncelikli konuları seçiyor ve onları öğrencilerim tarafından anlaşılır hale getiriyorum. Derslerime başlamadan önce öğrencilerime her zaman detaylı bilgi veririm. Derslerimizin kazanımı ne olmalı ve performans olarak kendilerinden ne beklemelidirler? Örneğin, A1 sınıflarımda dokuzuncu sınıflarda. Yani diyorum ki kendinizi, sınıf arkadaşlarınızı, öğretmenlerinizi ve ailenizi kolaylıkla tanıtabilmelisiniz. Dönem sonunda yemek siparişi vermek ya da rezervasyon yaptırmak, bunun gibi (Birsen, 6)
	Program Adaptasyonu (4)	Değişiklikleri yakalamaya çalışıyorum. Dengeyi bulmaya çalışıyorum. (Cem, 6) Anlaşılması için müfredatı açık hale getiriyorum. (Mustafa, 6)
	Eğlenerek Öğrenme (2)	Aslında öğrencilerin seviyelerine göre onların keyif alacağı oyunları getirmeye çalışıyorum ve bunları derse dahil etmeye çalışıyorum. (Kardelen, 6)
	Öğrenci Merkezli Öğrenme (1)	Çünkü müzik dinliyorlar, rahatlamış oluyorlar, oturuyorlar ve bunlar öğretmen merkezli yöntemler değil. Öğrenci merkezli yöntemler. Öğrenciler kendi evlerinde gibidir. Öğretmenlerden korkmuyorlar. Öğrenmekten korkmuyorlar. Çok etkililer. Bir şeyler öğrenmek istiyorlar. Ayrıca, çocuklar öğretmenlerini seviyorlarsa dersleri de seviyorlar. Onlar için her zaman renkli kıyafetler giyiyorum. Makyaj yapıyorum, şarkı söylüyorum, dans ediyorum. Evet, ben onları seviyorum ve onlar da daha az disiplin sorunu olduğu için dersleri seviyorlar. (Kumru, 6)
	Mesleki Gelişim Çabası (1)	Öğretim becerilerimi geliştirmek için makale okur ve video izlerim. (Reyyan, 6)

	Bireysel Farklılıklara Odaklanma (1)	Öğrencinin güçlü, zayıf yönlerine ve öğrenme tercihlerine erişerek yaklaşımımızı buna göre şekillendirmeyi ve farklı öğrenme stillerine hitap etmek ve anlaşılabilirliği arttırmak için teknoloji tabanlı kaynaklar gibi çeşitli yaklaşımlar kullanmayı içerir. (Funda, 6)
	Teknoloji Entegrasyonu (2)	Bazen de web iki araçlarını derse entegre etmeye çalışıyorum. (Kardelen, 6)
	Yansıtma (1)	Çünkü sınıfta karşılaşacağımız zorlukları bilemeyiz. Bu yüzden sınıfa ulaştığımızda, durumları beynimizde değerlendirir ve hayat boyu öğrendiğimiz teknikleri kullanırız. (Birsen, 6)
Destek Faktörler (Öğretmenin sınıf ve öğrenme ortamında karşılaştığı problemleri çözmek için yardım aldığı kişi, kurum veya kaynakları kapsar.)	Okul-Aile İşbirliği (3)	Yönetimle işbirliği yapıyorum ve ailelerini arıyorum. (Ayla, 6)
	İletişim (2)	Çünkü mola zamanlarında bu zorlukları birlikte aşmak için her zaman iş arkadaşlarımla paylaşıyorum. Her zaman destekleyici bir tutum sergilerler. (Reyyan, 6)
	Duygusal Bağ (1)	Okuldaki rehberlik servisinden yardım istiyorum. Sorunlarını çözemem ama böylece kendilerini daha iyi hissederler ve belki dersimle biraz daha fazla ilgilenirler. (Ruken, 6)
	Öğrenci Motivasyonu (2)	Ben de onlarla konuşuyorum. (Ayla, 6)
		Onlarla konuşmaya çalışıyorum. (Ruken, 6)
		Ayrıca, çocuklar öğretmenlerini seviyorlarsa dersleri de seviyorlar. Onlar için her zaman renkli kıyafetler giyiyorum. Makyaj yapıyorum, şarkı söylüyorum, dans ediyorum. (Kumru, 6)
		Eğer çok gururluysalar kendimi son derece sakın tutup başarılı öğrencilere odaklanıyorum ve onları motive etmek için puanlar veriyorum. Evet, burada açıklamak için çok uzun olacak birçok tecrübem var. (Birsen, 6)
		Sınıfı motive edici bir atmosferde yönetmeye çalışıyorum, dikkatlerini konuya çekmeye çalışıyorum. (Kardelen, 6)
Davranışçı Yöntemler ve Uygulamalar (öğrencilerin istenen davranışları öğrenmesi ve pekiştirmesi için genellikle gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranış değişikliklerini hedefler)	Ceza (1)	Çoğunlukla puanlarını kesiyorum ve onlara daha az yardım ediyorum. Bana bir soruyu sorduklarında, sadece derse devam etmek için minimum cevabı veririm. Eğer dersi saptırmadan bana güzelce sorarlarsa, sorulan soruda ya da konu üzerinde uzun süre kalabilirim. Uzun bir süre, belki beş on dakika. Hatta bu, ders planımı engellese bozsa bile. Diğer günlerdeki diğer derslerde yetişebilirim. Yani, eğer onlar benim dersimde kaos yaratırlarsa, ben onların sorularına cevap veririm tabii ki ama kısa cevaplar şeklinde. (Harun, 6)
	Öğrenci Tutumuna Göre Şekil Alma (1)	Bağırıyorum. Evet. Çünkü beni kızdırıyorlar. (Ayla, 6)
	Duygusal Tepki (1)	

Tablo 53 doğrultusunda, öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları zorluklarla mücadele etmek için kullandıkları yöntemler üç tema altında belirlenmiştir. Tüm kodların frekans sıralamasına yönelik, “Öğretmen Yeterlikleri” teması “farklı öğretim yöntem ve teknikleri, program adaptasyonu, eğlenerek öğrenme, teknoloji entegrasyonu, mesleki gelişim çabası, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara odaklanma, ders planlaması ve yansıtma” kodlarıyla ilişkilidir. “Destek Faktörler” teması “okul-aile işbirliği, iletişim ve öğrenci motivasyonu” kodlarından; üçüncü tema olan “Davranışçı Yöntemler ve Uygulamalar” ise “ceza, öğrenci tutumuna göre şekil alma ve duygusal tepki” kodlarından oluşmuştur.

4.4.7. Araştırma Sorusu 7

Mesleki yeterliğinizin bağışıklığınızı ne şekilde etkilediğini düşünüyorsunuz?

Katılımcılara mesleki yeterliklerinin bağışıklıklarını ne şekilde etkilediği sorulduğunda verdikleri yanıtlar Tablo 54’de gösterilmiştir.

Tablo 54. Katılımcıların Mesleki Yeterliklerinin Bağışıklıklarını Ne Şekilde Etkilediğine Dair Görüşleri

Tema *Tema tanımları parantez içinde yazılmıştır.	Örnek Kodlar	Örnek Veri Alıntıları
Olumlu Etkiler (Öğretmenin mesleki yeterliğinin bağışıklığına pozitif etkilerini ifade eder.)	Özgüven (4)	Evet, bu beni olumlu etkiliyor. Yeterli mesleki yeterliğe sahipsem, kendimi daha özgüvenli hissediyorum. (Ayla, 7) Evet, bence çok etkiliyor. İyi iş çıkardığımda kendime güven duyuyorum. Kendime güvenirsem de sorunlarla daha iyi mücadele edebiliyorum. (Ruken, 7) Dilbilgisi açısından öğretimde herhangi bir zorluk yaşarsam, dersten önce kendimi güvensiz hissederim ve kolayca gerginleşir ve güçsüzleşirim. Bu da beni olumsuz öğrenci davranışlarına ya da diğer olumsuz şeylere karşı daha savunmasız hale getirir (Kardelen, 7) Yeterlik seviyeniz yüksek olduğunda kendinizi rahatlamış hissedersiniz. Kendinizi rahat hissettiğinizde bağışıklığınız artar.(Cem, 7)
	Olumlu Duygular ve Tatmin (4)	Olumlu duygular ve tatmin duygusu bağışıklık fonksiyonunu geliştirebilir. (Funda, 7) Ben mutlu olursam öğrencilerim de mutlu olur. Yani gülümsemek, mutlu olmak, olumlu ifadeler kullanmak çok önemli. Bunları kullanırsam sorun olmaz. Ama şikayet ettiğimde ya da onlara kızdığımında öğrenmiyorlar gerçekten. (Kumru, 7)
	Kendini Güvende Hissetme (1)	Bence kendinizi güvende tutmak için, mesleki yeterlik önemlidir. (Birsen, 7)
	Stres Yönetimi ve Dayanıklılık (1)	Mesleki yeterlik genel sağlığı ve bağışıklık fonksiyonunu kesinlikle etkileyebilir. Mesleki yeterlik genellikle stres yönetimi ve dayanıklılık becerilerini içerir. (Funda, 7)
	İş-Yaşam Dengesi (1)	İşe karşı dengeli bir yaklaşımın sürdürülmesi, destekleyici ilişkilerin beslenmesi ve öz bakım, bağışıklık esnekliğini desteklemek için mesleki yetkinliğin önemli yönleridir. (Funda, 7)
	Daha İyi Öğretim (1)	Mesleki yeterliğim bağışıklığımı etkiliyor. Mesela öğretme ve öğrenme sürecini de etkiliyor. (Mustafa, 7)
	Öğretmen Deneyimleri (1)	Kendimi öğretmenliğimin ilk yıllarıyla kıyasladığımda, öğretmenliğimin ilk yıllarına göre daha özgüvenli hissediyorum. Edindiğim tecrübe, ayrıca, sınıf yönetimimi, problem çözme becerimi ve zamanı etkin kullanmamı etkiliyor. Stres seviyem de ilk yıllarıma göre daha düşük. (Reyyan, 7)
	Sınıf Yönetimi Problemi (1)	Eğer sorun sınıf yönetimiyle ilgiliyse, bir süre konuya konsantre olamıyorum. O anda düşünmek zorunda olduğum bu tür sorunları çözmeye çalışıyorum. Yani bu tarz problemler

Olumsuz Etkiler (Öğretmenin Mesleki yeterlik eksikliğinin öğretmen bağısıklığına negatif etkilerini ifade eder.)	Tükenmişlik (1)	beni etkiliyorlar ve ben konsantre olmaya, öğrencilerimi motive etmeye çalışıyorum. (Kardelen, 7) Bazen derse hazırlanamıyorum. Ya da tam olarak hazırlanamıyorum. Ve bu durumda çok daha fazla yorgunluk ve tükenmişlik yaşıyorum. Diğer günlerden daha fazla yaşıyorum bunu. Dolayısıyla mesleki yeterliği, sınıf ortamı için kullanmak çok önemli. (Birsen, 7)
	Umursamazlık (1)	Davranışlarından dolayı onları, problemlerini umursamıyorum. (Harun, 7)
	Öğretmen Motivasyon Eksikliği(1)	Eğer sorun sınıf yönetimiyle ilgiliyse, bir süre konuya konsantre olamıyorum. O anda düşünmek zorunda olduğum bu tür sorunları çözmeye çalışıyorum. Yani bu tarz problemler beni etkiliyorlar ve ben konsantre olmaya, öğrencilerimi motive etmeye çalışıyorum. (Kardelen, 7)

Tablo 54’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin bağısıklıklarına ne tür bir etkisi olduğuna yönelik verilen cevaplar “Olumlu Etkiler” temasını “özgüven, olumlu duygular ve tatmin, kendini güvende hissetme, stres yönetimi ve dayanıklılık, iş-yaşam dengesi, daha iyi öğretim, öğretmen deneyimleri” kodlarıyla oluştururken; "sınıf yönetimi problemi, tükenmişlik, umursamazlık, öğretmen motivasyon eksikliği" kodları ise “Olumsuz Etkiler” temasını ortaya çıkarmıştır.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmayı yönlendirmek için tasarlanan araştırma sorularının her birine yönelik bulguların sonuçları ele alınmakta ve elde edilen sonuçlara ilişkin tartışmalar ile önerilere yer verilmektedir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Eğitimin en önemli önceliği, öğrencileri geleceğe donanımlı bir şekilde hazırlamaktır bu süreçte karşılaşılabilecek zorluklarla başa çıkabilmek ve etkili bir eğitim sunabilmek için ise öğretmenlerin nitelikli ve mesleki adanmışlığa sahip olmaları gerekmektedir (Altan, 1998). Darling-Hammond (2000), eğitimde başarı sağlanabilmesi için öğretmenlerin belirli yeterliklere sahip olmaları, mesleki bilgi, beceri ve tutumun yanı sıra, öğretmenlerin tüm öğrencilere yönelik farklılıkları dikkate alarak çeşitli yöntem ve tekniklerle öğretim sunmaları ve öğrencilerin derste etkin rol almalarını sağlamaları gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda, MEB (2018), öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak belirleyerek, öğretmenlerin bu yeterlikler doğrultusunda yetiştirilmesini amaçlamıştır. Ayrıca, hizmet içindeki öğretmenler için de eksik oldukları ya da desteklenmesi gereken alanların belirlenmesinde bir yol haritası olacağını ifade etmiştir. Aynı doğrultuda, küresel dünyanın gerektirdiği uluslararası başarıya ulaşılabilmesi ve toplumun ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için, diğer tüm alanlarda olduğu gibi, İngilizce öğretmenlerinin de donanımlı bir şekilde yetiştirilmesi elzemdir (Altan, 2017). Boroujeni ve diğerleri (2021), İngilizce öğretmenlerinin alan bilgisi yanında pedagojik bilgiye de sahip olmaları gerektiğini belirtmiş ve bu süreçte öğretmenlerin eğitim-öğretim sırasında ve dışında meslekle ilgili çeşitli zorluklar ve stres durumları yaşadıklarını vurgulamıştır. Fathi ve diğerleri (2021) ise, EFL öğretmenlerinin mesleklerine karşı tutumlarının olumlu olması gerektiğini, aksi takdirde tükenmişlik yaşayabileceklerini ifade etmiştir. Ayrıca, bu tükenmişliğe engel olabilmek için öğretmenlerin savunma mekanizmalarına sahip olmalarının önemine dikkat çekmiştir. Kottler vd. (2005) çalışmasına göre ise öğretmen tükenmişliğinin eğitim kalitesi ve etkinliği üzerinde yaratabileceği olumsuz etkiler göz önüne alındığında, öğretmen tükenmişliğinin önlenmesi ve yönetimi hayati bir önem taşımaktadır. Ayrıca, öğretmenlik mesleğini öğretmenler için daha cazip hale getirmenin, kritik bir gereklilik olduğu aşikardır.

Bu gerekçeler doğrultusunda, Hiver ve Dörnyei (2017), EFL öğretmenlerinin mesleklerinde karşılaştıkları stresli durumlarla başa çıkabilmelerini sağlayan, dayanıklılıklarını artıran ve psikolojik iyi oluşlarını destekleyerek eğitim-öğretim sürecine olumlu katkılar sunan "öğretmen bağıışıklığı" kavramını literatüre kazandırmış ve bağıışıklık kazanmanın dil öğretiminde önemli bir unsur olduğunu vurgulamışlardır.

Bu tez çalışmasında, EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile bağıışıklıkları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, her bir araştırma sorusu çerçevesinde demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi, lisans eğitim alanı) ve katılımcı öğretmenlerin görüşleri ışığında tartışılmıştır.

5.2. EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algı Düzeyleri ve Öğretmenlik Yeterlik Düzeylerine ilişkin Değerlendirmeleri

Bu çalışmada ilk olarak EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik algı düzeyleri incelenmiştir. Birinci araştırma sorusu bağlamında elde edilen bulgular, çalışmaya katılan 270 EFL öğretmenin

genel mesleki yeterlik düzeylerinin madde başına ortalama ($M=4,07$) olduğunu, bu sonuç öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Zira, 5'li Likert tipi ölçeklerde 4 ve üzerindeki ortalamalar yüksek düzeyde katılım olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Benzer şekilde, EFL öğretmenlerinin öğretmen yeterliğinin yüksek düzeyde değerlendirildiği başka çalışmalar da literatürde mevcuttur (Güven, 2023; Kararmaz ve Arslan, 2014; Yüksel, 2011).

Alt boyutlar açısından bakıldığında, öğretmenlerin en yüksek ortalamayı ($M = 4,18$) kişisel yeterlik kapsamında gösterdikleri görülmektedir. Bu boyut; öğretmenlerin İngilizce öğretimine karşı olumlu tutum sergilemeleri, mesleki kimliklerinin farkında olmaları, mesleğe bağlılık, yaratıcılık, özgüven, mizah anlayışı ve yenilikçi teknoloji kullanımı gibi unsurları içermektedir. Elde edilen bulgulardan, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının ve bireysel donanımlarının yüksek olduğu sonucu çıkarılabilir. Buna karşılık, materyal yeterliği boyutunda ($M = 3,99$) en düşük ortalamanın elde edilmesi, materyal temini, ders içeriği hazırlama ve otantik materyal kullanımı gibi konularda öğretmenlerin kendilerini diğer alanlara göre daha az yeterli hissettiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, EFL öğretmenlerinin materyal yeterliği alanında desteklenmesinin gerekliliğini ve mesleki gelişim çalışmalarının özellikle materyal geliştirme ve kullanımı odaklı yapılmasının, öğretmenlerin derslerinde daha etkili ve çeşitli materyaller kullanabilmelerine katkı sağlayacağını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin mesleki yeterlik bağlamında en yüksek puanı kişisel yeterlik boyutunda almış olmaları, Rinantanti vd. (2017) çalışması ile de uyumludur. Bu çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin yeterlikleri pedagojik, kişisel, sosyal ve mesleki boyutlarda değerlendirilmiş ve öğretmenlerin en yüksek oranda “çok iyi” olarak değerlendirdiği boyutun, bu çalışmada olduğu gibi, kişisel yeterlik boyutu olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, Kararmaz ve Arslan (2014) çalışmasında da EFL öğretmenleri MEB (2018) tarafından yayımlanan İngilizce Öğretmen Yeterlik boyutlarındaki puanlarının 4 ve üzerinde olduğu belirtilmiş yani kendilerini yeterli görmüşlerdir. Mevcut çalışmada yer alan “kişilerarası yeterlik” boyutu ise, “problemleri iş birliğiyle çözme, etkili iletişim becerilerine sahip olma, kişilerarası iyi ilişkiler kurabilme ve öğrenciler ve velilerle dostça ilişkiler geliştirme” gibi maddeleri içermektedir. İçerik açısından bakıldığında, bu boyutun Kararmaz ve Arslan’ın (2014) “Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma” boyutuyla örtüştüğü görülmektedir. Ancak, yeterlik düzeyinin değerlendirilmesi bakımından bir farklılık söz konusudur; bu çalışmada kişilerarası yeterlik boyutu ikinci en yüksek boyut olarak algılanırken, Kararmaz ve Arslan’ın (2014) çalışmasında “Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma” boyutu beş boyut arasında en düşük düzeyde değerlendirilmiştir. Bu durum, benzer içeriklere sahip boyutların farklı çalışmalarda farklı düzeylerde algılanabileceğini göstermektedir.

Mevcut çalışmada, altı yeterlik alanı arasında öğretmenler tarafından en düşük puan materyal yeterliğine ($M = 3,99$) verilmiştir. Bunu sırasıyla mesleki yeterlik ve değerlendirme yeterliği takip etmektedir. Her ne kadar bu puanlar genel olarak yüksek ve olumlu bir yeterlik algısına işaret etse de, diğer yeterlik alanlarıyla karşılaştırıldığında öğretmenlerin materyal, mesleki ve değerlendirme yeterliklerinde kendilerini görece daha az yeterli hissettikleri söylenebilir. Benzer şekilde, Aydoğdu (2007) çalışmasında da bu üç alanda öğretmenlerin kendilerini diğer yeterliklere kıyasla daha az yeterli gördükleri belirlenmiştir. Diğer taraftan, Temizel-Zengin (2019) tarafından İngilizce öğretmenlerinin yeterliklerinin, “İngilizce öğretim alan yeterlikleri kazanım düzeyi, İngilizce öğretimi alan yeterlikleri kullanım düzeyi ve iletişimsel yeterlikler düzeyi” olmak üzere üç alt boyutta incelendiği çalışmada en yüksek yeterliğin kazanım düzeyi yani mesleki bilgi ve becerilerin

edinildiği boyut olduğu görülmüştür. Yine mevcut çalışmada kişilerarası yeterlik düzeyi oldukça yüksek görülmesine rağmen Temizel-Zengin (2019) tarafından yapılan çalışmada iletişim yeterliği, alan yeterliği kazanma ve kullanma düzeyi üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, yürütülen çalışmada mesleki yeterlik boyutu, hem alan bilgisi hem de pedagojik becerileri kapsayacak şekilde bütüncül olarak ele alınmıştır. Buna karşılık, Kim'in (2019) İngilizce öğretmen adaylarının gerçek yeterlikleri, algılanan yeterlikleri ve inançları üzerine yaptığı çalışmada ise yeterlikler alt boyutlar halinde doğrudan tanımlanmamıştır. Kim (2019) çalışmasında aday öğretmenler, etkili dersler planlama ve uygulama konusundaki yeterliklerini yüksek, İngilizce dil yeterliklerini ise düşük olarak değerlendirmişlerdir. Bu durum, aday öğretmenlerin öğretme becerisini İngilizce dil yeterliğinden daha önemli gördüklerini göstermektedir. Aday öğretmenlerin ve çalışan öğretmenlerin ihtiyaçları, beklentileri ve deneyimleri farklı olduğu için, yeterlik algıları da farklılık gösterebilir.

Mevcut çalışmanın bulguları genel ortalama ve alt boyut bakımından, mevcut çalışmada kullanılan anketin geliştirildiği Hosseinnia vd. (2019) çalışmasıyla karşılaştırıldığında farklılık göstermektedir. Söz konusu çalışmada mesleki yeterlik düzey ortalamaları mevcut çalışmada elde edilen mesleki yeterlik ortalamasından daha düşüktür. Alt boyutlar incelendiğinde, bu çalışmadan farklı yönde materyal yeterliği en yüksek ortalamaya sahipken, mesleki yeterlik alt boyutu ise en düşük ortalamaya sahiptir (Hosseinnia vd., 2019). İki çalışmanın farklı ülkelerde ve farklı örneklem sayılarıyla yürütülmüş olması, elde edilen bulguların kesin bir şekilde karşılaştırılmasını güçleştirmektedir. Bu nedenle, elde edilen sonuçların bağlamsal ve kültürel farklılıkları göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

Mevcut araştırmanın nitel bulguları nicel bulguları destekler niteliktedir. Görüşme yoluyla elde edilen birinci sorunun nitel bulguları literatürle uyumlu bir şekilde, mesleki yeterliğin mesleki bilgi, beceri ve tutum-değerler (MEB, 2017) boyutlarını içerdiğini göstermiştir. Katılımcıların çoğunluğu mesleki yeterliği öncelikle beceri (9) ve bilgi (7) temelinde ele almış yani öğretmen yeterliğinin Mesleki Yeterlik boyutunu vurgulamışlardır. Nicel bulgularda ise öğretmenlerin kişisel yeterliklerinin, mesleki yeterlik alt boyutları arasında en yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Yani, öğretmenler nicel olarak değerlendirildiğinde, “kişisel yeterliklerini” daha güçlü algılayarak, görüşmelerde “mesleki yeterlik” alt boyutuna odaklanmışlardır. Bu durum, öğretmenlerin kendi yeterliklerini değerlendirirken kullandıkları ölçütlerin veri toplama yöntemine göre değişebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, mesleki yeterlik sadece bilgi ve becerilerden oluşmamaktadır. Görüşmecilerden bazıları, mesleki yeterliği, sosyal ve kişisel yeterlik boyutlarıyla da ele almıştır. Bu değerlendirme nicel verilerdeki “kişilerarası yeterlik” bulgusu ile örtüşmektedir. Bu yaklaşım, mesleki yeterliğin sadece teknik bilgi ve becerilerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda sosyal ve kişisel özellikleri de içerdiğini göstermektedir. Bu bulgular birlikte ele alındığında, öğretmenlerin mesleki yeterliğe ilişkin değerlendirmelerinin hem teknik (bilgi ve beceri) hem de sosyal ve kişisel boyutları içerdiği, söylenebilir. Bu durumun sebebi olarak , mesleki yeterliğin çok boyutlu doğası ve öğretmenlerin bu yeterlikleri farklı şekillerde vurgulamaları gösterilebilir.

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde, teknoloji kavramının da yeterlik kavramı ile birlikte ele alındığı ortaya çıkmıştır. Zira, bilgi iletişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanma becerisi, mesleki yeterliğin ve etkili eğitim-öğretim sürecinin dikkate değer bir parçasıdır. Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı ve bilgi iletişim teknolojilerini doğru bir şekilde kullanmaları, bilgiye erişim, bilgiyi düzenleme, doğru bilgiyi ayırt etme ve bilgi üretme süreçlerinde etkili olmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Bu beceriler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklerken,

eğitim-öğretim süreçlerinin kalitesini de artırmaktadır (Gümüş, 2022b). Mesleki bilgi ve beceri, teknolojiyi kullanma yeterliğinin yanı sıra, mesleki yeterliğin deneyimle ilişkisi de öğretmenler tarafından belirtilen önemli bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlik deneyimi, eğitimcilerin mesleki kariyerleri boyunca üzerine inşa edebilecekleri ve sürekli gelişim gösterebilecekleri bir yeterlik standardını karşılamalarını sağlamaktadır (Kini ve Podolsky, 2016). Bu doğrultuda, katılımcıların cevapları incelendiğinde mesleki yeterliğin deneyim, öğretim stratejileri, yöntem ve teknikler olarak değerlendirildiği de ortaya çıkmıştır. Böylece, mesleki yeterliğin sadece teorik bilgiyle değil, aynı zamanda pratik deneyimlerle ve kişisel öğretme teknikleriyle şekillendiği görülmektedir. Görüşmelerde, deneyimin mesleki yeterliğin gelişiminde önemli bir rol oynadığı ve her öğretmenin izleyebileceği kendine özgü bir yol haritası oluşturmaya imkan tanıdığı belirtilmiştir. Ancak, bu çalışmanın nicel boyutunda ise deneyimin öğretmenlikle ilişkisi anlamlı bulunamamıştır. Yani öğretmenlerin deneyime verdikleri önem nicel bulgularla desteklenmemektedir. Bunun olası sebepleri, deneyimi az olan öğretmenlerin mesleğe yeni başlamanın motivasyonu ve güncel bilgileri ile kendilerini daha yeterli hissedebilmeleri; deneyimli öğretmenlerin ise daha eleştirel ve mütevazı değerlendirme yapmalarıdır. Ayrıca, örneklem büyüklüğü ve grup dağılımı da anlamlı farkın ortaya çıkmasını engellemiş olabilir. Bununla birlikte, mesleki yeterlik katılımcılar tarafından öğrenme-öğretme sürecini yönetme, öğretim materyallerini etkin bir şekilde kullanma, sınıf yönetimi, planlama, ölçme ve değerlendirme becerilerini de kapsamaktadır. Bu veriler doğrultusunda, öğretim süreçlerini etkili bir şekilde planlama, yönetme, ölçme ve değerlendirme becerilerinin de mesleki yeterlik için önemli bulunduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, çalışmanın nicel bulguları da öğretmenlerin bu alanlardaki yeterlik algılarının genel bağlamda değerlendirildiğinde yüksek olduğunu göstermekte ve nitel verileri desteklemektedir.

Mesleki bilgi ve becerilere ek olarak, katılımcılar mesleki yeterlik tanımlarında tutum ve değerlerin rolüne de değinmişlerdir. Literatürde, mesleki yeterliğin yalnızca bilgi ve becerilerden ibaret olmadığı, aynı zamanda öz-farkındalık, iletişim, işbirliği, tutum ve eleştirel düşünme gibi değerlerin de bu sürecin önemli bir parçası olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2017). Katılımcılar da görüşmelerde aynı şekilde, bu kavramları mesleki yeterliğin unsurları olarak vurgulamış, ancak bu kavramların meslekteki uygulamalarına dair örneklerle değinmemişlerdir. Indrawati ve Octoria (2016), sürekli mesleki gelişim sayesinde öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinin arttığını ve belirli standartlara ulaştıklarını vurgulamaktadır. Bu da öğretmenlerin daha profesyonel ve etkili olmalarına katkı sağlamaktadır. Bu görüş, katılımcıların bir kısmı tarafından da desteklenmiştir. Katılımcılar (3), mesleki gelişimin de mesleki yeterliğin önemli, dinamik, anlamlı bir bileşeni olarak vurgulamış ve yaşam boyu kariyer yönetiminde sahip olunması gereken önemli bir unsur olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, meslek hayatları boyunca mesleki yeniliklere açık olması ve kendilerini yenilemeleri gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Öğretmenler, tutum ve değerler teması altında mesleki gelişim ile birlikte öz-farkındalık, iş birliği, eleştirel düşünme, iletişim ve tutum faktörlerinden de bahsetmişlerdir. Selvi (2010) tarafından yapılan çalışmaya göre, öğretmen yeterlik alanlarından biri olarak açıklanan araştırma yeterliği, öğretmenin meslektaşlarıyla müfredat konusunda iş birliği yapmasını gerektirmektedir. Bu iş birliğinin yanı sıra, inisiyatif alma, etkili iletişim kurma, takım çalışmasına yatkınlık, dayanıklılık, öğrenmeye açıklık, problem çözme becerisi ve mesleki bağlılık gibi özellikler, eğitim politikalarında öne çıkan temel nitelikler arasında yer almaktadır (Caena, 2014). Görüşmecilerden alınan yanıtlar doğrultusunda, mesleki yeterliğin daha önce vurgulandığı gibi çok boyutlu bir yapıda olduğu ve işbirliği ile iletişim becerilerinin de bu yapının ayrılmaz bir parçası olarak görüldüğü belirtilmiştir. Burdan da mesleki yeterliğin yalnızca

bireysel çabalarla şekillenmediği, ekip çalışması ve etkili iletişimle de desteklenmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır. Nitekim, bu çalışmanın nicel boyutunda kişilerarası yeterlik boyutunda elde edilen puan ortalamasının ikinci en yüksek yeterlik boyutu olarak çıkması da bu nitel bulgu ile örtüşmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden biri ayrıca tutumların davranışlara yansımalarının da mesleki yeterlik için gerekli olduğunu belirtmiştir. Omar vd. (2020) öğretmenlerin mesleki yeterliklerini incelediği çalışmasında, bilgi, beceri ve tutum gibi bütüncül özelliklerin, öğretmenlerin etkili öğretmenler olma düzeylerini güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Yani, öğretmenlerin akademik bilgileri öğrencilere aktarmasına ek olarak sahip oldukları tutum ve değerler ile de öğrencilerin gelişimlerine destek oldukları ve davranışlarını şekillendirmede kilit rol oynadıkları MEB (2017) tarafından da ele alınmaktadır. Böylece, öğretmenin mesleki yeterliğinin artacağı ve öğrenme-öğretme sürecinin daha verimli olacağı katılımcılar tarafından belirtilmektedir. Son olarak, görüşmecilerden birinin ifadesinde, öğretmen yeterliği tanımının, eleştirel düşünme ve öz farkındalık faktörlerini de içerdiği görülmektedir. Bu görüş, 21. yüzyıl modern öğretmen yeterlikleri olarak belirlenen eleştirel düşünmeyi (Nessipbayeva, 2012a) destekler niteliktedir.

Nitel çalışmanın ikinci sorusu bağlamında, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin İngilizce öğretimine olan katkılarına dair bulgular incelendiğinde, katılımcıların yarıdan fazlası (7) mesleki yeterliği dil öğretiminde verimlilik ile özdeşleştirmiştir. Aynı doğrultuda, yine katılımcı öğretmenlerin yaklaşık yarısı (4) mesleki yeterlik sayesinde öğretimin kalitesi ve öğrenci başarısı yönünden artış sağlandığını; öğretmenlerin ders planlarını hazırlama, öğrenci performanslarını değerlendirme, idari görevleri ve okul işlerini yürütme gibi sorumlulukların, mesleki yeterliklerinin kazandırdığı becerilerle meslektaşlarıyla etkili bir iletişim kurarak daha başarılı bir şekilde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Böylece eğitim-öğretim sürecinin daha verimli yönetildiğini, dolayısıyla da İngilizce öğretiminin daha kaliteli olduğunu vurgulamışlardır. Ada ve Azisah (2016) tarafından yapılan çalışma da öğretmenlerin pedagojik yeterliğinin, öğretim ve öğrenme sürecinin etkinliğine önemli bir katkı sağladığını ve mesleki yeterliklerinin dil öğretiminin etkililiğini artırdığını vurgulamaktadır. Katılımcı öğretmenlerden ikisi öğretmenlerin yenilikçi stratejileri kullanabilmesinin ve gerektiği yerde ve zamanda öğretim yöntem ve tekniklerinde öğrencilere uygun değişiklik yapabilmesinin mesleki yeterlik boyutuyla ilişkili olduğunu altını çizmiştir. Bu çerçevede Vazalwar ve Dey (2011) öğretmenin, öğretim sürecini etkili ve verimli bir şekilde yönetebilmesinin, mesleki yeterliğinin çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi boyutuyla ilgili olduğunu ifade etmiştir. Planlama, sınıf yönetimi, kullanılan tekniklerin işe yarayıp yaramadığına dair yansıtma yapabilme ile birlikte ölçme ve değerlendirme gibi pedagojik yeterlikleri kazandırması; sosyal yeterliklerle beraber kişiler arası etkili iletişim becerilerine olanak tanınması; ve sınıf içi problemlerle etkili bir şekilde başa çıkma becerisi kazandırarak öğretim sürecini yönetmeyi kolaylaştırması katılımcı öğretmenler tarafından belirtilen mesleki yeterliğin dil öğretimine katkılarıdır. Bunu destekler nitelikte dil öğretmenlerinin pedagojik bilgiye sahip olması, özellikle müfredat planlama, değerlendirme, yansıtıcı öğretim, sınıf yönetimi, öğretim ve dört becerinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) öğretimi gibi alanları kapsaması, öğrencilerin dil yeterliği ve becerilerinin gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır bulgusu ile paralellik göstermektedir (Richards, 2011). Ayrıca, görüşülen öğretmenler, dil yeterliğine, konuşma ve yazma ve etkili iletişim becerilerine sahip olmayı mesleki yeterliğin sağladığı avantajlar olarak sunmuştur. Verilen bu yanıtlar literatür ile de desteklenmektedir. “Yetkin öğretmenler, öğrencilerinin İngilizce dil becerilerini değerlendirmek ve onların okul ortamındaki dil ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılamak için dilin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuryazarlık gibi alanlarında derin bilgiye

sahiptir (NBPTS, 2010) ve öğretmenler, öğrencileri için İngilizceyi akıcı bir şekilde kullanma konusunda birer modeldir (MEB, 2015). Bu yaklaşıma paralel bir şekilde Yüksel (2011) çalışması öğretmen yeterlikleri ile İngilizce yeterlikleri arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilmesi ve farklılaştırılmış öğretim imkanı sunması da öğretmenlerin açıkladığı mesleki yeterliğin diğer önemli katkılarından. Çünkü, Violeta ve Aneta (2015) tarafından belirtildiği üzere, öğretmenin rolü yalnızca alan bilgisini aktarmak değil, aynı zamanda öğrencinin hızına ve yeteneğine göre bilgiyi benimseme sürecini yönetme, kişiliğini geliştirme ve şekillendirme, ayrıca bilgiyi doğru şekilde kullanmasını sağlama becerisini de içermelidir. Son olarak, katılımcı öğretmenlerden biri mesleki yeterliğin iş görüşmeleri ve akademik çalışmalar gibi özel amaçlı İngilizce öğretimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Matukhin ve Gorkaltseva (2015) tarafından belirtildiği gibi, özel amaçlı dil öğretiminin temel amacı, gelecekteki mesleki faaliyetlerde pratik kullanım için yeterli bir seviyeye ulaşmaktır. Mesleki yeterliğin özel amaçlı İngilizce öğretimini desteklemesi dil öğretiminin zenginleşmesine katkı sağlayarak öğretmenlerin öğretim boyutu dışında farklı alanlarda da kendilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler, mesleki yeterliğin İngilizce öğretiminde dil öğretim sürecine sağladığı katkıların yanı sıra, öğrencilerin öğrenme süreçlerini de desteklediğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, mevcut çalışmadaki nicel bulgularda mesleki yeterliğin öğrenciye yönelik yeterlik boyutunda elde edilen ortalama değer genel olarak yüksek çıkmasıyla tutarlıdır. Yapılan görüşmeler sonucunda, mesleki yeterliğin öğrencilerin motivasyonunu artırma, derslere aktif katılımlarını sağlama, akademik başarılarını destekleme ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirme gibi katkılar sağladığı görülmüştür. Bu nitel bulgular, nicel bulgularda yer alan "öğrencinin derse aktif katılımını sağlama", "bireysel farklılıklarını dikkate alma" ve "öğrencinin gelişimini izleyebilme" gibi maddelerle örtüşmektedir. Griffiths (2007) tarafından öğretmen uygulama ve algılarının, öğretme-öğrenme sürecinin verimliliğini etkileme potansiyeline sahip olduğu ve bu nedenle kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin mesleki ve pedagojik yeterliklerinin öğrenme sürecini pozitif etkilediği ve bu sürecin daha etkili ve faydalı bir şekilde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Ada ve Azisah (2016) vurgusu da bu yönde olmuştur. Öğretmenlerin sahip olduğu pedagojik yeterlik sayesinde sınıflarında daha etkili bir öğretim sağlandığı, öğrencilerin derse daha motive olduğu, verilen materyalin daha iyi öğrenilmesinin hedeflendiği ve sonuç olarak öğretmenin net açıklamaları ile öğrencilerin verilen materyali daha iyi anlamaları sağlandığı belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin rolü ve aktif öğrenme tekniklerini kullanma yeterlikleri, öğrenci katılımını teşvik etmede çok etkili olarak algılanmakta (Almarghani ve Mijatovic, 2017); öğrenci katılımı bu bağlamda öğrencinin öğrenme deneyimlerinin daha kaliteli olmasına ve başarıyla sonuçlanmasını sağlamaktadır (Strydom ve Mentz, 2010). Kısaca, öğretmenin öğretim sürecini planlama- yürütme ve değerlendirme aşamalarındaki mesleki yeterliği dil öğretiminin de başarılı bir şekilde gerçekleşmesine imkan tanımaktadır.

Nitel araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında elde edilen bulgular, mesleki yeterlik düzeyi ile ilgili nicel bulgularla kısmen örtüşmekte, ancak öğretmenlerin bireysel değerlendirmelerinde farklılıklar olduğunu da ortaya koymaktadır. Nicel bulgularda öğretmenlerin kendilerini mesleki yeterlik bağlamında genel olarak yüksek bir düzeyde algıladıkları görülmüştür. Diğer taraftan, görüşmelerde ise öğretmenlerin yarısı mesleki yeterlik seviyeleri bağlamında değerlendirmelerinde kendilerini mesleki gelişime açık olarak algıladıklarını ve sürekli daha iyi olmak için çaba gösterdiklerini ifade etmiştir. Bu durum öğretmenlerin değerlendirmelerinde bireysel algıların çeşitlilik gösterebileceğini, kendilerini daha öğrenmeye istekli değerlendirmiş olabilecekleri ve

değerlendirme kriterlerinin kişiye özgü olabileceğini ya da nitel araştırmaya katılan kişi sayısının nicel çalışmadaki örneklem büyüklüğüne oranla evreni temsil etme gücünün sınırlı olabileceğini düşündürmektedir. Katılımcıların mesleki yeterlik bağlamında kendilerini değerlendirmelerinde mesleki, pedagojik, sosyal ve kişisel yeterliklere sahip olmalarına rağmen öz-eleştiriye bulunup daha fazla mesleki gelişim isteğinde olmaları, sınıflarında teknoloji kullanımı konusunda güncel kalma arzuları, farklı öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilme hedefleri mesleki olarak daha donanımlı olmalarına ve dolayısıyla mesleki yeterlik düzeyleri bağlamında kendilerini genel olarak yüksek bir düzeyde algılamalarına katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin mesleki gelişime açık olma istekleri literatürle de tutarlılık sergilemektedir. Amadi (2013) bu bağlamda, öğretmenlere yönelik hizmet öncesi eğitim standartlarının yükseltilmesinin, hizmet içi hazırlık ve mesleki gelişim ihtiyacını tamamen ortadan kaldırmadığını; diğer mesleklerde olduğu gibi, öğretmenlerin de mezuniyet sonrası eğitimlerini sürdürmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü etkili bir öğretim gerçekleştirmek, istenen öğrenci başarısına ulaşmak ve sınıfta yenilikçi yöntemler, teknik ve materyaller kullanarak öğretim tarzlarını geliştirmek öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim imkanlarına sahip olmalarına bağlıdır.

Katılımcıların bir kısmı kendilerini mesleki yeterlik düzeyleri bakımından orta seviye (3), kalan kısmı ise düşük seviye (2) olarak algılamıştır. Bu seviye değerlendirmeleri, bazı katılımcılar tarafından öğrencilerin motivasyon eksikliğine bağlanırken, bazıları öğretim sürecinde sorumluluğun büyük ölçüde öğrencilere bırakılması gerektiğini ifade etmiş, diğerleri ise özgüven eksikliğinin bu algıya neden olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin mesleki yeterlik konusu çok boyutlu ve çok yönlüdür. Bu bulguyla paralel olarak, Yüksel (2011) çalışmasında öğretmenler, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye katılımını sağlamak için onları motive etme konusunda, özellikle öğrencilerin İngilizceyi iyi öğrenebileceklerine inanmalarını sağlama gibi konularda, göreceli olarak daha düşük yeterlik bildirmişlerdir. Bununla birlikte, katılımcılar seviye bağlamında değerlendirmelerde bulunurken bireysel farklılıklar çerçevesinde bazıları derse planlı gelmenin önemine dikkat çekmiş, bazıları duygusal sağlığa ve stres yönetimine vurgu yapmış, kimileri pozitif, ılımlı ve kendisiyle barışık olmanın önemini belirtmiş, diğerleri ise öz farkındalık yönünden değerlendirmelerde bulunmuştur. Yapılan değerlendirmelerle aynı doğrultuda, Güven (2023) öğretmenin mevcut bilgi ve beceri seviyesi ile mesleğin gerektirdiği seviye arasındaki farkın, eğitimde hangi hedeflerin belirlenmesi gerektiğini ortaya koyduğunu ve eğitimin bu hedeflere göre planlanması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, öğretmenin gelişim kavramının farklı hedeflerle tanımlandığını ve bireysel farklılıkları ile öğrenme ihtiyaçlarından etkilendiğinin altını çizmektedir. Bu doğrultuda bütün katılımcılar mesleki yeterlik seviyesine dair algılarını değerlendirirken sadece seviye bağlamında değil de bu seviyelere etki eden faktörleri de kendilerine özgü bireysel farklar çerçevesinde (10) ele almıştır. Bu farklılık bağlamında, Kunter vd., (2013) tarafından öğretmenin mesleki yeterliğini şu unsurlarla da tanımlanmaktadır: öğrenme fırsatları ve bu fırsatların uygulanması; özgüven; motivasyon; öz düzenleme; pedagojik deneyim; mevzuat bilgisi; iş birliği becerileri; destek; kişilik özellikleri; karakter; bilişsel yetenekler; öğrencilerin öğrenme çıktıları; yenilikçi pedagojik çözümler bulma becerisi; iş yerinde olumlu özsaygı. Tüm bunlara ek olarak, mesleki bilgi – eğitim içeriği bilgisi (Loughran vd., 2012); pedagojik yaklaşımların ustaca uygulanması ve öğrenci ile veli geri bildirimlerini dikkate alma becerisi (Guerriero ve Révai, 2017); küreselleşmeyi anlama ve çok kültürlü yeterlik (Orazbayeva, 2016); dijital yeterlik (Caena ve Redecker, 2019); çatışma ve problem çözme becerisi (Toom, 2017); yaratıcılık – düşünmeyi öğretme (De Bono, 2009) gibi unsurları da içermektedir. Bireysel farklılıklara ilaveten, dış faktörler (2) de öğretmenlerin mesleki yeterlik algı

düzeyleri değerlendirmelerini şekillendirmiştir. Örneğin, COVID-19 pandemisi ve Türkiye’de yaşanan son depremler katılımcılardan biri tarafından mesleki hayatında kayıp yıllar olarak değerlendirilmiş ve kendisini olumsuz etkilediği vurgulanmıştır. Bu değerlendirme öğretmenlerin bu gibi durumlarda desteklenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Diğer bir öğretmen, mesleğini icra ederken karşılaştığı işle ilgili baskıları ve bu baskılarla başa çıkma becerisini, öğrenciler, meslektaşlar ve velilerle ilişkilerinde mesleki sınırlar koyma konusundaki yaklaşımını, değerlendirme sürecine dahil etmiş ve bu faktörleri mesleki yeterliğin bir kriteri olarak ele almıştır. Alanyazında yukarıdaki dış faktörler bağlamında başka unsurlara da değinilmiştir. Mesleki yeterlik kavramı eğitim politikası, her ülkede uygulanan sistem ve öğretmenin çalıştığı belirli eğitim kurumu gibi çeşitli faktörlere bağlıdır (Jurs ve Kulberga, 2021). Öğrenciye yaklaşımın da mesleki yeterliğin çok boyutlu değerlendirilmesi kapsamında ele alınması, Jurs ve Kulberga (2021) “Öğretmenin Mesleki Yeterlik Yapısının Çerçevesi” modelinde yer alan öğrencilerin bireysel öğrenme gelişim dinamikleri ve öğrenme ihtiyaçlarının tanımlanması yeterliği ile uyumaktadır. Bu çalışmada, her öğrenciye özgü yaklaşım sergilemek mesleki yeterlikte bulunması gereken bir nitelik olarak öne çıkmaktadır.

5.3. EFL Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri ile Mesleki Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki

İkinci araştırma sorusu kapsamında, yabancı dil öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri, cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi ve lisans çalışma alanı gibi değişkenler açısından, öncelikle genel anlamda, daha sonra ise alt boyutlar bağlamında incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni bakımından yapılan analizlerde, hem genel mesleki yeterlik hem de alt boyutlar açısından cinsiyet ile mesleki yeterlik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç, literatürde daha önce yapılan çalışmalarda bulgularla uyumlu olup, cinsiyetin EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını ve kadın ile erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmadığını işaret etmektedir (Aydoğdu, 2007; Güven, 2023; Yüksel, 2011; Temizel Zengin, 2019). Ancak, Kararmaz ve Arslan (2014) tarafından yapılan çalışmada, cinsiyet faktörü, MEB (2008) tarafından İngilizce öğretmenlerine yönelik özel alt yeterlikler olarak yayımlanan boyutlar üzerinde incelenmiştir. Çalışmada, kadın öğretmenlerin ‘*Dil Becerilerini Geliştirme ve Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma*’ boyutlarında daha yüksek bir mesleki yeterlik algısına sahip oldukları, ancak MEB (2008) tarafından yayımlanan diğer yeterlik boyutlarında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı vurgulanmıştır. Yavuz (2007) çalışması da cinsiyetin EFL öğretmenlerinin sadece sınıf yönetimi boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Yine mevcut çalışma ile farklı yönde kadın öğretmenlerin genel yeterliklerinin, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu; kadın ve erkek EFL öğretmenlerin yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Eker & Seçkin, 2024; Hosseinnia et al., 2019).

İngilizce öğretmenlerinin genel mesleki yeterlikleri ile yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, yaş değişkeninin İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik alt boyutları üzerindeki etkisine bakıldığında ise sadece kişisel yeterlikler boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık, 20-29 yaş grubunun 40-49 yaş grubuna göre kişisel yeterlikler boyutunda daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum, genç öğretmenlerin kişisel yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu (Rahimi ve Yadollahi, 2011), yaş ilerledikçe bu

algının azaldığını gösterebilir. Bunun nedeni, genç öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanabilmeleri , mesleki gelişim ve yeniliklere daha açık olmaları ya da mesleki yeterliklerini daha yüksek algılamaları olabilir. Bu çalışmanın, genel mesleki yeterlikler ile yaş değişkeni ilişkisine paralel olarak, Temizel Zengin (2019), Güven (2023) ve Yavuz (2007) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Lee (2009) çalışmasında ise, yaş değişkeninin, öğretmenlerin İngilizce öğretimindeki öz yeterlik algıları üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkilere neden olduğu bulunmuştur. Bu çalışmadan farklı olarak, daha yaşlı öğretmenlerin, öğrenci katılımını sağlama ve genel öğretim yeterlikleri konusunda daha yüksek bir algıya, ancak öğretim stratejilerinin kullanımı ve sınıf içi İngilizce konuşma becerilerinde daha düşük bir özgüvene sahip oldukları bulunmuştur.

Öğretmenlik deneyimi değişkenine göre yapılan analizde EFL öğretmenlerinin genel mesleki yeterlikleri ile mesleki tecrübeleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde, öğretmenlik deneyimi ile mesleki yeterliğin alt boyutları bağlamında da anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Güven (2023), Karamaz ve Arslan (2017) ve Yavuz (2007) tarafından yapılan çalışmalar da aynı doğrultuda mesleki yeterlik ile deneyim arasında anlamlı yönde bir ilişki bulunmadığı sonucuna varmıştır. Temizel Zengin (2019) tarafından yapılan çalışma ise mesleki deneyimin, İngilizce öğretimi alan yeterliklerini kazanma ve kullanabilme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını; ancak iletişimsel yeterlik üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Nazari vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada deneyimli öğretmenlerin deneyimsiz öğretmenlere göre pedagojik ve içerik bilgisi açısından daha güçlü olduğu bulunmuştur. İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce becerileri ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançlarını inceleyen çalışmada ise, deneyim faktörünün mesleki yeterlik inançları üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğu bulunmuştur. (Büyükduman, 2006). Eker ve Seçkin (2024) tarafından yapılan çalışmada ise farklı olarak 0-5 yıl tecrübeye sahip öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algısının diğer tecrübe gruplarına göre yüksek olduğu belirtilmiştir. Hoseini vd., (2019) çalışmasında, öğretmenlik deneyimi ile genel yeterlik düzeyi arasında pozitif anlamlı ancak zayıf bir ilişki bulunmuştur. Alt boyutlar bağlamında ise değerlendirme yeterliği en yüksek olmak üzere kişisel yeterlikler, materyal yeterlikleri ve öğrenciye yönelik yeterliklerde mesleki deneyimin etkili olduğu bulunmuştur.

EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının, lisans çalışma alanı değişkeni bakımından incelenmesi çalışmanın bir diğer araştırma konusudur. Bu çalışmada EFL öğretmenlerinin genel mesleki yeterlik algılarının lisans çalışma alanına göre İngilizce Öğretmenliği (ELT) alanı ile Diğer Diller (Other Languages) lisans çalışma alanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak, ELT ve ELL (İngiliz Dili ve Edebiyatı) /ACL (Amerikan Kültür ve Edebiyatı) grupları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu bulgular, ELT mezunu öğretmenlerin dört yıl boyunca aldıkları alana özgü eğitimin, mesleki yeterlik algılarını olumlu yönde etkileyebileceğini düşündürmektedir. Lisans çalışma alanının mesleki yeterlik alt boyutları üzerindeki etkisi incelendiğinde, kişisel, materyal ve öğrenciye yönelik yeterliklerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur; bu farklılıklar, İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı ile Amerikan Kültürü ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olanların Diğer dil bölümlerinden mezun olanlara göre daha yüksek puanlar alması şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, EFL öğretmenlerinin lisans eğitiminin alana özgü olmasının öğretmenlerin belirli mesleki yeterlik alanlarındaki algılarını etkileyebileceğini göstermektedir. Hosseini vd. (2019) çalışmasının sonuçları da öğretmenlerin mezun oldukları alan ile yeterlikleri arasındaki ilişkide İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunlarının, diğer bölümlerden

mezun olan öğretmenlere göre öğretmenlik yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Güven (2023) araştırmasına göre, ELT, İngiliz/Amerikan Dili ve Edebiyatı ve Dilbilim mezunu öğretmenler, diğer bölümlerden mezun olanlara kıyasla öğretme-öğrenme sürecinin yönetiminde kendilerini daha yetkin görmektedir. Aydoğdu (2007) çalışmasında EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının mezun oldukları fakülteye göre değerlendirilmesinde ELT bölümü mezunları ile diğer mezunları arasında kullanılan anketin sadece bir maddesinde (öğretim stratejisi kullanma ile ilgili) anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer maddelerde ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu paralelde, Karamaz ve Arslan'ın (2017) çalışmasında mezun olunan alanın EFL öğretmenlerinin genel mesleki yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sadece mesleki yeterliğin alt boyutu olan Dil Gelişimini İzleme boyutunda öğretmenlik mezunlarının lehine bir pozitif durumun söz konusu olduğu ifade edilmiştir. Eker ve Seçkin (2024) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ise çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algılarında mezun olunan alan yönünden anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir.

5.4. EFL Öğretmenlerinin Öğretmen Bağışıklığı Algı Düzeyleri ve Öğretmen Bağışıklığı Değerlendirmeleri

EFL öğretmenlerinin öğretmen bağışıklık düzeylerinin incelenmesine dair elde edilen bulgular öğretmenlerin geliştirdikleri bağışıklık düzeylerinin yüksek yani pozitif olduğunu ortaya çıkarmıştır. Aynı doğrultuda yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Saydam (2019) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların bağışıklık düzeylerinin yüksek bağışıklık seviyesine oldukça yakın bir bağışıklık geliştirdiklerini yani bu çalışmayı destekler şekilde olumlu bir bağışıklığa sahip olduklarını kanıtlamaktadır. Aktaş (2023), benzer şekilde İngilizce öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun olumlu veya üretken bağışıklığa sahip olduğunu vurgulamıştır. Parellel olarak, Meç (2021) tarafından İngilizce öğretmenlerinin öğretmen bağışıklık ortalaması olumlu bulunmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde, Rahmati vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada, katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kendilerini olumlu bağışıklık kategorisinde değerlendirmiştir. Maghsoudi (2021) tarafından öğretmen adaylarının öğretmen bağışıklığı üzerine yaptığı çalışma da, bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde, olumlu ya da üretken bağışıklık türünün baskın olduğunu ortaya koymuştur. Mousavi vd. (2024), Özel Amaçlı İngilizce derslerini veren İngilizce öğretmenlerinin büyük bir kısmının olumlu bağışıklık gösterdiğini bulmuştur. Alanyazında, COVID-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitim yoluyla İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten dört okutmanın başlangıçta tükenmişlik ve motivasyon kaybı yaşadıklarını, ancak süreç sonunda olumlu bağışıklık kazandıklarını gösteren bir çalışma da bulunmaktadır (Erkunt, 2023).

Ancak, literatürde öğretmen bağışıklığı ortalaması yönünden bu bulgularla tam olarak örtüşmeyen çalışmalar da mevcuttur. Öğretmen bağışıklığına yönelik yapılan diğer çalışmalarda ise öğretmen bağışıklığı seviyesi orta düzeyde bulunmuştur (Durmaz, 2021; Irgatoglu ve Kırmızı 2023; Sarıçoban ve Kırmızı, 2021). Ayrıca, bu çalışmadan farklı olarak, Boroujeni vd. (2021) ile Songhori vd. (2018) tarafından yapılan çalışmalarda, İranlı İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğunun olumsuz bağışıklığa sahip olduğu vurgulanmaktadır.

Mevcut çalışma bağlamında elde edilen bulgular doğrultusunda, EFL öğretmenlerinin bağışıklık puan ortalamalarının en yüksek olduğu alt boyut “öğretim öz-yeterliği boyutu” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda, EFL öğretmenlerinin zorlu öğrencilere ulaşabildikleri, öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkileyebildikleri, yeterli eğitim ve deneyime sahip oldukları,

öğrencilerin sorunlarıyla etkili bir şekilde başa çıkabildikleri, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olabildikleri, mesleki yeterliğe sahip oldukları ve öğrencilerin hayatını etkileyebildikleri söylenebilir. Yürütülen bu çalışmada, öğretim-öz yeterliği boyutunu öğretime yönelik tutumlar ve sınıf duyarlılığı (duyuşsallığı) izlemektedir. Bu durum, sınıf ortamında olumlu duygular yaşamalarından ve mesleklerine karşı olumlu tutumlar geliştirmelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içindeki etkileşimlerinde kendilerini yeterli hissetmeleri, öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri ve mesleklerinden tatmin olmaları da bu alt boyutların yüksek çıkmasında etkili olmuş olabilir. Diğer taraftan, başa çıkma ve psikolojik sağlamlık alt boyutları daha düşük puanlanmıştır. Başa çıkma, okulda sorunlar ortaya çıktığında olanı kabullenip uyum sağlayabilme ve karşılaşılan sorunlarla baş edebileceğine dair yüksek bir inanca sahip olma olarak ele alınmaktadır. Psikolojik sağlamlık ise öğretmenin zorluklar karşısındaki dayanıklılığını, stresle başa çıkma becerilerini ve olumsuz deneyimlerden sonra ne kadar çabuk toparlanabildiğini değerlendirmeye yöneliktir. Tükenmişlik alt boyutu en düşük ikinci boyut olarak görünmektedir. Öğretmenlerin en düşük puan aldıkları alt boyut ise değişime açıklık boyutudur. Bu alt boyutun maddelerine göre öğretmenlerin bilinenin ötesine geçme isteği, yeniliklere kolayca adapte olabilme ve belirsizliği bir fırsat olarak görebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu boyutlardaki düşük puanlar, bazı öğretmenlerin bu tanımlanan özelliklere daha az sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bu alanlarda desteklenmeye ihtiyaç duyabileceklerini işaret etmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki yeterlik ve tutum açısından güçlü yönleri olduğunu, bununla birlikte psikolojik sağlamlık ve değişime açıklık gibi alt boyutlarda karşılaşılan görece düşük puanların, bu alanlarda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın öğretmen bağışıklığı alt boyutlarına ilişkin bulguları, Maghsoudi'nin (2021) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Mevcut çalışma ile paralel olarak, Maghsoudi'nin (2021) araştırmasında da en yüksek ortalama puana sahip alt boyut öğretim öz-yeterliği, en düşük puana sahip alt boyut ise değişime açıklık olarak bulunmuştur. Ayrıca, bu çalışma Songhori vd. (2018) çalışmasıyla da bazı önemli benzerlikler göstermektedir. Songhori vd. (2018) öğretmenleri bağışıklıklarına göre ikiye ayırmıştır. Olumlu bağışıklık kümesinde psikolojik sağlamlık en yüksek alt boyutken, olumsuz bağışıklık kümesinde öğretmen öz-yeterliği bu çalışmayla aynı paralellikte en yüksek boyut olarak bulunmuştur. Her iki kümede de bu çalışmaya benzer şekilde değişime açıklık en düşük alt boyut olmuştur.

Bu çalışmanın bulguları, en yüksek değere sahip olan öğretim-öz yeterliği açısından Namaziandost ve Heydarnejad (2023) çalışması ile de benzerlik gösterirken, en düşük puan alan boyut bakımından farklılık arz etmektedir; zira söz konusu çalışmada en düşük puanı öğretime yönelik tutum almıştır. Çünkü mevcut çalışmada en düşük puanı alan boyut değişime açıklık olmuştur. Bu farklılık, örneklem özellikleri, kültürel faktörler veya kullanılan ölçeklerin farklı yorumlanmasından kaynaklanabilir. Bu çalışmada duygularla alakalı olan sınıf duyuşsallığı ile Saydam (2019) tarafından yapılan çalışmada olumlu duygular boyutu yüksek bulunmuştur. Öte yandan, Irgatoğlu ve Kırmızı (2023) çalışmasında öğretmen adaylarının benzer şekilde değişime çok fazla açık olmadıkları tespit edilmiştir.

Elde edilen öğretmen bağışıklığının alt boyutlarındaki puanların farklılığı, nitel araştırmaya katılan görüşmecilerin öğretmen bağışıklığının ne olduğuna dair verdikleri farklı yanıtlarla paralellik göstermektedir. Ancak Nicel bulguların nitel bulgularla çeliştiği noktalar da mevcuttur. Örneğin, görüşme verileri, katılımcıların çoğunluğunun öğretmen bağışıklığını bireysel stratejiler

kapsamında; dayanıklılık geliştirme (6), başa çıkma stratejileri (5) ve stres yönetimi (4) olarak tanımladığını ortaya koymaktadır. Nicel bulgulara ise öğretmen bağışıklığının özellikle psikolojik sağlamlık ve başa çıkma alt boyutlarında aldıkları puanlar, yedi alt boyut arasında üst sıralarda yer almamaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık ve başa çıkma becerilerinin diğer bazı boyutlara kıyasla geliştirilmeye daha açık olduğunu ve öğretmenlerin teorik olarak bağışıklık kavramına aşina olduklarını fakat uygulama aşamasında bu alanlarda desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin çeşitli stres kaynaklarına maruz kaldığını ortaya koymuştur (Alhija, 2015). Bu doğrultuda, Hiver ve Dörnyei (2015) bazı öğretmenlerin, karşılaştıkları zorluklara rağmen öğretim yeteneklerini, işe bağlılıklarını, coşkularını ve öğretme arzularını koruyarak dengede kalmayı başardıklarını, diğerlerinin ise bu zorluklar karşısında demoralize olup yalnızca meslek hayatları boyunca hayatta kalmaya çalıştıklarını belirtmiş ve bu farkı açıklamak için "öğretmen bağışıklığı" (teacher immunity) kavramını geliştirmiştir. Hiver (2016) çalışmasına göre, tıpkı vücudun bağışıklık sisteminin bazı enfeksiyon ve zararlı etkenlere karşı koruma sağladığı gibi, öğretmenlerin deneyimleri de öğretmen bağışıklığının, öğretmenlere yöneltilen talepler ve onların yaşadığı zorlayıcı, travmatik olaylara karşı bir savunma hattı oluşturduğunu ve duygusal tükenmişlik ile yanmayı önlemeye yardımcı olduğunu göstermektedir. Öğretmen bağışıklığı, öğretmenlerin mesleki dayanıklılığını artıran bir savunma sistemi gibi işlev görürken, aynı zamanda olumlu ya da olumsuz sonuçlar doğurabilecek bir yapıya sahiptir (Hiver & Dörnyei, 2017). Bu doğrultuda görüşmecilerin çoğunluğunun bağışıklığı dayanıklılık, başa çıkma düzeyi, dil öğretimi sırasında ortaya çıkan stres, kaygı ve zorluklara karşı oluşturdukları savunma mekanizması olarak açıklamaları ve öğretmenlerin mesleklerini sürdürmek için koruyucu bir zırh-kalkan işlevi gördüğünü, deneyimleriyle ilişkili olduğunu vurgulamaları bireysel bağışıklık stratejilerine işaret etmektedir. Hiver (2016) "İnsanların virüslere karşı doğuştan bağışıklıkla doğmalarının nadir olması gibi, hiçbir öğretmen de bu bağışıklıkla mesleğe başlamamıştır" söylemi de katılımcının öğretmenlerin doğuştan bağışıklık kazanmayacağını ve öğretmenlerin zamanla tecrübelerinden ve başa çıkma stratejilerinden geliştirdikleri bir koruyucu kalkan olarak işlev gördüğü ifadesini desteklemektedir. Öğretmenlerin mesleklerinde mental sağlıklarını korumaya yönelik belirttikleri psikolojik olarak iyi olma hali de öğretmen bağışıklığına özgü niteliklerden biri olarak görüşmede belirtilmiştir. Yabancı dil öğretmenleri, mesleklerini sürdürürken birçok stres faktörüyle karşılaşmaktadır. Bu stres faktörleri ve bağışıklık kavramı hakkında bilgi sahibi olmaları, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili sorunlara ve bağışıklık düzeylerine dair farkındalıklarını artırabilir. Bu farkındalık, öğretmenleri meslekleri üzerine düşünmeye ve kişisel istikrarsızlaştırıcı olaylarla başa çıkmaya teşvik edebilir (Boroujeni vd., 2021). Öğretmen bağışıklığının öğretmenlerin mesleklerinde karşılaştıkları stresli ve zorlu durumlarla başa çıkma becerisi olarak tanımlandığı bu ifadeyle uyumlu olarak eğitim ortamlarında artan stres ve güçlüklerden korumaya yönelik psikolojik uygulamalar, stres yönetimi ve meslekte motive kalmak da görüşmeci öğretmenler tarafından vurgulanan öğretmen bağışıklığı ile ilişkili faktörlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin zorlu durumların üstesinden gelmek için edindikleri bağışıklık türünün mesleki bağışıklık stratejilerinden etkilendiği de görülmektedir. Yapılan literatür taramasında yabancı dil öğretmenlerinin, yüksek düzeyde stres, kaygı ve motivasyon eksikliği nedeniyle bir savunma mekanizması oluşturduğu belirtilmektedir. Bu sebeple, yabancı dil öğretmeni bağışıklığı, kriz sırasında meydana gelen olaylara karşı bir savunma tepkisidir. Bu, yabancı dil öğretmenlerinin gerekli koruyucu bağışıklığa sahip olmadıkları takdirde çalışmaya devam edemeyebilecekleri anlamına gelmektedir. Üretken bağışıklık, tehlikeli koşullarla karşılaşıldığında

hem bir koruma hem de bir kolaylaştırıcı işlevi görürken, zamanla aşırı bir istikrar, uyumsuz bağışıklığa da yol açabilmektedir (Canbay ve Sönmez, 2023). Bu doğrultuda, katılımcılardan biri öğretmenlerin biyolojik ve psikolojik bağışıklık ve öz-örgütlenme gibi öğretmen bağışıklığına sahip olması gerektiğini belirtmiş ve öz-örgütlenmenin bağışıklık için bir gereklilik olduğunu ifade etmiştir. Hiver (2017) de bunu destekler nitelikte, her bireyin biyolojik ve psikolojik bağışıklığı kişiye özgü olduğu gerçeğinden hareketle öğretmenin bağışıklık geliştirirken izlediği öz-örgütlenme sürecinin ve oluşturduğu olumlu ya da olumsuz bağışıklık türünün de her öğretmene göre farklılık gösterdiğini ifade etmektedir. Aktaş (2023) ise çalışmasında, öğretmenlerin stresli durumlarla başa çıkarken kullandıkları stratejiler arasında empati kurma, etkili iletişim, içsel ve dışsal motivasyon, duyguları kontrol etme ve çözüm odaklı bir yaklaşım benimsemenin yer aldığını belirtmiştir. Bununla paralel olarak öz-motivasyon, motivasyonu düşüren olumsuz faktörlerin ve engellerin üstesinden gelmek için uygulanması gereken bağışıklık stratejilerinden biri olarak açıklanmıştır. Boroujeni vd. (2021) yaptığı çalışmanın katılımcı görüşme sonuçlarına göre bağışıklığın ortaya çıkmasını sağlayan tetikleme aşamasına etki eden faktörler, eğitimsel, kişisel ve kurumsal tetikleyiciler olarak kategorize edilmiştir. Öğretmenlerin alan bilgisi ve pedagojik bilgi eksikliği, kişisel tetikleyiciler arasında yer alırken; hizmet öncesi verilen eğitimin hizmet içinde güncellenmemesi nedeniyle ortaya çıkan öğretmen eğitimi eksikliği ise kurumsal tetikleyiciler olarak sınıflandırılmıştır. Bu faktörlerin, yabancı dil öğretmenlerinin bağışıklıklarını olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Bu bakış açısıyla, katılımcılar tarafından bağışıklığın özdeşleştirildiği bir diğer unsur ise öğretmen yeterliğidir. Öğretmenin bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak yeterliğe sahip olmasının, ve bu doğrultuda, başarılı sınıf yönetimi sergilemesinin bağışıklığı olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen bağışıklığı katılımcılar tarafından öğrenci motivasyonu, öğrenci başarısı, finansal tatmin, ilişkiler ve öğrencinin davranış sorunları bağlamında değerlendirilmiş ve bu etmenlerin öğretmen bağışıklığının ortaya çıkmasında etkili birer kriter olduğu dile getirilmiştir. Örneğin, katılımcılardan biri, öğretmenin okuldaki mesleki iletişiminin iyi ve maaşın tatmin edici olmasının olumlu bağışıklık kazandırdığını; öğrencinin düşük motivasyonu, davranış sorunları ve öğrenci başarısızlıkları gibi etkenlerin ise bağışıklığı zayıflattığını ifade etmiştir. Bu bulguları destekler nitelikte, Meç (2021) yarı bağışıklığa sahip olan İngilizce Dil Programı öğretim görevlilerinin finansal durum ve iş yükü gibi nedenlerle işten ayrılmaya daha yatkın olduğunu ortaya koyarken, Mousavi vd. (2024) çalışmasında da öğrencilerin düşük İngilizce yeterliği, yetersiz maaş, öğrenci motivasyonunun düşüklüğü ve kısıtlı ders süreleri öğretmenlerde tükenmişlik sebepleri olarak bulunmuştur. Ayrıca, Boroujeni vd. (2021) çalışmasında, öğretmenlerin düşük maaşlar ve ödüllendirme eksikliği nedeniyle motivasyonlarının olumsuz etkilendiği, meslektaşlar ve yöneticilerle yaşanan olumsuz ilişkilerin ise duygusal tükenmişliğe yol açtığı vurgulanmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve sorumluluk almamalarının öğretim sürecini zorlaştırdığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenler, öğrencilerin uygunsuz davranışlarını ve olumsuz tutumlarını bağışıklıklarını zayıflatan faktörler olarak vurgulamıştır. Bu bulgulara paralel olarak, Rahmati vd. (2018), yarı yapılandırılmış görüşme verilerine dayanarak yaptığı çalışmada, düşük özgüven, öğrencilerin motivasyon eksikliği, düşük gelir, sınırlı imkanlar, İngilizce öğretmek için yeterli zamanın olmaması, ebeveyn beklentileri ve İngilizceye karşı olumsuz tutumların katılımcılar arasında dil öğretmeni bağışıklığını tetikleyen temel unsurlar olduğunu bulmuştur. Bu çalışmada da yukarıda vurgulanan faktörlerin, öğretmenlerin öğretmen bağışıklık düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Saydam, (2019), öğretmenlerin sahip olduğu olumlu duyguların; öğrenciler, idari sorunlar ve günlük yaşam problemleri gibi çeşitli kişisel, durumsal ve bağlamsal

faktörler tarafından olumsuz etkilenebileceğini belirtmektedir. Disiplin problemi, çoğu öğretmen için korku ve endişeye yol açan bir olgudur. Bu problem; ders sırasında rahatsız edici konuşmalar, anlaşılmayan yanıtlar, derste uyuma, derse geç kalma ve devamsızlık problemi, ödev yapmama, sınav ve testlerde kopya çekme ve hedef dilde konuşmaya isteksizlik gibi birçok biçimde ortaya çıkmaktadır (Maazouzi, 2017). Buna bağlı olarak, öğretmen stresinin en büyük nedenleri arasında öğrenci disiplini, ilgisizliği ve düşük akademik başarısı yer almaktadır. Öğrenci disiplini, sözlü taciz, kavga, bağırma, okul eşyalarına zarar verme gibi sorunları içerirken; öğrenci ilgisizliği, umursamaz bir tavır veya çalışmaya ve okula karşı olumsuz bir tutum olarak tanımlanmaktadır. Düşük akademik başarı ise, öğrencilerin öğretmen tarafından belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşamaması ve bu durumun öğretmenlerin çabalarına rağmen değişmemesi olarak ifade edilmektedir (Blase, 1986). Bu bağlam çerçevesinde katılımcıların büyük çoğunluğu dil öğretimi sırasında sınıfta karşılaştıkları ve başlıklıklarını düşüren en büyük zorluğun öğrenci kaynaklı zorluklar olduğunu belirterek istenmeyen öğrenci davranışı (6) ve motivasyon eksikliği (5) problemlerini de öğrenci kaynaklı zorlukların başlıcaları olarak dile getirmişlerdir. Katılımcılar, öğrenci davranış problemlerini en zorlu ve stresli problemler olarak görmüş ve motivasyonlarını düşürdüğünü ve dayanıklılıklarına olumsuz etki ettiğini vurgulamışlardır. Nicel bulgularda da bu nitel bulgu desteklenmektedir. Çünkü öğretmen başlıklığının baş etme ve psikolojik sağlık boyutları, katılımcı öğretmenler tarafından göreceli olarak daha düşük puanlanmış, yani bu alanlarda çok yüksek bir yeterliğe sahip olmadıkları görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin öğrenci kaynaklı zorluklarla baş etme ve psikolojik sağlık becerilerinin güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin derse karşı isteksiz olmaları, öğrenmeye karşı ilgili, aktif ve hevesli olmamaları yani motivasyonlarının düşük olmaları da öğretmenlerin başlıklığını düşüren unsurlardan biri olarak açıklanmıştır. Bu bulguya paralel olarak, Benmansour (1998) öğretmenlerin yaşadığı stres kaynaklarını kategorize ettiği çalışmada, öğrencilerin derslere ilgisizliğini, dersleri ciddiye almamalarını ve motivasyon eksikliklerini, öğrenci kaynaklı stres faktörleri olarak belirlemiştir. Bu doğrultuda, derse hazırlıksız gelme, öğrenci tutumu, duygusal zorluklar ve dil seviyelerindeki farklılıklar da mevcut çalışmada öğretmenler açısından stres oluşturan ve başlıklıklarını düşüren öğrenci kaynaklı sorunlar arasında yer almaktadır. Katılımcı öğretmenler, öğrencilerin derse hazırlıksız gelmesinin öğrencilerin motivasyonlarını düşürdüğünü ve sınıfta kaosu oluşmasına zemin hazırlayarak sınıf düzenini bozduğunu ve ayrıca öğrencilerin derslere karşı sergiledikleri negatif tutumun öğrenme ortamını ve öğretmenlerin mesleki tatminlerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Duygusal zorluklar ve öğrencilerin dil seviyeleri arasındaki farklılıklar da öğretmenler açısından başlıklık düşüren öğeler arasında sayılmıştır. Markham (1999) özellikle yabancı dil öğretmenlerinin, aynı sınıfta İngilizce yeterlik seviyeleri belirgin şekilde farklı olan öğrencilere ders vermenin stresli olduğunu ifade ettiklerini vurgulamıştır. Öğrenci kaynaklı zorluklara ek olarak, kalabalık sınıflar, kaynak yetersizliği, kısıtlı zaman ve öğrenme ortamı gibi unsurlar görüşülen öğretmenler tarafından sınıf ve öğrenme ortamı zorlukları olarak nitelendirilmiştir. Benzer şekilde, Skaalvik ve Skaalvik (2016) tarafından yapılan çalışmada, zaman baskısı, düşük öğrenci motivasyonu, değer çatışmaları ve yetersiz yönetim desteği gibi stres faktörlerinin öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını azaltmada ve meslekten ayrılma eğilimlerini arttırdığını belirterek bu durum desteklenmektedir. Küçükler ve Kodal (2019) çalışmasına göre dil öğretiminde kalabalık sınıflar, öğretmenler için birçok zorluk teşkil etmektedir. Bunlar arasında sınıfın fiziksel ortamı, sınıf yönetimi, öğrencilerin bireysel olarak yabancı dili içselleştirme sürecinin farklı olması nedeniyle tüm öğrencilerle yeterli etkileşim kurma zorluğu yer almaktadır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımı, disiplini sağlama, öğrencinin bilgi

düzeyini değerlendirme ve geri dönüt verme, ödev kontrolü ve öğretim kaynaklarının yetersizliği gibi sorunlar da bu zorluklar arasındadır. Katılımcı öğretmenlerin de belirttiği üzere sınıfların kalabalık olması, zaman yetersizliği, öğrenme ortamı ve kaynak konusundaki eksiklikler bağışıklıklarını olumsuz etkilemektedir. Aynı paralellikte, Nguyen vd. (2014) göre, yabancı dil öğretiminde kısıtlı zaman nedeniyle öğretmenler, diğer etkinlikler ve görevler için yeterli zaman kalmayacağı endişesiyle sözlü iletişim etkinliklerine yeterince zaman ayıramamaktadır. Bu doğrultuda da literatürde vurgulandığı üzere, çoğu eşli çalışma veya grup çalışması etkinliği, ders kitabından soru sorma ve cevaplama ile sınırlı kalmakta, gözlemlenen sınıfların çoğunda ise öğrencilerin İngilizce konuşma, fikir sunma veya sohbet etme fırsatı bulunmamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim araçlarını kullanmasını engelleyen en önemli nedenlerden biri zaman olarak belirtilmekte ve etkili öğretim materyalleri hazırlamak için öğretmenlerin uygun araçları araması, tasarlaması ve seçmesinin yoğun ders saatlerinden kaynaklı iş yükü, öğretmenlerin sınıfları için görsel ve modern materyaller hazırlamasına engel olmaktadır (Nguyen vd., 2014). Ayrıca, öğretmenlerin sınıflarında kaynak eksikliği ve etkinlikler için zaman yönünden sıkıntı yaşaması olumlu bağışıklık geliştirmelerini de engellemektedir. Buna ek olarak, sınıflar aşırı kalabalık olduğunda, hareket edecek yer olmadığından, öğretmenler grupları etkili bir şekilde izleme konusunda zorluklarla karşılaşmakta ve bu durum kopya çekme, öğrenci konsantrasyonunun azalması ve derslerin tam olarak anlaşılamaması gibi sorunlara yol açabilmektedir. Öğrenme ortamının hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin düşünme ve hareket etme şeklini önemli ölçüde etkilediği aşıkardır. Özellikle öğretmenler, bu tür ortamlarda yüksek kaygı yaşayabilmekte ve bu da sonunda tükenmişliğe yol açabilmektedir (Küçükler ve Kodal, 2019).

Türk eğitim sistemine dahil edilmesinden bu yana, İngilizce öğretimi siyasi, sosyoekonomik faktörler ve küreselleşmenin etkisiyle birçok değişimden geçmiştir. Bu durum, her seviyede İngilizce dil politikalarının gözden geçirilmesini gerektirmiştir. İngilizcenin yabancı dil öğretiminde önemli bir yer edinmesiyle, Türk hükümeti müfredat, öğretim yöntemleri, öğretmen eğitimi ve öğretmen yetiştiren kurumlarda reformlar yapmış ve bu çalışmalara devam etmektedir. Değişen ekonomik ve siyasi koşullara uyum sağlamak amacıyla, özellikle gençlerin eğitim hayatlarının farklı seviyelerinde yeni dil becerileri kazanması ve bu becerilere adapte olması hedeflenmektedir. Bu sayede, gençler hem bireysel gelişimlerini sağlayacak hem de Türk toplumuna katkıda bulunabilecek bireyler haline gelecektir. Türkiye, özellikle ilköğretim düzeyinde, Avrupa dil eğitimi standartlarına ulaşmak ve ELT müfredatını yeni normlara uyarlamak için yenilikçi bir süreçten geçmektedir (Kirkgoz, 2007). Görüşme yapılan öğretmenlerin yanıtları doğrultusunda, eğitim sistemindeki sürekli değişimlerden kaynaklı istikrarsızlıklar, müfredat sorunları, öğretmenlere yüklenen iş yükü ve gerçekçi olmayan beklentiler, dil öğretiminde karşılaşılan ve öğretmen bağışıklığını düşüren problemler kategorisinde değerlendirilmiştir. Sistem ve müfredat kaynaklı zorluklar teması adı altında ele alınan bu zorluklardan biri olan eğitim sistemindeki istikrarsızlık, öğretmenlerin değişikliklere sürekli yetişme, ayak uydurma ve dengeyi yakalama çabasından dolayı öğretmenleri yormaktadır. Bu durum da öğretmenlerin yapılan bir değişikliği tam olarak benimsemelerini engellemekte ve motivasyonlarını düşürmektedir. Bu bulguyla örtüşecek şekilde bu çalışmanın nicel verilerinde de öğretmen bağışıklığının Değişime Açıklık alt boyutunun en düşük puanı alması, öğretmenlerin değişime açıklık konusunda yaşadıkları zorlukları açıkça göstermesi açısından dikkat çekicidir. Öte yandan, İngilizce öğrenenlerin küreselleşmeye uyum sağlamalarına ve küreselleşmenin sunduğu çeşitli kaynaklara erişmelerine yardımcı olmak için, İngilizce dil eğitiminde küresel konuları ve uluslararası kültürel farkındalığı entegre eden müfredatların tasarlanması gerekmektedir (Fidan, 2024). Ancak,

dil müfredatı tasarlanırken altyapı değişikliklerine ek olarak öğretmenlerin de bu doğrultuda uyum eğitim almaları gerekmektedir. Böylece, öğretmenler daha az stres yaşayacak ve daha kolay ve hızlı bir şekilde değişikliklere adapte olabileceklerdir. Dil müfredatının öğretmenleri tatmin edici şekilde hazırlanmasının öğretmenlerin verimliliğine katkı sağlayarak mesleki doyumlarını ve aynı şekilde bağışıklıklarını arttıracakı düşünülmektedir. Bu zorlukların yanı sıra, iş yükü de katılımcı öğretmenler tarafından yabancı dil öğretmenleri için olumsuz bir durum olarak tabir edilmiştir. Mahmoodi ve Shahreabaki (2019) çalışmasına göre dijitalleşme ve teknolojik beklentilerden kaynaklı artan iş yükü öğretmenlerde tükenmişliği tetiklemektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin yerine getirmek zorunda oldukları iş yükü, bağışıklıklarını düşürücü olmasının yanı sıra derslere etkili bir şekilde hazırlık yapmalarını engelleyerek öğretim sürecine olumsuz yansımaktadır. Saydam (2019) çalışmasında da, katılımcılar iş yükünü öğretmenlik mesleğindeki stres faktörleri arasında değerlendirmekte ve iş yükünün öğretmenlerin fiziksel ve psikolojik iyi oluşunu olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin kaliteli materyaller hazırlayabilmesi için iş yüklerinin azaltılması gerektiği vurgulanmıştır (Nguyen vd, 2014). Bunun yanı sıra, aile çevresi, özellikle de ebeveynlerin boşanması, öğrencinin davranışları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Boşanmış ailelerden gelen öğrenciler okulda daha fazla zorluk yaşamakta, daha fazla davranış problemi göstermekte, daha olumsuz benlik algısına sahip olmakta ve akranlarıyla daha fazla sorun yaşamaktadırlar (Maazouzi, 2017). Bu sebeple, öğretmenlerin sınıfta yaşadıkları zorlukların bir diğer boyutunu sosyo-ekonomik zorluklar teşkil etmektedir. Katılımcı öğretmenler, öğrencilerin boşanma gibi ailevi problemleri ile finansal zorluklar gibi maddi sıkıntılarının öğrencilerin öğrenmelerinin önüne geçtiğini ve bunların çözülmeden öğretim faaliyetlerine geçilmesinin doğru olmadığını ve motivasyonlarının kaybına neden olduğunu altını çizmektedir. Salameh (2012) çalışmasında, sosyo-ekonomik faktörlerin dil gelişimiyle büyük ölçüde yakından ilişkili olduğunu; yapılan araştırmaların çoğunun, üst sosyo-ekonomik sınıflardan gelen öğrencilerin, alt sosyo-ekonomik sınıflardan gelenlere kıyasla okula daha fazla altyapı bilgisi ve deneyimle başladığını ortaya koymaktadır. Katılımcı öğretmen yanıtlarından anlaşılabacağı üzere, günümüz öğrencileri ile öğretmenlerin yetiştiği nesil arasında algı ve ihtiyaç farklılıkları mevcuttur. Bu farklılıklar, sadece pedagojik değişiklikler ile mümkün değildir; aynı zamanda sosyal ve nesiller arası farklılıkların gözetilmesi ve buna yönelik bir öğretim planlamasının yapılması gerekli görülmektedir. Nitel görüşmelerden elde edilen öğretmen görüşleriyle uyumlu olarak, Demir ve Sönmez (2021), 2000 yılından sonra dünyaya gelen ve teknolojiyle büyüyen ilk kuşak olan Z kuşağının dünyayı öğretmenlerinden farklı bir şekilde algıladıklarını ifade etmektedirler. Dijital yerliler ya da iGeneration olarak adlandırılan bu öğrencilerin, bilgiyi çok hızlı bir şekilde alabilme ve aynı anda birden fazla görevi işleyebilme yeteneği bulunmaktadır. Ancak diğer kuşaklara kıyasla daha kısa dikkat süreleri bulunan bu öğrenciler, görsel öğrenciler olarak değerlendirilmektedir. Bu sebeple, öğretmenler, Z kuşağı öğrencilerini yetiştirirken ve dil öğretimini gerçekleştirirken ders içeriklerini, ödevleri, görevleri ve materyalleri bu kuşağın kendine özgü özelliklerine göre uyarlamalıdır. Bu noktada, öğretmenlerin yalnızca Z kuşağının özelliklerini değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel algılarını ve ihtiyaçlarını da dikkate alması önemlidir. Çünkü öğrencilerin algılarının farkında olunması, sınıfta dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygun etkinliklerin sunulmasını mümkün kılar (Bulut, 2003). Bu vesileyle, öğretimde başarının artmasıyla birlikte öğretmen bağışıklığının da artması beklenmektedir.

Öğretmenlere bağışıklıklarını düşüren zorluklar ile nasıl başa çıktıkları sorulduğunda öğretmenlerin verdikleri yanıtlar “Öğretmen Yeterlikleri” temasına dair unsurların daha fazla ifade

edildiğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmen yeterliklerinin ise farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanımı (4) ve program adaptasyonu (3) boyutları ise en çok vurgulanan kodlar olmuştur. Farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak öğretmenler, öğrencilerin sınıf seviyesine ve tutumuna göre öğretim stratejilerini değiştirdiğini, bu şekilde öğrencilerin dikkatini derse çekmeye çalıştıklarını ve böylece öğretimin stres düzeyini en aza indirmek için esnek öğretim yöntemlerinden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, her bir öğrencinin kavrayışını arttırmak amacıyla görsel araçlar, gerçek yaşam ortamları, etkileşimli etkinlikler ve teknoloji tabanlı kaynaklar kullanımı aracılığı ile öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır.

Bunun yanı sıra, öğretmenler, öğretim programındaki değişikliklerin anlaşılabilirliğini sağlamak, bu değişikliklere adapte olmak ve dengeyi bulmak amacıyla çaba gösterdiklerini; ayrıca, bu değişimleri sınıflarına entegre ederek öğretim sürecini bu değişikliklerden en az etkilenecek şekilde uyarlamaya çalıştıklarını ifade etmektedirler. Nicel verilerde ise öğretmenlerin mesleki yeterliklerini değerlendirmeleri sonucunda en düşük ikinci puana sahip alt yeterlik Mesleki Yeterlik olarak bulunmuştur. Bu durum, nitel bulgularda öğretmenlerin zorluklarla başa çıkarken en çok mesleki yeterliklerine (özellikle farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile program adaptasyonu) başvurduklarını ifade etmeleriyle dikkat çekmektedir. Ancak, nicel verilerde mesleki yeterliğin en düşük ikinci puana sahip olması, öğretmenlerin bu alandaki öz algılarının gerçek performanslarını tam olarak yansıtmayabileceğini düşündürmektedir. Bu uyumsuzluğun sebebi nitel ve nicel araştırmalardaki katılımcı profili ve örneklem sayılarındaki farklılıklar olabilir. Nitel çalışmalarda öğretmenler, zorluklarla başa çıkarken güçlü oldukları yönleri öne çıkarma eğiliminde olabilirler. Buna karşılık, nicel değerlendirmeler daha geniş bir öğretmen kitlesinin genel algısını yansıttığı için, mesleki yeterliklerin geliştirilmesi gereken bir alan olarak öne çıkmasına neden olmuş olabilir. Öğretmen yeterliklerine ilişkin beklentiler, dünya tarihinin her döneminde önemli olmuştur. Farklı motivasyonlarla oluşturulan yeterlik kriterleri, öğretmenlerin toplumsal statüsü, sorumlulukları ve yetki alanları konusunda da belirleyici olmuştur. Toplamların değerleri, öncelikleri, hedefleri ve ekonomik yapısı, her dönemde öğretmenlere bakış açısını ve eğitimden beklenenleri şekillendiren faktörler arasında yer almıştır. Ancak günümüzde dijitalleşmenin bu belirleyiciler üzerinde etkili olması nedeniyle, genelde eğitim ve özde öğretmenler konusu yeni boyutlar altında ele alınmak zorundadır. Yirmi birinci yüzyılda kurulan yeni ilişki biçimleri eğitimi tamamen yeniden yapılandırırken, öğretmenler de yirmi birinci yüzyıl becerileri olarak formüle edilen yeterlik standartlarına göre değerlendirilmektedir (Gümüş, 2022a). Eğlenerek öğrenme, katılımcı öğretmenler tarafından sınıftaki problemlerle başa çıkmanın bir diğer yolu olarak açıklanmıştır. Öğrencilerin seviyelerine uygun olarak derse dahil edilen oyunlar, müzik ve stresten uzak öğrenme ortamı gibi öğrenci merkezli uygulamalardan katılımcı öğretmenler istifade etmiştir. Böylece hem öğrencilerin derse ilgisi artmakta hem de öğrenirken eğlenmektedirler. Bu bulgu Yüksel (2010) tarafından da desteklenmekte ve görüşme yapılan tüm öğretmenlerin derslerini daha anlamlı ve ilgi çekici kılmak için kendilerine özgü öğretim stilleri kullandıklarını; bu kapsamda oyunlar, şarkılar, görseller ve çeşitli etkinliklerle öğrencilerin derse katılımını artırmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Maazouzi, (2017) ise öğretmenin, öğrencilerin psikolojik yönlerine daha fazla önem vererek öğretim yöntemini daha eğlenceli hale getirmenin tamamen öğretmenin öğretim tarzına bağlı olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle, bu tarz öğrenci merkezli yaklaşımlar öğrencilerin derse motivasyonlarını ve aktif katılımlarını artırmaktadır. Öğretmenler tarafından vurgulanan bir diğer başa çıkma formülü öğrencilerin bireysel farklılıklarına odaklanmaktır. Nicel bulgulara göre, Öğrenciye Yönelik Yeterlik

boyutu öğretmenler tarafından genel olarak yüksek bir ortalama ile değerlendirilmiştir. Bu durum, anket maddeleri bağlamında öğretmenlerin bireysel farklılıklara duyarlılık, öğrenci merkezli yaklaşımlar ve eğlenceli öğrenme ortamları oluşturma konularında kendilerini yeterli hissettiklerini göstermektedir. Nitel bulgular da bu nicel veriyi destekler niteliktedir. Görüşmelerde öğretmenler, sınıfta karşılaştıkları ve mesleki bağlılıklarını zorlayan durumlarla başa çıkarken özellikle bireysel farklılıklara odaklandıklarını, öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerini benimsediklerini ve eğlenerek öğrenmeye önem verdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini, nasıl daha iyi öğendiklerini bilmek ve buna uygun olarak öğretimde çeşitlilik sağlamak etkili bir öğrenme sürecinin daha az stresli olması için gerekli görülmüştür. Bu durum, Rukanuddin vd. (2016) çalışmasında da vurgulanmıştır. Çalışmada, bireysel öğrenci farklılıklarının her öğrenci için yabancı bir dilin ediniminde oldukça etkili bir rol oynadığı belirtilmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu faktörler hakkında bilgi sahibi olmalarının gerekliliği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, yabancı dil öğretmenleri iyi bir eğitim alır ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına aşina olursa, yabancı dili öğrencilerin öğrenebilecekleri bir şekilde öğretebilecekleri vurgulanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin bireysel farklılıklar konusundaki bilgisi, hem genel eğitim sürecini hem de yabancı dil öğretimini zenginleştirmektedir. Öğretmen bağlılığını düşüren problemlere karşı faydalanan öğretmenlerin mesleki gelişim çabaları öğretmenlerin mesleki tecrübelerine katkı sağlayarak zorluklara karşı daha dayanıklı olmalarını sağlar. Bu durum, öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim süreçleriyle doğrudan ilişkilidir. Indrawati ve Octoria (2016) tarafından vurgulandığı üzere, Sürekli Mesleki Gelişim, öğretmenlerin yeterliklerini etkili, kademeli ve sürekli bir şekilde geliştirerek profesyonelliklerini artırmayı amaçlayan bir süreçtir. Bu süreç, öğretmenlerin nitelikli bir öğrenme süreci düzenleme konusundaki bilgi ve becerilerini profesyonel bir şekilde sürdürmelerini ve geliştirmelerini sağlar. Ayrıca, yeterlik standartlarına ulaşma ve/veya yeterlikleri geliştirme ihtiyacına uygun olarak gerçekleştirilen Sürekli Mesleki Gelişim, öğretmenlerin profesyonel eğitim hizmetleri sunabilmelerine olanak tanır. Sürekli Mesleki Gelişim süreçleri öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklara çözüm üretmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda onların profesyonelliklerini artırır ve kariyer gelişimlerinde ilerleme kaydetmelerine katkıda bulunur. Katılımcı öğretmenlerin belirttiği üzere ders öncesinde yapılan hazırlıklar planlamalar da bağlılığa olumlu katkıda bulunmaktadır. Konuları işlerken seçici olmanın, anlaşılır kılmanın ve gerekli düzenlemelerle derse başlamanın öğrenme sürecini kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Nitel araştırmaya katılan öğretmenler, derslere teknolojinin dahil edilmesini; anlaşılabilirliği artırması, dil öğrenimine verim katması ve zorluklarla başa çıkma yöntemlerinden biri olması açısından olumlu değerlendirmişlerdir. Ayrıca, teknolojinin yabancı dil derslerinde kullanılması ile öğrencilerin derse ilgisi artacak ve de öğretmenin öğretim sürecini yönetmesi daha kolay olacaktır. Bu doğrultuda, teknolojinin yabancı dil öğretimindeki etkisi, özellikle bilgisayar destekli dil öğrenimi ve mobil cihazların taşınabilirlik özellikleriyle sınıfın ötesine taşınmıştır. Modern bilgi ve iletişim teknolojileri, e-posta, sohbet ve web tabanlı araçlarla dil öğrenimini çeşitlendirmiştir. Günümüzde dil öğretimi, bilgisayarlar, mobil cihazlar ve internet uygulamalarıyla entegre bir şekilde ilerlemektedir (Al-Kadi, 2018). Öğretmen yeterliklerinin zorluklarla baş etme stratejileri olarak kullanımına yönelik sunulan son bir uygulama da yansıtmadır. Öğretmenin sınıfta karşılaştığı problemleri öncesinden tahmin etmesi ve buna yönelik bir strateji geliştirmesi mümkün değildir. Ancak edinilen öğretmenlik deneyimleri ve o anda zihinde yapılan analiz ile yaratıcı çözümlerin bulunmasının mümkün olduğu ifade edilmiştir.

Ebeveynler, çocukların ilk öğretmenleridir ve çocuklarının büyümesi ve gelişimi, buna genel eğitimleri de dahil olmak üzere, sorumluluk taşırlar. Öte yandan, öğretmenler özellikle çocukların

okul eğitimiyle ilgili sorumluluğa sahiptir. İdeal olarak, ev ve okul arasında bir eğitim sürekliliği olmalıdır çünkü okullar ve aileler çocuk adına iş birliği yaptığında, gerçek bir ortaklık çocuğa fayda sağlayabilir. Öğretmenler ve ebeveynler birlikte çalıştığında, çocukları destekleyebilir ve bir ekip olarak çocukların potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olabilirler (Linse vd., 2014). Öğretmenlerden alınan yanıtlar doğrultusunda, yeterliklerinin yanı sıra, öğretmenlerin çevresindeki kişilerden ya da paydaşlardan alacakları destekle sınıftaki veya okuldaki stresli durumları çözebilecekleri vurgulanmaktadır. Aile, meslektaş, rehberlik servisi ve okul yönetimi ile yapılan işbirliği öğretmenlerin sorunlar karşısında daha güçlü durmalarına yardımcı olmakta ve sosyal destek olarak zorlukların üstesinden daha kolay bir şekilde gelmelerine imkan tanımaktadır. Öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin öğrencilerle etkili iletişim kurması, duygusal bağ oluşturması ve öğrencilerin motive olmasını sağlayacak, dikkatlerini çekecek davranışlar sergilemesi ve öğrenme için olumlu bir atmosfer oluşturması, zorlukları aşmada başvurabilecekleri diğer önemli destek faktörleri arasında öne çıkmaktadır. Destek faktörlere ek olarak, öğretmenlerin zorlu durumlarla baş etmeye yönelik davranışçı uygulamalara da başvurdukları görülmektedir. Puan kesme gibi cezalar, bağırma gibi duygusal tepkiler ve öğrenci tutumuna göre şekil alma, öğretmenlerin kullandığı davranışçı uygulamalardan dile getirilenlerdir.

5.5. EFL Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri ile Öğretmen Bağışıklıkları Arasındaki İlişki

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusuna yönelik olarak EFL öğretmenlerinin öğretmen bağışıklık düzeyleri cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi ve lisans çalışma alanı açısından ilk olarak genel anlamda daha sonra alt boyutlar bağlamında incelenmiş ve araştırma bulguları şu şekilde değerlendirilmiştir.

Cinsiyet faktörü incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmen bağışıklığı genel düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak, alt boyutlar analiz edildiğinde, öğretmen bağışıklığının sadece öğretime yönelik tutum boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu, diğer alt boyutlarda ise cinsiyetin önemli bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu durumun nedeni, kadın öğretmenlerin öğretmenlikten keyif alma, mesleğe bağlılık hissetme ve tatmin olma gibi faktörlerle daha güçlü bir ilişki kurmalarıyla açıklanabilir. Bu çalışmanın genel bağışıklık düzeylerine cinsiyetin etkisiyle ilgili bulguları, Maghsoudi (2021) çalışmasıyla uyumludur. Maghsoudi (2021) de cinsiyet ile genel bağışıklık arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ve dolayısıyla cinsiyetin bağışıklık üzerinde bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Mevcut çalışmada, öğretime yönelik tutum boyutundaki cinsiyet etkisinden farklı olarak, Durmaz (2021), cinsiyet faktörünün yalnızca öğretim öz-yeterliği boyutunda etkili olduğunu belirtmiştir. Çalışmada, kadın öğretmenlerin, erkek ve diğer eğitimcilere kıyasla daha yüksek öğretim öz-yeterliği sergilediği ifade edilmiştir. Ancak, diğer boyutlar açısından kadın ve erkek İngilizce öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı vurgulanmıştır. Bu çalışmayla örtüşmeyen bir şekilde, Sarıçoban ve Kırmızı (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden sadece bağışıklık alt boyutlarından tükenmişlik faktöründe farklılık gösterdiğini, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadıkları elde edilmiştir. Ancak bağışıklığın diğer bileşenlerinde iki cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Mevcut araştırmanın aksine, Songhori vd. (2018), Boroujeni vd. (2021) ile Ahmedi vd. (2020b) tarafından yapılan çalışmalarda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla genel bağışıklık düzeylerinde daha yüksek oranda pozitif bağışıklık geliştirdiği bulunmuştur. Çalışmada,

kadın öğretmenlerin mesleklerine daha bağlı, motivasyonlarının yüksek ve dayanıklı oldukları, bu nedenle pozitif bağışıklık geliştirme olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Erkek öğretmenlerin ise daha fazla stres ve tükenmişlik yaşadıkları için negatif bağışıklık geliştirme eğiliminde oldukları ifade edilmiştir. Başka bir deyişle, bu çalışma ile örtüşmeyecek şekilde, cinsiyet değişkeni ile öğretmen bağışıklığı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu farklılık, çalışmanın yapıldığı bağlamın kültürel farklılıkları ve mesleki faktörlerin etkisinden kaynaklı olabilir.

EFL öğretmenlerinin öğretmen bağışıklığı genel düzeyleri ve alt boyutları, yaş grupları değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte, Durmaz (2021) tarafından yapılan çalışmada da yaş ile öğretmen bağışıklığı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Saydam (2019) çalışmasında da benzer şekilde yaş faktörünün öğretmenlerin bağışıklık düzeylerine etki etmediği, yalnızca başa çıkma değişkeni üzerinde diğerlerine göre bir etki oluşturduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularının aksine, Meç (2021) tarafından yapılan çalışmada yaşı öğretmen bağışıklığı üzerindeki etkisi incelenmiş ve 40 yaş üstü öğretim görevlilerinin öğretim öz-yeterliği, tükenmişlik, psikolojik sağlık, öğretime karşı tutum ve sınıf duyuşsallığı alt boyutlarının 40 yaş altı öğretim görevlilerine kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, yaşı bu alt boyutlar üzerinde belirleyici bir rol oynayabileceğini gösterirken, değişime açıklık ve başa çıkma düzeyleri açısından yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Songhori (2018) çalışmasında ise yaş grupları arasında öğretmen bağışıklığı düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sonuçlar çalışmamızın bulgusunu desteklememektedir.

Çalışmada belirlenen öğretmen deneyim gruplarının öğretmen bağışıklığı düzeyine etkisine dair yapılan incelemede öğretmen bağışıklığı genel düzeylerinde ve alt boyutlar düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu bulgu, Meç (2021) ve Durmaz (2021) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu çalışmalarda da öğretmenlik deneyimi ile bağışıklık arasında anlamlı bir fark bulunmamış ve deneyimin bağışıklık üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir. Aynı şekilde, Saydam'ın (2019) çalışması da deneyimin öğretmen bağışıklığına büyük bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Ancak, istatistiksel analizler, bağışıklığın yalnızca öz-yeterlik boyutunun deneyim yıllarından etkilendiğini göstermektedir. Mevcut çalışmadan farklı olarak, Songhori vd. (2018) çalışmasında, 8 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerin pozitif bağışıklık geliştirme eğilimi gösterdiği belirtilmiştir. Sarıçoban ve Kırmızı (2021) bulgularında ise öğretmenlerin zorluklarla ve stresli durumlarla karşılaştıklarında başa çıkmak için sadece strateji geliştirme boyutunda deneyimleriyle bağışıklıkları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu, deneyim değişkeninin öğretmen bağışıklığı ile ilişkisinin sınırlı olduğu ve öğretmen bağışıklığının diğer bileşenleri açısından deneyim yönünden anlamlı bir farklılık bulunmadığı vurgulanmıştır. Mevcut çalışmayla örtüşmeyecek şekilde, Ahmadi'nin (2020) çalışması ise 8 ile 20 yıl öğretmenlik deneyimine sahip İngilizce öğretmenlerinin pozitif bağışıklık geliştirdiğini, 20 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerin ise negatif bağışıklık geliştirme eğilimi gösterdiğini ortaya koymuştur. Boroujeni vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada, tecrübesi az olan (7-10 yıl) grubun, daha fazla (11-15 yıl) deneyime sahip olan gruptan daha olumlu bağışıklık geliştirdiklerini göstermekte ve bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Elde edilen bulgulara göre, üç farklı lisans çalışma alanı grubu (ELT, ELL/ACL) ve Diğer dil bölümleri arasında EFL öğretmen bağışıklığının genel ve alt boyut bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, mezun olunan lisans alanının öğretmen bağışıklığı düzeyi

üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Aktaş (2023) tarafından yapılan çalışmada katılımcı öğretmenlerin lisans çalışma alanları verilmesine rağmen, öğretmen bağıışıklığı ile ilişkisine değinilmemiştir. Saydam (2019), Sarıçoban ve Kırmızı (2021) çalışmasında, lisans derecelerinin (lisans, yüksek lisans ve doktora) öğretmen bağıışıklığı ile ilişkisi ele alınmıştır. Özetle, alanyazında mezun olunan lisans alanı ile öğretmen bağıışıklığı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır.

5.6. EFL Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeyleri ile Öğretmen Bağıışıklığı Düzeyleri Arasındaki İlişki ve Bu İlişkiye Yönelik Öğretmen Değerlendirmeleri

EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen bağıışıklıkları arasındaki doğrudan ilişkiyi inceleyen çalışmaların sınırlı olması nedeniyle, bu kısımda, bu iki değışkenin alt boyutları arasındaki ilişkileri araştıran çalışmaların bulgularından yararlanılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada, EFL öğretmenlerinin öğretmen bağıışıklık düzeyleri ile mesleki yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen beşinci araştırma sorusu kapsamında, çalışmaya katılan EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeyleri ile bağıışıklık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri arttıkça öğretmen bağıışıklıklarının da arttığını göstermektedir. Bu bulguya paralel olarak, Wilss vd. (2005) de öğretmenlerin mesleki yeterlik algısı arttıkça tükenmişlik düzeylerinin azaldığını, özellikle duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissini belirgin şekilde azaldığını ve yeterlik algısının öğretmenlerin iyi oluşu ile meslekte kalıcılığı açısından kritik bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Boroujeni ve arkadaşları (2021), bazı EFL öğretmenlerinin pedagojik bilgi eksikliklerinin kariyerlerini ve öğretmen bağıışıklıklarını (immunity) olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Lauermaun ve König (2016) ise öğretmenlerin genel pedagojik bilgisi ve öğretim öz-yeterliklerinin tükenmişlik üzerinde azaltıcı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, mevcut çalışmadaki mesleki yeterlik ile öğretmen bağıışıklığı arasındaki ilişkiyi desteklemektedir.

Yukarıda verilen nicel sonuçlara paralel olarak öğretmenlerden alınan yanıtlar öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin bağıışıklıklarına daha çok olumlu etkiler kazandırdığını göstermektedir. Olumlu etkilerin neler olduğu incelendiğinde özgüven (4) kazandırması ile olumlu duygular ve tatmin (4) duygusu geliştirmesi en çok vurgulanan etkiler arasında yer almıştır. Nicel bulgular dahilinde elde edilen öğretmen bağıışıklığı alt boyutlarından öğretim öz-yeterliğinin en yüksek puan alan alt boyut olarak ifade edilmesi de bahsi geçen nitel bulguları destekler niteliktedir. Öğretim öz-yeterliğinin yüksek çıkması, öğretmenlerin zorlu öğrencilerle başa çıkma, öğrencilerin başarısında etkili olma ve öğrenme problemlerine çözüm bulma konularında kendilerine güvendiklerini göstermekte ve bu özgüvenlerini desteklemektedir. Bu bulgularla uyumlu olarak, Prasad (2014), öğretmenin bilgisi ve özgüveniyle öğrencilerini genelden öze taşıdığını belirtmekte ve öğretmenin başarılı olabilmesi için yeterli bilgi ve beceriye ek olarak özgüvenli olmasının da gerektiğinin altını çizmektedir. Katılımcıların, öğretmen yeterliklerinin bağıışıklıklarına dair açıklamasında, yaklaşık yarısı bu yeterliklerin özgüvenlerini artırdığını, mesleklerine dair olumlu duygular beslemelerine yardımcı olduğunu ve tatmin duygusu verdiğini ifade etmiştir. Buna örnek olarak, öğretmenler alan özel bilgisi yönünden eksik bilgiye sahip olmanın kendilerini güçsüzleştirdiğini ve olumsuz öğrenci davranışlarına ya da diğer olumsuz durumlara karşı daha savunmasız hale getirdiğini belirtmişlerdir. Ancak, yeterli mesleki yeterliğe sahip olmanın ise özgüven kazanmalarına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Yukarıda belirtildiği gibi, katılımcı öğretmenlerin görüşmelerde mesleki yeterliklerini

özgüvenleriyle ilişkilendirmeleri, yani mesleki becerilerinin kendilerine olan güvenlerini artırdığını belirtmeleri, An ve Tao (2024) tarafından yapılan araştırmayla tutarlılık göstermektedir, çalışma, öz-yeterlik duygusu güçlü olan öğretmenlerin daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadığını vurgulamıştır. Olumlu duygular ve tatmin olma duygusu, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin bağışıklıklarına bir diğer olumlu etkisi olarak açıklanmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği mesleki bilgi (alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi), mesleki beceri (eğitim ve öğretimi planlama, öğrenme ortamı oluşturma, süreci yönetme, ölçme ve değerlendirme), tutum ve değerler (değerler, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim) alt yeterliklerine sahip olduğunda daha etkili bir eğitim-öğretim sürecinin yönetildiği vurgulanmaktadır. Bunun sonucunda özgüvenin arttığı ve bu artışın bağışıklığa olumlu yansıdığı ifade edilmektedir. Ayrıca öğretmenin sahip olduğu olumlu tutum ve tatminin öğrencinin başarısına da olumlu yansıdığı dile getirilmiştir. Wilss vd. (2005) de bu durumu destekler nitelikte, öğretmenlerin iyi oluşu ve yeterliği ile iş memnuniyeti arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Çalışma, işinden daha az memnun olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini bırakma olasılığının daha yüksek olduğunu iddia etmektedir. Özgüven, olumlu duygular ve tatminin yanı sıra, öğretmenler mesleki yeterlik sayesinde kendini güvende hissetme, stres yönetimi, dayanıklılık, iş-yaşam dengesi ile daha iyi öğretim ve öğretmenlik deneyimleri gibi olumlu etkiler de yaşamaktadırlar. Diğer taraftan, mesleki yeterliğin ve bu olumlu duyguların eksikliği, öğretmenlerin meslekte kalıcılığını olumsuz etkileyebilmektedir. Nitekim Kottler vd. (2005) çalışmasında, günümüzde sınıflardaki kalabalıklaşmaya rağmen öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin mesleklerinin ilk yılında işi bıraktığı ve deneyimli öğretmenlerin de kariyerlerinin başındaki mesleki tutku ve coşkularına rağmen zamanla genç öğrencilere yönelik öğretim heveslerini kaybederek meslekten ayrıldıkları belirtilmektedir. Özellikle öğretmenlik deneyimi konusunda deneyim kazandıkça özgüvenin arttığı, daha etkili sınıf yönetimi gerçekleştirildiği, problem çözme becerilerinin geliştiği, zamanın daha verimli kullanıldığı ve stres seviyesinin azaldığı ifade edilmiştir. Öğretmenlikte tecrübenin önemli olduğu, Kömür (2010) çalışmasında da vurgulanmıştır. Bu çalışmaya göre, hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin staj sırasında karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklara yönelik çözüm stratejileri şu dört tema altında toplanmıştır: (1) dilbilgisi terimlerini ve yapılarını öğretme; (2) dil becerileri; (3) sınıf yönetimi; ve (4) gerçek öğretim uygulamalarını geliştirme stratejileri. Öğretmenlerin mesleki yeterliğe sahip olmaları, bağışıklıklarını olumlu etkilediği gibi, bu yeterliğin eksikliği de bağışıklık üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilmektedir. Mesleki yeterliğin mesleki beceri boyutunda ele alınan becerilerden, eğitim-öğretimi planlama boyutundaki dersi planlama eksikliğinin yorgunluk ve tükenmişliğe; öğrenme ortamı oluşturma boyutundaki sınıf yönetimi ile ilgili sorun yaşamanın konsantrasyon ve motivasyon eksikliğine; öğrenme ve öğretim sürecini yönetme boyutunda istenmeyen davranış problemleriyle karşılaşmanın ve tutum ve değerler yeterliği yönünden öğrenciye yaklaşım eksikliğinin ise öğretmende umursamazlığa yol açtığı, ayrıca mesleki bilginin alan bilgisi boyutunda İngilizce dilbilgisi eksikliğinin ise gerginlik, güçsüzlük ve öğrenci davranışlarına karşı daha fazla savunmasızlık ile bağdaştırıldığı öğretmen ifadelerinden anlaşılmaktadır. Greenlee ve Ogletree (1993), bu ifadelerle uyumlu olarak, disiplin sorunları ve bürokratik eğitim organizasyonu ile ilgili stresi hafifletmek için, etkili sınıf yönetimi stratejilerinin uygulanmasına yardımcı olacak yöntemler bulunması gerektiğini belirtmektedir. Kısaca, alan bilgisi eksikliği ve eğitim-öğretim sürecini planlama, yönetme ve tutum değerler becerisi eksikliğinin öğretmenin motivasyonunu düşürdüğünü, sınıf yönetiminde sorun yaşamasına neden olduğunu ve bu sebeple daha kırılgan hale geldiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, hem nicel bulgularla paralellik göstermekte hem de Wilss vd. (2005)'in, öğretmenlerin

kendilerini daha yetkin gördükçe tükenmişlik hislerinin azaldığı yönündeki argümanıyla uyum göstermektedir. Bu durum da yeterlik algısının tükenmişliği azaltıcı bir etkisi olduğunu göstermektedir.



6. SONUÇ

Bu çalışma, EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlik ve öğretmen bağışıklığı algılarını, mesleki yeterlik ile öğretmen bağışıklığı arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkiye dair bakış açılarını inceleyerek literatüre önemli bir katkı sunmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin hem mesleki yeterlik hem de öğretmen bağışıklığı algı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, EFL öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen bağışıklıkları arasında istatistiksel olarak orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur; bu da, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri arttıkça bağışıklıklarının da arttığını göstermektedir.

Yukarıdaki bulgular bağlamında, öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarını etkileyen unsurlar ve bu algılarının öğretmenlik mesleğine yansımaları da katılımcı görüşleriyle detaylandırılmıştır. Katılımcı görüşlerine göre, öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarını pedagojik bilgi, beceri, tutum ve değerlerin yanı sıra farklı faktörler de etkilemektedir. Mesleki yeterlikler açısından donanımlı olmaları, dil öğretiminin ve genel eğitim-öğretim sürecinin daha kaliteli ve verimli geçmesine, dolayısıyla öğrencilerin öğrenmesine de olumlu katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin mesleki yeterlik algı düzeyleri istatistiksel olarak yüksek çıkmasına rağmen, çoğunluğunun kendilerini mesleki gelişime ve güncellemelere açık olarak değerlendirmesi ise sürekli öğrenme ve gelişme çabasının öğretmenlik mesleğinin ayrılmaz bir parçası olduğunun göstergesidir.

Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin yalnızca bireysel gelişimlerine değil, aynı zamanda mesleki bağışıklıklarını güçlendirmelerine de katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Eğitim-öğretim sürecini sürdürürken öğretmenler, başta öğrenci davranışlarından kaynaklanan problemler olmak üzere birçok olumsuz faktörden bağışıklıklarının etkilendiğini ve bu etkilenmeye karşı başta mesleki yeterlik faktörleri olmak üzere destek faktörlerini de devreye soktuklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu bağlamda bağışıklıklarını, karşılaştıkları problemlere karşı dayanıklılık geliştirme, başa çıkma ve stres yönetimi becerileri olarak tanımlamışlardır. Mesleki yeterliklere sahip olmanın bağışıklıklarına özellikle özgüven başta olmak üzere birçok açıdan katkı sağladığı, eksiklik durumunda ise tükenmişlik gibi olumsuz sonuçlarla karşılaştıkları da ifade edilmiştir.

Kısacası, bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin sahip oldukları mesleki yeterliklerle bağışıklıklarının güçlendiğini ve okulda yaşadıkları stresli durumlara karşı daha dayanıklı hale geldiklerini ortaya koyarak literatüre önemli bir katkı sağlamıştır.

6.1. Öneriler

Bu çalışma, ortaokul ve lise İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik ve bağışıklık düzeylerini karma yöntem ve tematik analizle incelemiştir. Araştırma bulgularına ve gelecekteki çalışmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Hizmet içi eğitimler aracılığı ile özellikle materyal geliştirme ve değerlendirme alanlarındaki eksiklikleri giderilmeye çalışılmalıdır. Öğretmenlerin bu alanlarda kendilerini yetersiz hissetmeleri, uygulamalı ve güncel eğitim programlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır.
- Tüm öğretmenlere eşit mesleki gelişim fırsatları sunulmalı ve mentorluk programları ile deneyim paylaşımı teşvik edilmelidir. Demografik değişkenlerin yeterlik ve bağışıklık algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmaması, bu tür fırsatların kapsayıcı olmasının önemini göstermektedir.

- Stres yönetimi ve psikolojik sağlamlık eğitimleriyle öğretmenlerin mesleki bağışıklıkları güçlendirilmelidir. Özellikle değişime açıklık ve dayanıklılık konularında desteğe ihtiyacı duyulması, bu tür programların gerekliliğini vurgulamaktadır.
- Okul ikliminin iyileştirilmesi, sosyal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi ve öğretmenler arası işbirliğinin teşvik edilmesi, mesleki yeterlik ve bağışıklığın artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır.
- Sınıf yönetimi ve öğrenci motivasyonu konularında öğretmenlere rehberlik ve destek sağlanmalıdır. Araştırmada bu alanlarda yaşanan zorluklar, uygulamaya dönük destek ihtiyacını ortaya koymaktadır.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini azaltmaya ve mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik hizmet içi seminerler, atölye çalışmaları ve uygulamalı programlar düzenlenmelidir. Bu tür programlar, öğretmenlerin hem mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak hem de karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma becerilerini güçlendirecektir.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda, ilkokul öğretmenlerinin de dahil edilmesiyle farklı eğitim kademelerindeki ve devlet ile özel okul türlerindeki öğretmenlerin mesleki yeterlik ve bağışıklık düzeyleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Ayrıca, tematik analiz ve karma yöntem yaklaşımı sürdürülerek, daha geniş ve çeşitli örneklerle öğretmen deneyimleri derinlemesine araştırılabilir. Farklı veri toplama ve analiz tekniklerinin kullanılması, bulguların güvenilirliğini ve genellenebilirliğini artıracaktır.

KAYNAKLAR

- Ada, J. H., & Azisah, S. (2016). The Contribution Of Teachers' pedagogical Competence Toward The Effectiveness Of Teaching Of English At Mtsn Balang-Balang. *Eternal (English, Teaching, Learning, And Research Journal)*, 2(2), 238-251.
- Adıyaman, A., & Şenol, Ö. Ü. A. Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Afete Müdahale Öz-Yeterlilik Durumlarının Belirlenmesi.
- Adler, L. (1996). Qualitative research of legal issues. *Research that makes a difference: Complementary methods for examining legal issues in education, NOLPE Monograph Series*, 56, 3-31.
- Ahmadi, M., Amiryousefi, M., & Hesabi, A. (2020). Role of individual difference variables in EFL teachers' immunity development. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 12(26), 361-376.
- Akpınar, K. D., & Mete, F. Yabancı dil öğretmenleri yeterliklerinde kültür ögesi: Türkiye ve Çin karşılaştırması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 91-106.
- Aktaş, R. (2023). A narrative inquiry into in-service efl teachers' immunity: Erzurum case.
- Alan, B., & Güven, M. (2022). Determining generic teacher competencies: A measurable and observable teacher competency framework. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(2), 308-331.
- Alan, B., & Güven, M. (2022). Uluslararası bir kavram karmaşası: Yeterlik, yeterlilik ve yetkinlik kavramları üzerine bir doküman incelemesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 271-293.
- Albahlal, F. S. (2019). The Integration of 21th Century Skills into English Language Learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6(3), 144-154.
- Alhija, F. N. A. (2015). Teacher stress and coping: The role of personal and job characteristics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 185, 374-380.
- Al-Kadi, A. (2018). A review of technology integration in ELT: From CALL to MALL. *Language Teaching and Educational Research*, 1(1), 1-12.
- Allison, D. G. (1997). Coping with stress in the principalship. *Journal of educational administration*, 35(1), 39-55.
- Almarghani, E. M., & Mijatovic, I. (2017). Factors affecting student engagement in HEIs-it is all about good teaching. *Teaching in higher education*, 22(8), 940-956.
- Altan, M. Z. (1998). A call for change and pedagogy: A critical analysis of teacher education in Turkey. *European journal of education*, 33(4), 407-417.
- Altan, M. Z. (2017). Globalization, English Language Teaching and Turkey. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 764-776.
- Amadi, M. N. (2013). In-Service Training and Professional Development of Teachers in Nigeria: Through Open and Distance Education. *Bulgarian Comparative Education Society*.
- Ansari, D., König, J., Leask, M., & Tokuhamma-Espinosa, T. (2017). Developmental cognitive neuroscience: Implications for teachers' pedagogical knowledge.
- Arslan, F. Y., & Almacioğlu, G. (2023). Teaching Immunity of Language Teachers: A Reflective Approach. *Participatory Educational Research*, 11(1), 89-104.
- Atefi Boroujeni, S., Tahririan, M. H., & Afzali, K. (2021). Exploring the factors triggering Iranian EFL teachers' immunity: A mixed-method inquiry. *Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 9(2), 9-33.
- Athey, T. R., & Orth, M. S. (1999). Emerging competency methods for the future. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 38(3), 215-225.
- Atmaca, Ç. (2017). English teachers' perspectives about teacher competencies in terms of professional identity. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

- Atmaca, Ç. (2017). İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik açısından öğretmen yeterlikleri hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1641-1669.
- Aydın, N. (2018). Nitel Araştırma Yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 2(2), 60-71.
- Aydoğdu, E. (2007). EFL teachers' perceptions of foreign language teaching competences. *Unpublished Master Thesis, Trakya University, Edirne*.
- Azari Noughabi, M., Ghonsooly, B., & Jahedizadeh, S. (2024). Modeling the associations between EFL teachers' immunity, L2 grit, and work engagement. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(8), 3158-3173.
- Bailey, K. M. (2006). Language teacher supervision: A case-based approach.
- Baker, G. H. B. (1987). Psychological factors and immunity. *Journal of Psychosomatic research*, 31(1), 1-10.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Banzhaf, W. (2009). Self-organizing Systems. *Encyclopedia of complexity and systems science*, 14, 589.
- Beers, J. C. (2012). *Teacher Stress and Coping: Does the Process Differ According to Years of Teaching Experience?*. Portland State University.
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational research review*, 6(3), 185-207.
- Benevene, P., De Stasio, S., & Fiorilli, C. (2020). Well-being of school teachers in their work environment. *Frontiers in Psychology*, 11, 1239.
- Benmansour, N. (1998). Job satisfaction, stress and coping strategies among Moroccan high school teachers.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Beyranvand, S., & Mohamadi Zenouzagh, Z. (2021). Teacher immunity, technological pedagogical content knowledge, and teacher engagement: contributing factors and relations. *SN Social Sciences*, 1(9), 241.
- Blase, J. J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23(1), 13-40.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205.
- Boschetti, F., Hardy, P., Grigg, N., & Horwitz, P. (2011). Can we learn how complex systems work. *Emergence: complexity and organization*, 13(4), 47-62.
- Bowden, J. A., & Masters, G. N. (1993). *Implications for higher education of a competency-based approach to education and training*. Australian Government Pub. Service.
- Bowers, T. (1995). Teacher stress and assertiveness as a coping mechanism. *Research in education*, 53(1), 24-30.
- Boyatzis, R. E. (1991). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. sage.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), 343-362.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and psychotherapy research*, 21(1), 37-47.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?. *Qualitative research in psychology*, 18(3), 328-352.

- Braun, V., & Clarke, V. (2024). Thematic analysis. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 7187-7193). Cham: Springer International Publishing.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and teacher education*, 22(7), 812-825.
- Bulut, T. (2003). The importance of student perceptions in language teaching. *Çukurova üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 11(11).
- Burić, I., Penezić, Z., & Sorić, I. (2017). Regulating emotions in the teacher's workplace: development and initial validation of the teacher emotion-regulation scale. *International Journal of Stress Management*, 24(3), 217.
- Bursal, M. (2017). SPSS ile temel veri analizleri.
- Büyükduman, F. İ. (2006). İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Yıldız Teknik University, İstanbul.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). Veri Analizi El Kitabı, Pegem Yayıncılık, Ankara, 13.
- Büyükoztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Byrne, D. (2010). Comparison, diversity and complexity. In *Complexity, difference and identity: An ethical perspective* (pp. 61-75). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Byrne, J., & Humble, Á. M. (2007). An introduction to mixed method research. *Atlantic research centre for family-work issues*, 1, 1-4.
- Caena, F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *European journal of education*, 49(3), 311-331.
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European journal of education*, 54(3), 356-369.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological bulletin*, 56(2), 81.
- Canbay, M. O., & Sönmez, G. (2023). A comparative study on language teacher immunity: Samples from Qatar and Turkey. *SN Social Sciences*, 3(3), 44.
- Canbolat, N. (2013). *Investigating ELT Instructors' Perceived Competencies: Challenges and Suggestions* (Master's thesis, Middle East Technical University (Turkey)).
- Ceruşca, L., & Dima, C. (2007). Competency and human resource management.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. Kibe.
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and teacher Education*, 19(4), 381-395.
- Chomsky, N. (2014). *Aspects of the Theory of Syntax* (No. 11). MIT press.
- Chouhan, V. S., & Srivastava, S. (2014). Understanding competencies and competency modeling—A literature survey. *IOSR Journal of Business and management*, 16(1), 14-22.
- Clark, R., & Kupper, T. (2005). Old meets new: the interaction between innate and adaptive immunity. *Journal of Investigative Dermatology*, 125(4), 629-637.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), 76-82.
- Council, E. (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 61.
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In *Handbook of educational policy* (pp. 455-472). Academic press.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2006). Understanding mixed methods research. *Designing and conducting mixed methods research*, 1(1), 1-19.

- Czerkawski, B., & Berti, M. (2020). Language learning in the 21st century: current status and future directions. *Language learning and professionalization in higher education: pathways to preparing learners and teachers in/for the 21st century*, 11.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Solving the dilemmas of teacher supply, demand, and standards: How we can ensure a competent, caring, and qualified teacher for every child*. National Commission on Teaching & America's Future, Kutztown Distribution Center, PO Box 326, Kutztown, PA 19530-0326.
- De Bono, E. (2009). *Lateral thinking: A textbook of creativity*. Penguin UK.
- Delves, P. J. (2020). Innate and adaptive systems of immunity. In *The Autoimmune Diseases* (pp. 45-61). Academic Press.
- Demir, B., & Sonmez, G. (2021). Generation Z students' expectations from English language instruction. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(S1), 683-701.
- Dias-Lacy, S. L., & Guirguis, R. V. (2017). Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 265-272.
- Dobakhti, L., Zohrabi, M., & Masoudi, S. (2022). Scrutinizing the affective predictors of teacher immunity in foreign language classroom. *Teaching English Language*, 16(1), 65-88.
- Dornyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dunham, J. (Ed.). (1992). *Stress in teaching* (2nd ed.). Routledge.
- Dunham, J. (2002). *Stress in teaching*. Routledge.
- Eker, C., & Seçkin, P. Ç. (2024). İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *JOURNAL OF SOCIAL, HUMANITIES AND ADMINISTRATIVE SCIENCES (JOSHAS)*, 8(54), 818-826.
- Elder, C. (2001). Assessing the language proficiency of teachers: Are there any border controls?. *Language testing*, 18(2), 149-170.
- Erkunt, S. G. (2023). *Enhancing language teacher immunity during emergency remote teaching through coaching in the Turkish context* (Unpublished master's thesis). Boğaziçi University.
- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- Faez, F., Karas, M., & Uchihara, T. (2021). Connecting language proficiency to teaching ability: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 25(5), 754-777.
- Fathi, J., Greenier, V., & Derakhshan, A. (2021). Self-efficacy, reflection, and burnout among Iranian EFL teachers: the mediating role of emotion regulation. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 9(2), 13-37.
- Fidan, C. (2024). English Language Education in Türkiye: Is It Enough to Survive in Globalization?. *ELT Research Journal*, 13(1), 25-43.
- Freeman, D., Katz, A., Garcia Gomez, P., & Burns, A. (2015). English-for-teaching: Rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT journal*, 69(2), 129-139.
- Funk, S. C. (1992). Hardiness: a review of theory and research. *Health psychology*, 11(5), 335.
- Ganellen, R. J., & Blaney, P. H. (1984). Hardiness and social support as moderators of the effects of life stress. *Journal of Personality and social Psychology*, 47(1), 156.
- Gibbs, S., & Miller, A. (2014). Teachers' resilience and well-being: A role for educational psychology. *Teachers and Teaching*, 20(5), 609-621.
- Gillham, B. (2005). *Research interviewing: The range of techniques*. McGraw-Hill Education (UK).
- Glaesser, J. (2019). Competence in educational theory and practice: a critical discussion. *Oxford review of education*, 45(1), 70-85.
- Goodnough, K., & Hung, W. (2009). Enhancing pedagogical content knowledge in elementary science. *Teaching Education*, 20(3), 229-242.

- Greenlee, A. R., & Ogletree, E. J. (1993). Teachers' Attitudes toward Student Discipline Problems and Classroom Management Strategies.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517-531.
- Griffiths, C. (2007). Language learning strategies: students' and teachers' perceptions. *ELT journal*, 61(2), 91-99.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, 23(8), 1302-1316.
- Gubanova, L. G., & Samarina, V. S. (2021). Competencies And Role Of The Teacher In The Modern Digitalized Education System. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*.
- Gümüş, A. (2022). Twenty-first-century teacher competencies and trends in teacher training. *Y. Alpayd*, 243-267.
- Gümüş, A. (2022). Twenty-first-century teacher competencies and trends in teacher training. *Y. Alpayd*, 243-267.
- Gümüş, A. (2022). Twenty-first-century teacher competencies and trends in teacher training. *Y. Alpayd*, 243-267.
- Güven, S. (2023). The profile and the perception of professional competencies of the first stage state primary school EFL teachers.
- Hager, P., & Gonczi, A. (1996). What is competence?. *Medical teacher*, 18(1), 15-18.
- Halász, G., & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European journal of education*, 46(3), 289-306.
- Hammarberg, K., Kirkman, M., & De Lacey, S. (2016). Qualitative research methods: when to use them and how to judge them. *Human reproduction*, 31(3), 498-501.
- Harwell, M. R. (2011). Research design in qualitative/quantitative/mixed methods. In *The Sage handbook for research in education: Pursuing ideas as the keystone of exemplary inquiry* (pp. 147-164). SAGE Publications, Inc..
- Haseli Songhori, M., Ghonsooly, B., & Afraz, S. (2018). Language teacher immunity among Iranian EFL teachers: A self-organization perspective. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 7(1), 128-143.
- Haseli Songhori, M., Ghonsooly, B., & Afraz, S. (2020). Immunity among Iranian EFL Teachers: Sources, impacts, and the developmental path. *Journal of Language Horizons*, 4(2), 211-238.
- Helsing, D. (2007). Regarding uncertainty in teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1317-1333.
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience?. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 258-265.
- Hiver, P. (2016). The triumph over experience: Hope and hardiness in novice L2 teachers. *Positive psychology in SLA*, 97, 168-192.
- Hiver, P. (2017). Tracing the signature dynamics of language teacher immunity: A retrodictive qualitative modeling study. *The Modern Language Journal*, 101(4), 669-690.
- Hiver, P. (2018). 14. Teachstrong: The power of teacher resilience for second language practitioners. *Lang. Teach. Psychol*, 231-246.
- Hiver, P. V. (2016). *Tracing the signature dynamics of language teacher immunity* (Doctoral dissertation, University of Nottingham).
- Hiver, P., & Dörnyei, Z. (2017). Language teacher immunity: A double-edged sword. *Applied Linguistics*, 38(3), 405-423.
- Hiver, P., & Dörnyei, Z. (2017). Language teacher immunity: A double-edged sword. *Applied Linguistics*, 38(3), 405-423.
- Hoffmann, T. (1999). The meanings of competency. *Journal of european industrial training*, 23(6), 275-286.

- Hogg, B. (1989). The AMA competency programme. *Development Centers: Realizing the Potential of Your Employees through Assessment and Development*, London: The Tata-McGraw-Hill Training Series.
- Holland, J. H. (2011). Hidden order: how adaptation builds complexity.
- Holloway, I., & Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and coherence. *Qualitative research*, 3(3), 345-357.
- Holmes, A. G., Polman Tuin, M., & Turner, S. L. (2021). Competence and competency in higher education, simple terms yet with complex meanings: Theoretical and practical issues for university teachers and assessors implementing Competency-Based Education (CBE). *Educational Process International Journal*, 10(3).
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. Sage publications.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Hornby, D., & Thomas, R. (1989). Towards a better standard of management. *Personnel Management*, 21(1), 52-55.
- Horwitz, E. K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29(3), 365-372.
- Hosseinnia, M., Ashraf, H., & Khajavi, G. H. (2019). A comparative study on professional competencies of Iranian EFL teachers at public and private sectors. *Journal of Language Horizons*, 3(2), 125.
- Houston, B. K. (1987). Stress and coping. In *Coping with negative life events: Clinical and social psychological perspectives* (pp. 373-399). Boston, MA: Springer US.
- Indrawati, C. D. S., & Octoria, D. (2016). Continuous professional development to improve the teachers' competencies. In *Proceeding of the International Conference on Teacher Training and Education* (Vol. 2, No. 1, pp. 656-663).
- Ingersoll, R. (2003). Is there really a teacher shortage?.
- International Project Management Association, & Caupin, G. (2006). *IPMA competence baseline: ICB; Version 3.0*. Internat. Project Management Association.
- Irgatoglu, A., & Kirmizi, Ö. (2023). Pre-Service EFL Teachers' Immunity Perceptions Concerning Their Perceived Teacher Commitment Levels. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 17(2), 95-111.
- Isikoglu, N., Basturk, R., & Karaca, F. (2009). Assessing in-service teachers' instructional beliefs about student-centered education: A Turkish perspective. *Teaching and Teacher education*, 25(2), 350-356.
- Ismail, S. M., & Nikpoo, I. (2023). Resilience, immunity, L2-teacher grit, and reflective teaching in language instruction: in service classes matters. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), 46.
- Ismail, S. M., Patra, I., Yang, H., & Ajanil, B. (2023). Language teacher psychological well-being: an insight into the impacts of emotion regulation, reflective teaching, self-efficacy, and identity in an EFL context. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), 44.
- Jacobs, R. (1989). Getting the measure of management competence. *Personnel Management*, 21(6), 32-37.
- Jalal, F. (2009). Teacher certification in Indonesia: A strategy for teacher quality improvement.
- James, G., & de Laurentiis Brandão, A. C. (2019). ELT teachers' stories of resilience.
- Janeway Jr, C. A. (2001). How the immune system works to protect the host from infection: a personal view. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98(13), 7461-7468.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative science quarterly*, 24(4), 602-611.

- Jurs, P., & Kulberga, I. (2021, May). Multidimensional characteristics of teacher's professional competence-challenge and perspectives during education transformation process. In *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 2, pp. 244-252).
- Kahyaoglu, M., & Yangin, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 15(1), 73-84.
- Kararmaz, S., & Arslan, A. (2014). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4).
- Kartal, G., & Basol, H. Ç. (2019). Generic Teacher Competencies and the English Language Teacher Education Program in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 13(2), 133-154.
- Keleş, U., Yazan, B., Üzümlü, B., & Akayoglu, S. (2024). Teacher candidates' dichotomous construction of educational and gender inequalities in Türkiye during a telecollaboration project. *Teaching and Teacher Education*, 142, 104529.
- Kim, H. J. (2019). Exploring Pre-Service Teachers' Beliefs about English Teaching Competence, Perceived Competence, and Actual Competence. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 23(2), 1-19.
- Kini, T., & Podolsky, A. (2016). *Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research* (Learning Policy Institute, Issue).
- Kirkgoz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC journal*, 38(2), 216-228.
- Klemp Jr, G. O. (1980). The Assessment of Occupational Competence. Final Report: I. Introduction and Overview.
- Ko, Y. C., Chan, K. B., Lai, G., & Boey, K. W. (2000). Stress and coping of Singapore teachers: A quantitative and qualitative analysis. *Journal of Developing Societies*, 16(2), 181-200.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology*, 37(1), 1.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: a prospective study. *Journal of personality and social psychology*, 42(1), 168.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: a prospective study. *Journal of personality and social psychology*, 42(1), 168.
- Kottler, J. A., Zehm, S. J., & Kottler, E. (2005). *On being a teacher: The human dimension*. Corwin Press.
- Kömür, Ş. (2010). Teaching knowledge and teacher competencies: A case study of Turkish preservice English teachers. *Teaching Education*, 21(3), 279-296.
- Kraska-Miller, M. (2013). *Nonparametric statistics for social and behavioral sciences*. Crc Press.
- Kress, G. (2000). A curriculum for the future. *Cambridge journal of education*, 30(1), 133-145.
- Kubanyiova, M. (2012). *Teacher development in action: Understanding language teachers' conceptual change*. Springer.
- Kulshrestha, A. K., & Pandey, K. (2013). Teachers training and professional competencies. *Voice of research*, 1(4), 29-33.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Eds.). (2013). *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project*. Springer Science & Business Media.
- Kut, B. (2024). *EFL Teachers' Transformation of Identity During COVID-19* (Master's thesis, Bilkent Üniversitesi (Turkey)).
- Küçükler, H., & Kodallı, A. (2019). Foreign Language Teaching in Over-Crowded Classes. *English Language Teaching*, 12(1), 169-175.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2 ed.). Sage.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.

- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational studies*, 4(1), 1-6.
- Lacey, A., & Luff, D. (2001). *Qualitative data analysis* (pp. 320-357). UK: Trent Focus Group.
- Lambert, V. A., Lambert, C. E., & Yamase, H. (2003). Psychological hardiness, workplace stress and related stress reduction strategies. *Nursing & Health Sciences*, 5(2), 181-184.
- Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9-19.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Biopsychosocial Science and Medicine*, 55(3), 234-247.
- Lazarus, R. S. (2017). Cognitive and personality factors underlying threat and coping. In *Social stress* (pp. 143-164). Routledge.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence?. *Human resource development international*, 8(1), 27-46.
- Lee, J. A. (2009). *Teachers' sense of efficacy in teaching English, perceived English language proficiency, and attitudes toward the English language: A case of Korean public elementary school teachers*. The Ohio State University.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School psychology quarterly*, 22(4), 557.
- Lewis, M. D. (2005). Bridging emotion theory and neurobiology through dynamic systems modeling. *Behavioral and brain sciences*, 28(2), 169-194.
- Li, M., Heydarnejad, T., Azizi, Z., & Rezaei Gashti, Z. (2022). Modeling the role of emotion regulation and critical thinking in immunity in higher education. *Frontiers in psychology*, 13, 1005071.
- Li, S. (2021). Psychological wellbeing, mindfulness, and immunity of teachers in second or foreign language education: a theoretical review. *Frontiers in Psychology*, 12, 720340.
- Lindsey, E., & Hills, M. (1992). An analysis of the concept of hardiness. *Canadian Journal of Nursing Research Archive*, 39-50.
- Linse, C., van Vlack, S., & Bladas, O. (2014). Parents and young learners in English language teaching: Global practices and issues in school-home contacts. *Queen's University Belfast, Northern Ireland: British Council*.
- Liu, Z. (2022). The role of connectedness and psychological hardiness in EFL teachers' pedagogical effectiveness. *Frontiers in Psychology*, 13, 877057.
- Longman Dictionary of Contemporary English. (n.d.). Competence, competency, competent. Retrieved January 19, 2025, from <https://www.ldoceonline.com>
- Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2012). *Understanding and developing scienceteachers' pedagogical content knowledge* (Vol. 12). Springer Science & Business Media.
- Lovewell, K. (2012). *Every teacher matters: Inspiring well-being through mindfulness*. Ecademy Press.
- Maastricht Treaty. (1992). *Provisions amending the treaty establishing the European Economic Community with a view to establishing the European community*. Retrieved January 20, 2025, from <http://www.eurotreaties.com/maastrichtec.pdf>
- Maazouzi, K. (2017). Discipline problem in the classroom and its remedies. *London Journal of Research in Humanities and Social Sciences*.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and teacher education*, 15(8), 835-848.
- MacIntyre, P. D., Ross, J., Talbot, K., Mercer, S., Gregersen, T., & Banga, C. A. (2019). Stressors, personality and wellbeing among language teachers. *System*, 82, 26-38.
- Maddi, S. R. (2004). Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of humanistic psychology*, 44(3), 279-298.
- Maddi, S. R. (2013). *Turning stressful circumstances into resilient growth*. Springer.[SLK].

- Maddi, S. R., & Kobasa, S. C. (1984). The hardy executive: Health under stress. (No Title).
- Maghsoudi, M. (2021). Productive or maladaptive immunity? Which one is more dominant among Iranian EFL prospective teachers?. *Applied Research on English Language*, 10(1), 51-80.
- Mahmoodi-Shahreababaki, M. (2019). Teacher burnout. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-8.
- Mandal, S. (2018). The competencies of the modern teacher. *International Journal of Research in Engineering, Science and Management*, 1(10), 351-360.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367.
- Manyena, S. B. (2006). The concept of resilience revisited. *Disasters*, 30(4), 434-450.
- Markham, P. L. (1999). Stressors and coping strategies of ESL teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 268.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *no. February*.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227.
- Matukhin, D. L., & Gorkaltseva, E. N. (2015). Teaching foreign language for specific purposes in terms of professional competency development. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1), 525-531.
- Maulana, R., Opdenakker, M. C., & Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: Changes and links across the school year. *Learning and Individual Differences*, 50, 147-156.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for" intelligence.". *American psychologist*, 28(1), 1.
- McComb, S., Thiriot, A., Akache, B., Krishnan, L., & Stark, F. (2019). Introduction to the immune system. *Immunoproteomics: methods and protocols*, 1-24.
- McCrae, R. R. (1996). Social consequences of experiential openness. *Psychological bulletin*, 120(3), 323.
- Meç, A. (2021). *Language teacher immunity among English language preparatory program instructors and its impact on teacher attrition* (Master's thesis, Bahçeşehir University). Bahçeşehir University Institutional Repository.
- Mercer, S. (2018). Psychology for language learning: Spare a thought for the teacher. *Language Teaching*, 51(4), 504-525.
- Mercer, S. (2023). The wellbeing of language teachers in the private sector: An ecological perspective. *Language teaching research*, 27(5), 1054-1077.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). *1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu* (Madde 43). <https://mevzuat.sitesi.web.tr/milli-egitim-temel-kanunu/madde/43/>
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008). *İngilizce öğretmenleri özel alan yeterlikleri* [English language teachers' subject-specific competences]. Ankara, Türkiye: Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *İngilizce öğretmenleri özel alan yeterlikleri*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Retrieved December 17, 2025, from <https://oygm.meb.gov.tr>
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing research*, 40(2), 120-123.
- Mousavi, M. A., Hemmati, F., & Ghasemzadeh, R. (2024). Exploring Iranian ESP instructors' immunity: general English instructors vs. content instructors. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 13(1), 1-17.

- Muenchhausen, S. V., Braeunig, M., Pfeifer, R., Göritz, A. S., Bauer, J., Lahmann, C., & Wuensch, A. (2021). Teacher self-efficacy and mental health—their intricate relation to professional resources and attitudes in an established manual-based psychological group program. *Frontiers in psychiatry*, 12, 510183.
- Mustafa, M. N. (2013). Factors that influence quality service of teachers. *International Journal of Business and Social Research*, 3(1), 32-37.
- Namaziandost, E., & Heydarnejad, T. (2023). Mapping the association between productive immunity, emotion regulation, resilience, and autonomy in higher education. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), 33.
- Namaziandost, E., Azizi, Z., & Rezai, A. (2021). Exploring the relationship between Iranian EFL teachers' professional competence and job satisfaction: a mixed-methods study. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 10(4), 69-85
- National Board for Professional Teaching Standards. (2010). *English as a new language standards* (2nd ed.). Arlington, VA: National Board for Professional Teaching Standards.
- Nayernia, A., & Babayan, Z. (2019). EFL teacher burnout and self-assessed language proficiency: exploring possible relationships. *Language Testing in Asia*, 9(1), 3.
- Nayır, F., Sarı, T., & Sarıdaş, G. (2024). Karma yöntem araştırma sorularının doğasını keşfetmek. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Nazari, N., Nafissi, Z., Estaji, M., & Marandi, S. S. (2019). Evaluating novice and experienced EFL teachers' perceived TPACK for their professional development. *Cogent Education*, 6(1), 1632010.
- Nes, L. S., & Segerstrom, S. C. (2006). Dispositional optimism and coping: A meta-analytic review. *Personality and social psychology review*, 10(3), 235-251.
- Nessipbayeva, O. (2012). The Competencies of the Modern Teacher. *Bulgarian Comparative Education Society*.
- Nessipbayeva, O. (2012). The Competencies of the Modern Teacher. *Bulgarian Comparative Education Society*.
- Nessipbayeva, O. (2012). The Competencies of the Modern Teacher. *Bulgarian Comparative Education Society*.
- Newman, L. L. (2009). Human-Environment Interactions, Complex Systems Approaches for Dynamic Sustainable Development.
- Nguyen, H. T., Warren, W., & Fehring, H. (2014). Factors Affecting English Language Teaching and Learning in Higher Education. *English Language Teaching*, 7(8), 94-105.
- Oliva, P. F. (1972). *The secondary school today* (2nd ed.). Scranton, PA: International Textbook Co.
- Oliva, P. F., & Henson, K. T. (1980). What are the essential generic teaching competencies?. *Theory into practice*, 19(2), 117-121.
- Omar, M. K., Zahar, F. N., & Rashid, A. M. (2020). Knowledge, skills, and attitudes as predictors in determining teachers' competency in Malaysian TVET institutions. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 95-104.
- Orazbayeva, K. O. (2016). Professional competence of teachers in the age of globalization. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(9), 2659-2672.
- O'Sullivan, D. (2009). Nonlinear dynamic spatial systems.
- Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience-promoting factors: Teachers' beliefs and perceived roles. *Research in education*, 70(1), 50-64.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Paquay, L., & Wagner, M.-C. (2012). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In *Former des enseignants professionnels* (Vol. 4, pp. 181-210). De Boeck Supérieur.
- Parker, P. D., & Martin, A. J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 68-75.

- Pearlin, L. I., Menaghan, E. G., Lieberman, M. A., & Mullan, J. T. (1981). The stress process. *Journal of Health and Social behavior*, 337-356.
- Pettis, J. (1997). Developing our professional competence: Some reflections. *TESL Canada Journal*, 67-71.
- Pigge, F. L. (1978). Teacher competencies: Need, proficiency, and where proficiency was developed. *Journal of Teacher Education*, 29(4), 70-76.
- Pishghadam, R., Baghaei, P., & Shahriari, H. (2011). Development and validation of an English language teacher competency test using item response theory. *International Journal*, 8(9), 54-68.
- Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: Soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 161-182.
- POLAT, M., & ERDEM, C. (2023). Adaptation of Teacher Immunity Scale to Turkish Culture: Validity and Reliability Study. *Sakarya University Journal of Education*, 13(2).
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International journal of nursing studies*, 47(11), 1451-1458.
- Pourbahram, R., & Sadeghi, K. (2020). English as a foreign language teachers' immunity and motivation: Public schools vs. private institutes. *Teaching English Language*, 14(2), 269-299.
- Prasad, R. (2014). Effect of teacher training programme on self-concept, self-confidence, teaching competency, and role commitment of special teacher trainees. *American Journal of Educational Research*, 2(12A), 22-30.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1984). *Order out of Chaos*. Bantam Books.
- Rahimi, M., & Yadollahi, S. (2011). ICT use in EFL classes: A focus on EFL teachers' characteristics. *World journal of English language*, 1(2), 17.
- Rahimpour, H., Amirian, S., Adel, S., & Zareian, G. R. (2020). A model of the factors predicting English language teacher immunity: A path analysis. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 73-83.
- Rahmati, T., Sadeghi, K., & Ghaderi, F. (2019). English as a foreign language teacher immunity: An integrated reflective practice. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(3 (Special Issue)), 91-107.
- Ratcliffe, N. A. (1989). The biological significance of immunity. *Developmental & Comparative Immunology*, 13(4), 273-283.
- Redding, S. (2016). Competencies and personalized learning. *Handbook on personalized learning for states, districts, and schools*, 3-18.
- Reid, R., & Botterill, L. C. (2013). The multiple meanings of 'resilience': An overview of the literature. *Australian Journal of Public Administration*, 72(1), 31-40.
- Rezai, A., Azizi, Z., & Namaziandost, E. (2022). Is Iranian EFL teachers' professional competence significantly correlated with their job performance? If yes, how much and how?. *Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 10(1), 13-34.
- Richards, J. C. (2011). Exploring teacher competence in language teaching. *The Language Teacher*, 35(4), 3-7.
- Rinantanti, Y., Rahman, M. A., Atmowardoyo, H., & Bin-Tahir, S. Z. (2017). Perception of senior high school efl teachers in papua, indonesia towards their own competence. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(6), 1181-1189.
- Rukanuddin, M., Hafiz, K., & Asfia, R. (2016). Knowledge of individual differences of the learners of second language enriches second language teaching. *Journal of Literature, Languages and Linguistics. An International Peer-Reviewed Journal*, 19.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the new York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12.
- Rutter, M. (2006b). The promotion of resilience in the face of adversity.
- Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.

- Salameh, W. (2012). *The impact of social and economic factors on students' English language performance in EFL classrooms in Dubai public secondary schools* (Doctoral dissertation, The British University in Dubai (BUiD)).
- Sarıçoban, A., & Kirmizi, Ö. (2021). Language Teacher Immunity: Insights from Turkey. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 1172-1189.
- Saydam, D. (2019). *English language teacher immunity: The METU case* (Doctoral dissertation, Middle East Technical University (Turkey)).
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175.
- Selye, H. (1956). What is stress. *Metabolism*, 5(5), 525-530.
- Shirazizadeh, M., & Abbaszadeh, A. (2023). EFL teacher resilience: Instrument development and validation. *Reflective Practice*, 24(3), 375-388.
- Shirazizadeh, M., Tajik, L., & Amanzadeh, H. (2019). Reflection, resilience and role stress among Iranian EFL teachers: A mixed methods study. *Issues in Language Teaching*, 8(2), 1-24.
- Shukshina, L. V., Khammatova, R. S., Bezborodova, L. A., Zotova, L. E., Khudyakova, T. L., Kokhova, I. V., & Kochetkov, I. G. (2019). Hardiness as resource of adaptation and a teacher's professional and personal development. *Electronic Journal of General Medicine*, 16(6), 159.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Sinha, V., & Singh, R. N. (2009). Immunological role of hardiness on depression. *Indian journal of psychological medicine*, 31(1), 39-44.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say?. *International education studies*, 8(3), 181-192.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785.
- Soepriyatna, S. (2016). Investigating and assessing competence of high school teachers of English in Indonesia. *Malaysian Journal of ELT Research*, 8(2), 12.
- Somerfield, M. R., & McCrae, R. R. (2000). Stress and coping research: methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications. *American psychologist*, 55(6), 620.
- Spencer, L. M., & Spencer, P. S. M. (2008). *Competence at Work models for superior performance*. John Wiley & Sons.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. Ascd.
- Strydom, J. F., & Mentz, M. (2010). *Focusing the student experience on success through student engagement*. Pretoria: Council on Higher Education.
- Sulaiman, J., & Ismail, S. N. (2020). Teacher competence and 21st century skills in transformation schools 2025 (TS25). *Universal Journal of Educational Research*.
- Sutton, J., & Austin, Z. (2015). Qualitative research: Data collection, analysis, and management. *The Canadian journal of hospital pharmacy*, 68(3), 226.
- Şen, N., & Yildiz Durak, H. (2022). Examining the relationships between English teachers' lifelong learning tendencies with professional competencies and technology integrating self-efficacy. *Education and Information Technologies*, 27(5), 5953-5988.
- Şişman, M., & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher education quarterly*, 35(4), 57-75.
- Tal, C., & Yinon, Y. (2002). Teachers' conservatism, openness to change, transcendence and self-enhancement in daily life and in school situations. *Social Psychology of Education*, 5, 271-293.

- Tang, S. Y., Wong, A. K., & Cheng, M. M. (2015). The preparation of highly motivated and professionally competent teachers in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 41(2), 128-144.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim adresi <https://sozluk.gov.tr/>
- Temizel Zengin, D. Ö. (2019). *İlköğretim kurumlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve iletişim yeterliklerine yönelik algılarının analizi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Thelen, E., & Bates, E. (2003). Connectionism and dynamic systems: Are they really different?. *Developmental Science*, 6(4), 378-391.
- Thomas, A. (1987). Language teacher competence and language teacher education. *Language teacher education: An integrated programme for ELT teacher training*, 33-42.
- Thomson, W. C., & Wendt, J. C. (1995). Contribution of hardiness and school climate to alienation experienced by student teachers. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 269-274.
- Toom, A. (2017). Teachers' professional and pedagogical competencies: A complex divide between teacher work, teacher knowledge and teacher education. *The SAGE handbook of research on teacher education*, 2, 803-819.
- Tuğluk, M. N., & Kürtmen, S. (2018). Türkiye'de öğretmen yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 809-841.
- Turvey, S. E., & Broide, D. H. (2010). Innate immunity. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 125(2), S24-S32.
- Ur, P. (2002). The English teacher as professional. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 388-392.
- Uztosun, M. S. (2018). Professional competences to teach English at primary schools in Turkey: A Delphi study. *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 549-565.
- Varis, T. (2007). New technologies and innovation in higher education and regional development. *Rev. U. Soc. Conocimiento*, 4, 16.
- Vazalwar, C. S., & Dey, N. (2011). Teacher competencies and use of innovative techniques for improving classroom practices: A discussion. *Learning Community-An International Journal of Educational and Social Development*, 2(1), 87-94.
- Violeta, P., & Aneta, B. (2015). The need of strengthening the pedagogical competences in teaching from the english teachers' perspective. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 3(1), 43-50.
- Vishnevsky, T., & Beanlands, H. (2004). Qualitative research. *Nephrology Nursing Journal*, 31(2), 234.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current directions in psychological science*, 4(3), 81-84.
- Whitty, G., & Willmott, E. (1991). Competence-based teacher education: approaches and issues. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 309-318.
- Wildavsky, A. (2017). Anticipation versus resilience. In *Searching for safety* (pp. 85-114). Routledge.
- Wilss, L., Pillay, H. K., & Goddard, R. (2005). Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. *Australian journal of teacher education*, 30(2), 21-31.
- Woodall, J., & Winstanley, D. (1998). *Management development: Strategy and practice*. Blackwell Business.
- Xiyun, S., Fathi, J., Shirbagi, N., & Mohammaddokht, F. (2022). A structural model of teacher self-efficacy, emotion regulation, and psychological wellbeing among English teachers. *Frontiers in Psychology*, 13, 904151.
- Yavuz, M., Özkaral, T., & Yıldız, D. (2015). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.
- Yavuz, Ş. (2007). Socio-demographic predictors of EFL teacher efficacy. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2), 304-324.
- Yenen, E. T. (2022). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45.
- Yetiştirme, Ö., & Müdürlüğü, E. G. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Ankara: MEB*.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11 baskı: 1999-2018)

Yüksel, B. T. (2011). *Teacher efficacy beliefs of Turkish EFL teachers: A study with Turkish EFL teachers working at state primary schools* (Master's thesis, Anadolu University (Turkey)).



EKLER

Ek-1 Etik Kurul Kararı

FIRAT ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ YÖNETİM KURULU KARARLARI	
<u>Oturum Tarihi:</u> 18.01.2024	<u>Oturum Sayısı</u> 2024/3
Enstitümüz Yönetim Kurulu, 18.01.2024 Perşembe günü saat 11.30'da Müdür Prof. Dr. Murat SUNKAR başkanlığında, aşağıda imzaları bulunan Kurul üyeleri toplanarak gündemdeki konuları görüşmüş ve aşağıdaki kararları almıştır. 2024-3/53-Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı Başkanlığı'nın 221201109 numaralı yüksek lisans öğrencisi Aysel ÖZCAN hakkındaki 12.01.2024 tarih ve 426963 sayılı yazısı görüşüldü. Yüksek lisans öğrencisi Aysel ÖZCAN'ın danışmanı Doç. Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ yönetiminde yürüteceği, "Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleri ile Bağılıklıklarının İncelenmesi: Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Perspektifi" konulu tez teklifinin kabulüne oy birliği ile karar verildi.	

Ek-2 Araştırma İzni (Malatya)



T.C.
BATTALGAZİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-31743512-605.01-101016728
Konu : Uygulama İzni (Aysel ÖZCAN)

25.04.2024

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 24.04.2024 tarihli ve E-34259660-605.01-100889872 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Aysel ÖZCAN'ın yürütmekte olduğu "Investigating Teacher's Professional Competency and Immunity: An EFL Perspective (Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleri ile Bağışıklıklarının İncelenmesi: Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Perspektifi)" konulu uygulama çalışmasının, uygulanmasının uygun görüldüğü ile ilgili Valilik Makamının, 19/04/2024 tarih ve E-34259660-605.01-100755407 sayılı onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İran KILIÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek: Onay ve ekleri (30 sayfa)

Dağıtım:
Müdürlüğümüze Bağlı Tüm Resmi Ortaokul ve Liseler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-oby5>
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-oby5>
Bilgi için: Nuzhan AKDAG
E-Posta: battalgazi44_stratiji@meb.gov.tr
E-Posta: battalgazi44_stratiji@meb.gov.tr
Kop Adresi : mebi@hr01.kop.tr
İnternet Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-oby5>
Faks : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-oby5>
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden C165-F05A-3d77-8fCe-fE3C kodu ile teyit edilebilir.

Ek-3 Araştırma İzni (Elazığ)

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.05.2024-484884



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-79137285-44-103007110
Konu : Anketler- Aysel ÖZCAN

24.05.2024

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Genel Sekreterlik)

İlgi : a) 10.05.2024 tarih ve E-80802877-044-477933 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 21.05.2024 tarih ve E-79137285-44-102715030 sayılı onayı.

Üniversitemiz Doç.Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ'ın yürüttüğü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Batı Dilleri ve Edebiyatları Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Aysel ÖZCAN tarafından yürütülen, "Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleri ile Bağışıklıklarının incelenmesi; EFL bir Bakış Açısı (Investigating Teacher's Professional Competency and Immunity; An EFL Perspective)" isimli proje kapsamında izin isteği ilgi (a) yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu uygulamanın Müdürlüğümüze bağlı İl Merkezinde bulunan ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerine yönelik uygulanabilmesi için Valilik Makamından alınan ilgi (b) onay ve anket örnekleri yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Mehmet YİĞİT
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1 Adet Makam Onayı (1 Sayfa)
1 Adet Anket (5 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Cumhuriyet Mah. İktisatçı Sok. No 8 Merkez/Elazığ

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

Bilgi için: Adem TELÇEKEN

Telefon No : 0 (424) 235 59 24

E-Posta: elazigmec@meb.gov.tr

İnternet Adresi: elazigmec23@meb.gov.tr

Unvan : Memur

Kep Adresi : meb@tr01.kep.tr

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.korgun.meb.gov.tr> adresinden 6792-cc74-3aae-9315-9b0a koda ile teyit edilebilir.



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-79137285-44-102715030
Konu : Anket İzni- Aysel ÖZCAN

21/05/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi.
b) Fırat Üniversitesi'nin 10.05.2024 tarihli ve 477933 sayılı yazısı.

Danışmanlığımı Doç.Dr Seçil TÜMEN AKYILDIZ'ın yürüttüğü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri ve Edebiyatları Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Aysel ÖZCAN tarafından yürütülen, "Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleri ile Bağışıklıklarının incelenmesi; EFL bir Bakış Açısı (Investigating Teacher's Professional Competency and Immunity; An EFL Perspective)" isimli proje kapsamında izin isteği ilgi (b) yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak ilgi (a) genelge çerçevesinde Müdürlüğümüz bünyesinde oluşturulmuş Bilimsel Araştırma İzin Değerlendirme Komisyonu Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi Ar-Ge Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu Çalışmanın ; eğitim - öğretimi aksatmama şartıyla, gönüllülük ilkesine bağlı kalınarak, okul yöneticilerinin bilgisi ve izni dahilinde, paraflanan ve mühürlenmiş anketlere bağlı kalınarak 2023-2024 eğitim ve öğretim yılı içerisinde 20/05/2024- 24/05/2024 tarihleri arasında Müdürlüğümüze bağlı İl merkezinde bulunan ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerine yönelik uygulanması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet YİĞİT
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Armağan YAZICI
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Cumhuriyet Mah. İsmailpaşaköy Sok. No 5 Merkez/Elazığ
Telefon No : 0 (424) 238 50 24
E-Posta: elazigmam@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@elaz01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-elaz>
Bilgi için: Adem TELÇEKEN
Unvan : Memur

İnternet Adresi: elazigmam23@meb.gov.tr
Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 223a-1a37-378d-9991-1341 koda ile teyit edilebilir.

Ek-4 EFL Öğretmen Yeterlik Ölçeği

The EFL Teachers' Professional Competencies Scale

Dear respondent. This survey is designed to explore EFL teachers' professional competencies in their profession. The information you reveal to us through this questionnaire is kept confidential and would be used for research purposes.

1. Years of teaching experience: Below 5 ☐ 5-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-25 ☐ Above 25 ☐
2. Gender: Male ☐ Female ☐
3. Age: 20-29 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ Above 50 ☐
4. Degree: BA ☐ MA ☐ PhD ☐ Others ☐
5. Your field of study: Teaching English ☐ English Literature ☐ English Translation ☐ Others ☐
6. Sector: Public ☐ Private ☐ both ☐
7. Context: Small city ☐ Big city ☐

A. Teacher's information: Please mark the part that best matches your status.

No	Statement	Never	A little	Some what	Much	Always
As an EFL teacher, I ...						
1	have a positive attitude towards English language teaching					
2	know exactly what it means to be an ELT teacher (teacher's identity)					
3	demonstrate commitment to my profession					
4	am creative					
5	solve the problems collaboratively					
6	have mastered English like a highly competent English speaker					
7	employ learners' mother tongue favorably					
8	am confident					
9	am an autonomous teacher					
10	provide the most appropriate materials to make the lesson more attractive and perceptive					
11	manage learning & teaching materials with appropriate sequencing of activities					
12	consider learners' individual differences such as their level of intelligence, learning styles and background					
13	am expert enough to overcome the problems					
14	do reflection on my teaching					
15	have a good sense of humor					
16	study the contents to be taught to ensure its thoroughness					
17	comply with ethical standards and fairness through all stages of professional decision making					
18	am interested in doing classroom research					
19	have effective communication skills and am able to create good interpersonal relationship					
20	give learners freedom to initiate talk and be actively involved in the learning process					
21	use authentic social real-life communication situations applying appropriate materials					
22	have a friendly relationship with students and their parents					

23	am a competent lifelong learner and continually develop my profession					
24	am able to effectively manage my class					
25	master certain social qualities like participation in group-oriented activities					
26	make the lesson plan brief, informative, and clear					
27	maintain a professional appearance					
28	conduct innovative activities by the use of new educational technologies in my classroom					
29	know how to cope with difficult and problematic learners					
30	develop critical thinking, and problem- solving capabilities					
31	monitor and control learners' behaviours					
32	diversify the teaching techniques and strategies according to the learning environment					
33	motivate learners					
34	monitor learner progress toward instructional goals					
35	encourage learners to explore and analyze language by themselves					
36	make the lesson enjoyable by creating a fun and relaxed learning environment					
37	give learners every possible chance to use the language					
38	treat all learners in the same way regardless of their beliefs, gender, etc.					
39	have in-depth knowledge of the subject matter to be taught					
40	help learners gain autonomy to self-direct their own learning					
41	identify gains and difficulties learners are experiencing in learning and performing					
42	manage the teaching and learning processes through planning and preparation					
43	am skilled in choosing appropriate assessment methods					
44	inspire assessment strategies that involve learners in self-assessment activities					
45	am qualified to develop valid learner grading procedures					
46	create in the L2 learner an awareness of empathy towards the culture of the L2 community					
47	am experienced and benefit from experiences of other professional members of the community					
48	provide continuous assessment					
49	communicate strengths and weaknesses based on assessment results to learners					
50	clarify and articulate the performance outcomes expected of learners					

Thank you for completing the scale

Ek-5 Dil Öğretmeni Bağışıklık Anketi

Language Teacher Immunity Questionnaire

We would like you to answer how much you agree or disagree with the following statements by choosing a number from 1 (strongly disagree) to 6 (strongly agree). Please do not leave out any items.

Strongly Disagree	Disagree	Slightly Disagree	Slightly Agree	Agree	Strongly Agree
1	2	3	4	5	6

	1	2	3	4	5	6
Teaching Self-Efficacy						
1. If I really try hard, I can get through to even the most difficult or unmotivated students.						
2. When all factors are considered, I am a powerful influence on my students' success in the classroom.						
3. I do not have confidence in my professional ability to help students learn.						
4. I have enough training and experience to deal with almost any learning problem in the classroom.						
5. I am not certain that I am making a difference in the lives of my students.						
6. I can deal effectively with the problems of my students.						
7. I feel I am positively influencing my students' lives through my teaching.						
Burnout						
8. At school I feel burned out from my work.						
9. I feel that teaching is hardening me emotionally.						
10. There are days at school when I feel vulnerable.						

11. I am emotionally drained by teaching.						
12. There are days when I feel insecure at school.						
Resilience						
13. I can get through difficult times because I've experienced difficulty before.						
14. Failures double my motivation to succeed as a teacher.						
15. I have a hard time making it through stressful events.						
16. I tend to bounce back quickly after hard times.						
17. It is hard for me to recover when something bad happens.						
Attitudes Toward Teaching						
18. I enjoy working as a teacher because it brings me pleasure.						
19. Teaching is my life and I can't imagine giving it up.						
20. Teaching brings me very little satisfaction.						
21. If I could choose an occupation today, I would not choose to be a teacher.						
22. I am tempted to leave the teaching profession.						
Openness to Change						
23. As a teacher, I prefer the familiar to the unknown.						
24. I do not get impatient when there are no clear answers or solutions to my problems as a teacher.						
25. I get frustrated when my work is unfamiliar and outside my comfort zone as a teacher.						
26. In my teaching, I find it hard to give up on something that has worked for me in the						

past, even if it is no longer very successful.						
27. The “tried and true” ways of teaching are the best.						
28. As a teacher, I like it when things are uncertain or unpredictable.						
<i>Classroom Affectivity</i>						
29. At school or in the classroom I often feel upset.						
30. While teaching I regularly feel depressed.						
31. I regularly feel inspired at school or in the classroom.						
32. Overall, I expect more good things to happen to me in the classroom than bad.						
33. It’s hard to imagine anyone getting excited about teaching.						
34. In my teaching I always look on the bright side of things.						
<i>Coping</i>						
35. When problems arise at work, I accept what has happened and learn to live with it.						
36. When I am under a lot of stress, I just avoid thinking or doing anything about the situation.						
37. When things get really stressful, I try to come up with a strategy about what to do.						
38. When I encounter a bad situation at school, I look for something good in what is happening.						
39. I don’t feel that I can cope with problems that come my way.						

Ek-6 Görüşme Soruları

1. Mesleki yeterlik nedir?
2. Mesleki yeterliğin İngilizce öğretimine katkıları nelerdir?
3. Mesleki yeterlik açısından kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?
4. Öğretmen bağıışıklığı sizin için ne anlama geliyor?
5. Dil öğretimi sırasında sınıfta karşılaştığınız ve bağıışıklığınızı düşüren zorluklar nelerdir?
6. Bu zorluklarla nasıl başa çıkıyorsunuz?
7. Mesleki yeterliğinizin bağıışıklığınızı ne şekilde etkilediğini düşünüyoruz?



Ek-7 Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

Sayın Katılımcı

Sizi Doç. Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ ve Aysel ÖZCAN tarafından yürütülen “Investigating Teachers’ Professional Competency and Immunity: An EFL Perspective” konulu araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılmadan önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz bizim için önemlidir. Görüşme esnasında size yönlendirilen soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altına olmayınız. Eğer bu formda anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz sorabilirsiniz.

A. Araştırmayla İlgili Bilgiler

1. Araştırmanın Amacı

a) İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliliği ile bağlılığı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.

b) Ölçekleri uygulama ve görüşme yöntemleriyle yürütülecek olan iki aşamalı veri toplama sürecinin ardından veriler değerlendirilecektir.

2. Araştırmanın İçeriği

Araştırmada sizlere uygulanacak olan ölçekler ve sonrasında yapılacak olan yüz yüze görüşmelerle yukarıda verilen amaçlara ulaşmak için sorular yöneltilecektir. Sizlerin görüşleri ile elde edilen verilerin analizi yapılacaktır. Sizden sorulan soruları cevaplamanız beklenmektedir.

3. Araştırmanın Nedeni

Bilimsel Araştırma (Yüksek lisans tez çalışması)

4. Araştırmanın Öngörülen Süresi

Çalışmada sizin yer alacağınız süre ölçek için en fazla 15 dakika, görüşme için ise en fazla 20 dakika olarak tahmin edilmektedir.

5. Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı

Araştırmanın ilk adımına Malatya il merkez ilçeye bağlı okullarda çalışan tüm İngilizce öğretmenleri ikinci adımına ise gönüllü 10 İngilizce öğretmeni katılacaktır.

6. Gizlikle İlgili Sınırlar

Bu araştırmadan elde edilecek veriler sadece bilimsel çalışma amacıyla kullanılacak ve kişisel bilgiler paylaşılmayacaktır. İsim yazma zorunluluğunuz yoktur.

7. Araştırmada karşılaşılabileceğiniz olası riskler

Araştırmada herhangi bir riskle karşılaşmanız öngörülmemiştir.

8. Diğer Konular

a) Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size ek bir ödeme de yapılmayacaktır.

b) Bu çalışmaya katılmak isteğe bağlıdır. Başlangıçta ya da çalışmanın herhangi bir aşamasında onayınızı çekme hakkına sahipsiniz

c) Bu çalışmanın yapılabilmesi için gerekli yasal izinler Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır.

9. Araştırmacılar

Bu araştırma Doç. Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ ve Aysel ÖZCAN tarafından gerçekleştirilmektedir.

B. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama yukarıda adı belirtilen araştırmacılar tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkânı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Tarih:...../ /

Katılımcı: Adı,soyadı:.....

Çalıştığı Okul:.....

Tel:

ÖZ GEÇMİŞ

Aysel ÖZCAN

İŞ DENEYİMİ

B. YIL – ... : 2012-...

AKADEMİK FAALİYETLER

Makaleler:

- Özcan, A., & Akyıldız, S. T. (2023). The role of creative climate in English language teaching classes. In *Pioneer and contemporary studies in educational sciences*.

