



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN EYLEMLİLİĞİNİ ŞEKİLLENDİRMEDE
SABIR VE KOLEKTİF YETERLİĞİN ROLÜ**

Nurgül COŞKUN
ORCID: 0000-0003-1930-0639

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Feyza Nur EKİZER
ORCID: 0000-0003-0568-5355

Konya – 2025

TEŞEKKÜR

Desteği ve sabrından ötürü danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Feyza Nur EKİZER'e teşekkür ederim.

Nurgöl COŞKUN

Ekim 2025



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	viii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar	4
2. ALAN YAZIN.....	6
2.1. Sabır Kavramı.....	6
2.2. Kolektif Yeterlik.....	9
2.3. Öğretmen Eylemliliği	11
2.4. Uluslararası Alanyazında Sabır, Kolektif Yeterlik ve Öğretmen Eylemliliği.....	15
2.5. Yerel Alanyazında Sabır, Kolektif Yeterlik ve Öğretmen Eylemliliği	17
3. YÖNTEM.....	23
3.1. Araştırmanın Modeli	23
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu ve Katılımcılar	24
3.3. Veri Toplama Araçları.....	24
3.4. Verilerin Toplanması.....	25
3.5. Verilerin Analizi.....	26
3.6. Veri Bütünleştirme ve Örneklem Yaklaşımı	26
4. BULGULAR	28
4.1. Nicel Bulgular	28
4.1.1. Tanımlayıcı İstatistikler.....	28
4.1.2. Öğretmen Sabır Ölçeği	30
4.1.3. Kolektif Yeterlik Ölçeği	30
4.1.4. Kolektif Yeterlik Ölçeği ile Öğretmen Sabır Ölçeği Arasındaki İlişki	31
4.2. Nitel Bulgular	32
4.2.1. Tema 1: Sabır	32
4.2.2. Tema 2: Kolektif Yeterlik	41
4.3.3. Tema 3: Öğretmen Eylemliliği	49

4.3.4. Tema 4: Kavramlar Arası İlişkiler.....	56
4.3. Bulguların Entegrasyonu.....	64
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	65
5.1. Tartışma.....	65
5.2. Sonuç.....	69
5.3. Öneriler.....	69
KAYNAKLAR.....	71
EKLER.....	79
EK 1	79



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

İngilizce Öğretmenlerinin Eylemliliğini Şekillendirmede Sabır ve Kolektif Yeterliğin Rolü başlıklı tez çalışmamın toplam **72** sayfalık kısmına ilişkin, 23/11/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%3** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

23/11/2025

Nurgül COŞKUN

Dr. Öğr. Üyesi Feyza Nur EKİZER

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

9/10/2025

Nurgül COŞKUN

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN EYLEMLİLİĞİNİ ŞEKİLLENDİRMEDE SABIR VE KOLEKTİF YETERLİĞİN ROLÜ

Nurgül COŞKUN

Bu çalışma, sabır ve kolektif yeterliğin İngilizce öğretimi bağlamında öğretmen eylemliliği üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Sabır gibi kişisel algılanan ve kolektif yeterlik gibi kişiler arası ilişkisel unsurların, öğretmenlerin öğretim ortamlarında amaçlı ve özerk bir şekilde hareket etme kapasiteleri olarak adlandırılan eylemlilik özelliklerine katkıda bulunup bulunmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada hem istatistiksel hem de bağlamsal içgörüler elde etmek için karma yöntem tasarımı kullanılmıştır. Nicel veriler, likert tipi Öğretmen Sabır Ölçeği ve Kolektif Yeterlik Ölçeği aracılığıyla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinden toplanmıştır. Sonuçlar, güçlü etki büyüklükleriyle birlikte her iki değişkenin de katılımcı öğretmenlerde yüksek seviyelerde bulunduğunu göstermiştir.

Çalışmanın nitel aşamasında, ilk gruptan seçilen bir grup katılımcı ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, sabır ve kolektif yeterliğin öğretim uygulamalarında nasıl ortaya çıktığı ve bu unsurların katılımcı öğretmenlerin eylemlilik özelliklerini öğretim ortamlarında nasıl etkilediği konusunda içgörü sağlamıştır. Tematik analiz sonuçları, sabrın öğretmenlerin zorluklarla başa çıkmasını ve öğretimsel tutarlılığı sürdürmesini sağladığını, kolektif yeterliğin ise işbirliğini, risk almayı ve ortak sorumluluk duygusunu teşvik ettiğini, sonuç olarak bu iki unsurun öğretmenlerin kendilerini daha yetkin hissettirdiğini ortaya koymuştur.

Bulgular, öğretmen eylemliliğinin yalnızca bireysel motivasyona bağlı olmadığını, sabır gibi içsel duygusal unsurlar ve kolektif yeterlik gibi dışsal ilişkisel dinamikler tarafından şekillendirildiğini de göstermektedir. Nihai olarak bu çalışma, İngilizce öğretimindeki çıktıları iyileştirmek amacıyla yapılan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen eylemliliği hakkındaki araştırmalara katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eylemliliği, sabır, kolektif yeterlik, İngilizce öğretimi

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Foreign Language Education
English Language Education Program
Master Thesis

THE ROLE OF PATIENCE AND COLLECTIVE EFFICACY IN SHAPING ENGLISH TEACHERS' AGENCY

Nurgül COŞKUN

This study investigates the influence of patience and collective efficacy on teacher agency in the context of English language teaching. It aims to investigate whether self-perceived factors such as patience and interpersonal relational factors such as collective efficacy contribute to teachers' agency, which is the capacity of teachers to act purposefully and autonomously in teaching environments. The study utilised a mixed method design to obtain both statistical and contextual insights. Quantitative data were collected from English teachers working in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education through the Likert-type Teacher Patience Scale and the Collective Efficacy Scale. The results showed that high levels of both variables were found in the participating teachers with strong effect sizes.

In the qualitative phase of the study, semi-structured interviews with a group of participants selected from the first group provided insights into how patience and collective efficacy manifested in teaching practices and how these elements influenced the participating teachers' agency characteristics in their teaching settings. The thematic analysis revealed that patience enables teachers to cope with challenges and maintain instructional coherence, whereas collective efficacy encourages collaboration, risk-taking, and a sense of shared responsibility; consequently, these two elements make teachers feel more competent.

The findings also indicate that teacher agency is not solely dependent on individual motivation, but is shaped by internal emotional elements such as patience and external relational dynamics such as collective efficacy. Ultimately, this study aims to contribute to research on English teachers' teacher agency with the goal of improving outcomes in English language teaching.

Keywords: Teacher agency, patience, collective efficacy, EFL

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Öğretmenlik, bireyin psikolojik ve duygusal iyi oluşunun mesleki çıktılara doğrudan yansıdığı mesleklerden biridir. Özellikle yabancı dil öğretiminde, öğretmenin olumlu ruh hali, sınıf yönetimi becerileri ve kriz anlarında doğru kararlar alabilme kapasitesi, öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının oluşumunda kritik rol oynamaktadır. Günümüzde değişen eğitim talepleri ve artan beklentiler karşısında öğretmenler, sınıf içinde ve dışında çeşitli zorluklarla baş etmeye çalışmaktadırlar.

Bir öğretmeni mesleğinde etkin kılan unsurlar; zorluklara rağmen öğretim ortamlarında aktif rol alabilmesi, gerektiğinde inisiyatif kullanabilmesi ve mesleki gelişimine yatırım yapmasıdır. Bu bağlamda, öğretmen eylemliliği (teacher agency) kavramı, öğretmenlerin karar alma süreçlerinde aktif özneler olarak konumlanmalarını ifade etmekte ve son yıllarda artan bir akademik ilgi görmektedir (Biesta & Tedder, 2007; Eteläpelto et al., 2013; Priestley et al., 2015). Araştırmalar, öğretmen eylemliliğinin mesleki kimlik, özerklik ve bağlamsal faktörlerle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Erdem, 2020; Polatcan et al., 2024; Wu, 2022).

Özellikle İngilizce öğretimi özelinde, öğretmenin etkileşim ve aktiflik hali sınıf içi yabancı dil uygulamalarının iyileştirilmesine daha büyük katkı sağladığı için İngilizce öğretmenlerinin eylemliliğinin ayrı olarak ele alınması gerekmektedir. İngilizcenin uluslararası iletişim ve bilgi üretiminin her alanında süregelen hâkimiyeti göz önünde bulundurulduğunda, İngilizce öğretmenlerinin eylemlilik olanaklarının incelenmesi özellikle önemlidir (Ilieva & Ravindran, 2018).

Öğretmenlik mesleğinde sabır, yalnızca bireysel bir erdem değil, aynı zamanda sınıf yönetimi, öğrenci başarısı ve öğretmen-öğrenci ilişkileri açısından kritik bir özellik olarak değerlendirilmektedir (Duckworth et al., 2007). Sabır, öğretmenlerin stresle başa çıkma, öğrenci farklılıklarına uyum sağlama ve öğretim süreçlerini uzun vadeli hedefler doğrultusunda sürdürebilme kapasitesini destekleyen temel bir kişisel kaynaktır (Ö. Kurt, 2025; Meriç & Erdem, 2023b; Niyazibeyoğlu & Dağcı, 2023).

Bunun yanında, kolektif yeterlik (collective efficacy) öğretmen topluluklarının ortak amaçlara ulaşma kapasitesine dair inançlarını tanımlamaktadır (Goddard, 2001). Kolektif yeterlik, bireysel çabaların ötesinde öğretmen topluluklarının dayanışma ve iş birliği ile

güçlenmesini ifade eder. Araştırmalar, bu yapının öğrenci başarısı, öğretim kalitesi ve mesleki bağlılık ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Bandura, 1997; Goddard et al., 2000).

Mevcut literatür incelendiğinde, öğretmen eylemliliği, sabır ve kolektif yeterlik kavramlarının çoğunlukla birbirinden bağımsız ve sınırlı olarak ele alındığı görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin eylemliliği çalışmaları genellikle kimlik, özerklik ve profesyonel gelişim odaklıdır (Acar, 2021; Ahmad & Shah, 2022; Ilieva & Ravindran, 2018; Ishihara et al., 2018; Karataş, 2024; Kayi-Aydar, 2015; Mansouri et al., 2021; Mutlu-Gülbak, 2017; Öztürk, 2022; Ruan et al., 2020; Sayın & Keskin, 2024; Sulis et al., 2024; Wu, 2022). Sabır daha çok bireysel erdemler ve dayanıklılık bağlamında incelenirken (Kurt, 2025; Meriç & Erdem, 2023; Türkgeldi, 2019) ; kolektif yeterlik, öğrenci başarısı ve okul iklimi çerçevesinde ele alınmıştır (Anderson et al., 2023; Demir, 2019; Eginli & Mutlu, 2022; Goddard, 2001; Goddard et al., 2000; Göker, 2012; Özdemir Tuncay Yavuz et al., 2018; Yüner & Özdemir, 2020). Ancak, bu üç yapının birbiriyle nasıl ilişkili olduğu ve birlikte öğretmenlerin mesleki uygulamalarını nasıl şekillendirdiğine yönelik araştırmalara rastlanılmamıştır.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen eylemliliğini açıklamada sabır ve kolektif yeterlik inançlarının birlikte nasıl işlediğini incelemektir. Bu sayede alanyazında bu konu hakkında var olan boşluk doldurulmaya çalışılacaktır. Ayrıca kolektif öğretmen yeterliği ve öğretimde sabır üzerine yapılan çalışmalardan elde edilen kanıtlar sentezlenerek bu yapıların İngilizce öğretim ortamlarında öğretmen eylemliliğine etkileri anlaşılmaya çalışılacaktır.

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmaya rehberlik edecek, sonuç ve yorumlarla cevaplanacağını umduğumuz araştırma soruları şunlardır:

1. İngilizce öğretmenlerinin sabır düzeyleri ile eylemlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Öğretmenlerin sabrı, İngilizce sınıflarındaki eylemlilik duygularını nasıl etkiler?

2. İngilizce öğretmenlerinin kolektif yeterlik algısı ile eylemlilik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Kolektif yeterlik inançları ile İngilizce öğretmenlerinin eylemlilik algıları arasındaki ilişki ne yönlüdür?

3. Öğretmen sabrı ile kolektif yeterlik arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Nicel ve nitel bulgular bir arada değerlendirildiğinde, sabır ve kolektif yeterlik öğretmen eylemliliğini nasıl açıklamaktadır? Sabır ve kolektif yeterlik, birlikte İngilizce öğretmen eylemliliğini yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sabır ve kolektif yeterlik niteliklerinin İngilizce öğretmenlerinin eylemliliğinin gelişimine etkisi var mıdır, varsa bu etkinin ne yönde olduğunu araştırmaktır. Araştırma, İngilizce öğretmenlerini mesleklerinde güçlendirmek, dolayısıyla öğretim uygulamalarını geliştirmek ve sonuçta öğrenci çıktılarını iyileştirmek için bu faktörlerin (sabır, kolektif yeterlik ve eylemlilik) nasıl etkileşime girdiğini anlamayı amaçlamaktadır. Karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada, nicel verilerle öğretmenlerin değişkenlerin ne derece etkisi altında oldukları ortaya konulurken, nitel verilerle öğretmenlerin sahip oldukları bu değişkenlerle eylemlilik hisleri arasındaki ilişkinin ne yönlü olduğu derinlemesine anlaşılmasına çalışılacaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzün küreselleşmiş dünyasında artan kültürler arası iletişim, İngilizce öğretmeni eylemliliğinin derinlemesine ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Böylelikle, öğretmenlerin öğrencilerin uluslararası anlamlı etkileşimler geliştirme kapasitelerine olan katkıları daha iyi kavranabilir (Ilieva & Ravindran, 2018).

Bahsedilen amaçlara odaklanacak bu araştırma, İngilizce öğretmenlerini güçlendiren kişisel ve kolektif nitelikler hakkında değerli bilgiler sunacak ve nihayetinde daha etkili öğretim uygulamalarına ve öğrenci sonuçlarının iyileştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Eğitimde öğretmen niteliğinin artırılması yönünde yapılan çalışmalar genellikle pedagojik bilgi ve mesleki yeterliliklere odaklanmaktadır. Ancak öğretmenlerin sınıf içi karar alma süreçlerine katılımı, problem çözme becerileri ve inisiyatif kullanmaları gibi alanlar daha çok psikolojik ve sosyal faktörlerle ilişkilidir (Abdurrezzak et al., 2021; Gültekin, 2020). Sabır, öğretmenin zorlayıcı durumlar karşısında duygusal dayanıklılığını temsil ederken (Kurt, 2025); kolektif yeterlik, öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalışma gücünü ve ortak hedeflere ulaşma inancını yansıtmaktadır (Goddard et al., 2000). Bu araştırma, öğretmen eylemliliğini etkileyen bu iki önemli değişkeni bir arada ele alarak, öğretmen eylemliliğini geliştirme de hem bireysel

hem de kurumsal gelişim alanlarının katkısını sorgulamakta ve dolayısıyla, ortaya çok değişkenli bir araştırma sunmayı hedeflemektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın, sabır ve kolektif yeterliğin ingilizce öğretmenlerinin eylemliliğine nasıl katkıda bulunduğuna dair detaylı bir bakış sağlaması, öğretmen eylemliliğini artırmaya yönelik öneriler getirilmesi için bulgular sunması ve böylece sabır ve kolektif yeterlik boyutlarını dahil ederek öğretmen eylemliliği üzerine olan alanyazındaki teorik söylemi ilerletmemize olanak sağlaması beklenmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Sabır ve eylemlilik doğası gereği öznel niteliklerdir, bu da kesin olarak ölçölmelerini zorlaştırır. Neyin sabır veya eylemlilik teşkil ettiğine dair yorum katılımcılar arasında farklılık gösterebilir. Kişisel yaşam koşulları veya daha geniş eğitim politikaları gibi okul ortamı dışındaki faktörler, ingilizce öğretmenlerinin sabrını, kolektif yeterliğini ve eylemliliğini etkileyerek sonuçların yorumlanmasını zorlaştırabilir. Araştırmanın katılımcı grubunu yalnızca devlet okullarında belirli bir ilçede görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu kapsamı daraltacak ve belirli bir sosyo-ekonomik düzeyin verilerini yansıtacaktır. Veri toplama süreci belirli bir dönemi kapsamaktadır, katılımcıların mevcut psikolojik durumlarından etkilenmiş olabilir. Nitel veriler sınırlı sayıda öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelere dayanmaktadır; dolayısıyla genellenebilirlik sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen Eylemliliği (Teacher Agency): Daha önce çeşitli Türkçe makale ve tezlerde “faillik” ve “etkenlik” karşılıklarıyla da bahsi geçen kavram, öğretmenin kendi mesleki uygulamalarını planlama, karar alma ve uygulama süreçlerinde aktif rol alması ve inisiyatif kullanma becerisidir (Priestley et al., 2015).

Öğretmen eylemliliği, belirli bir öğretim bağlamında seçimler yapmak, planlı faaliyetlerde bulunmak, kontrollü uygulamalar ortaya koymak ve değişim yaratmak için aktif olarak çalışan öğretmenler tarafından uygulanan etkin olma hali olarak tanımlanır (Ruan et al., 2020) .

Sabır: Öğretmenin zorlayıcı ya da stresli durumlar karşısında duygu kontrolünü sağlayarak etkili davranışlar sergileyebilme kapasitesidir (Meriç & Erdem, 2023b).

Kolektif Yeterlik: Bir eğitim kurumundaki öğretmenlerin, iş birliği içinde hareket ederek ortak hedeflere ulaşabileceklerine olan inanç düzeyleridir (Goddard et al., 2000).



BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

2.1. Sabır Kavramı

Sabır, bireyin yaşamındaki olumsuzlukları olumlu yönde dönüştürmesine imkân tanıyan temel bir kişisel özelliktir (Niyazibeyoğlu & Dağcı, 2023). Bu kavram, yalnızca zorluklar karşısında edilgen bir bekleyişi değil; aynı zamanda bireyin karşılaştığı sorunlarla etkin biçimde başa çıkmasını da içerir. Dolayısıyla sabır, güçlükler karşısında kararlılık, sükûnet, direnç ve cesaret göstermeyi ifade etmektedir (Meriç & Erdem, 2023b). Sabır, insanların esnekliğini artırır ve başa çıkma becerilerini geliştirerek olgunlaşmalarına katkıda bulunur (Erduran Tekin & Çayak, 2024).

Sabır sadece zorluklara tahammül etme gücü anlamına gelmez, zorluklara tahammül etmekle kalmayıp, sorunlu durumlarda çaba göstermek ve çok çaba gösterilmesine rağmen pes etmemek olarak tanımlanır (Erduran Tekin & Çayak, 2024).

Akademik olarak daha çok psikoloji alanında araştırılan bu olgu, eğitim bağlamında öğretmenlerin iyi oluş halleriyle ilişkilendirilmiştir (Türkgeldi, 2019).

Doğan'a (2017) göre sabır, bireyin mutluluk ve başarı gibi pozitif duygusal deneyimlerini güçlendirir, pasif bir yaşamı ortadan kaldırır ve yaşamda dönüşüm fırsatları sunar. Araştırmacı çalışmasında sabır ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi ayrıntılı biçimde ele almıştır. Araştırma sonuçları, sabır ile psikolojik iyi oluşun farklı boyutları arasında anlamlı bağlantılar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın bulgularına göre sabır, bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini destekleyen önemli bir kişilik gücü olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, psikolojik iyi oluşun farklı boyutlarıyla sabır arasındaki ilişki düzeyleri de çeşitlilik göstermektedir.

Doğan'ın (2017) çalışması sabrın hem bireysel hem de kişilerarası boyutlarıyla psikolojik iyi oluşun çeşitli yönleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bulgularına göre, sabrın alt boyutları içinde özellikle kişilerarası sabrın psikolojik iyi oluşun tüm boyutlarından daha fazla olan önemi vurgulanmaktadır. Bu bulgu sabrın öğretmenlik mesleğinin kaçınılmaz kişilerarası ilişkilerinde ne kadar önemli bir yeri olduğunu kanıtlar niteliktedir.

İşlevsellik açısından sabır, aktif ve pasif olmak üzere iki şekilde ele alınır. Aktif sabır, istenmeyen durumların kabul edilmesinden sonra bu durumun çözümü için çeşitli davranışlar sergilemeyi ifade eder. Pasif sabırda ise, sorunu çözmek için çaba sarf etmek yerine, sorunlu durumu içselleştirme ve tolere etme şeklinde durgun bir zihinsel süreç söz konusudur (Erduran Tekin & Çayak, 2024).

Eğitim bağlamında sabır, öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu ilişkilerde, sınıf yönetiminde ve öğrenme sürecindeki engeller karşısında sergilediği tutumu ifade eder. Özellikle sınıf içinde sürekli tekrar, düşük motivasyon veya davranış sorunları gibi durumlarla başa çıkma becerisi, öğretmen sabrını önemli bir faktör hâline getirir (Duckworth et al., 2007).

Sabrın, öğretmenlerin mesleğini başarıyla yerine getirmelerini sağlayan özelliklerden biri olduğu söylenebilir (Gültekin, 2020). Öğretmenlere ideallerindeki kişisel özelliklerinin sorulduğu bir araştırmada sabırlı olma ve onu destekleyen hoşgörülü olma, güler yüzlü olma ve mücadeleci olma sonuçlar arasında yer almıştır (Abdurrezzak et al., 2021).

Bir diğer çalışmanın bulgularında, sınıf öğretmenlerinin genel sabır düzeylerinin yanı sıra öğretim ve etkileşim süreçlerindeki sabırlarının da oldukça yüksek olduğu ortaya konmuştur (Meriç & Erdem, 2023a). Bu çalışma sabrın, öğretmen eylemliliğini etkileyebilecek önemli bireysel faktörlerden biri olduğunu öngörmektedir.

Sabrın etkili İngilizce öğretiminin temel taşlarından biri olduğu söylenebilir (Erduran Tekin & Çayak, 2024). Sabır öğretmen performansını etkilemesinin yanı sıra öğrenci için güven ortamı yaratan bir unsurdur. Ülkemizde genellikle İngilizce dersi öğrencileri hata yapma ya da etkili iletişim kuramama korkusundan kaynaklanan güvensizlik ve endişe duygusuna kapılırlar. Böyle bir ortamda, dil öğrenimi doğası gereği aşamalı ve zorluklarla dolu olmasına rağmen öğretmenin sabırlı tavrı doğrudan destekleyici ve elverişli bir öğrenme ortamı yaratılmasına katkıda bulunur (Krashen, 1982).

İngilizce öğretiminde sabır, öğrencilerin kavramları anlamalarını beklemekten daha fazlasıdır. Sürekli açıklamalar yapmayı, kişiselleştirilmiş geri bildirimler sunmayı ve öğrencilerin hata yapmak için kendilerini güvende hissettikleri bir ortamı teşvik eder (Richards & Rodgers, 2014). Öğretmenler sabırlı bir yaklaşım sergilediklerinde hataların öğrenme sürecinde doğal adımlar olarak görüldüğü güvenli bir öğrenme ortamı yaratmış olurlar (Baş & Bal-Gezegin, 2015). Bu yaklaşım da doğrudan öğrencilerin özgüvenini artırır. Sabra değer veren bir sınıf atmosferi, öğrencileri dili korkmadan denemeye teşvik ederek İngilizce öğretim

kaynaklarının daha yenilikçi ve etkili bir şekilde kullanılmasını sağlar. Öğretmenler tarafından gösterilen sabır, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine izin vererek sürekli gelişim zihniyetini pekiştirir (Zhang, 2022).

Sabır, eğitimcilerin bilgiyi sindirilebilir birimlere ayırmasına, zorlayıcı içeriği tekrar gözden geçirmesine ve pekiştirme için yeterli zaman sağlamasına olanak tanır. Dolayısıyla, tükenmişlikten kaçınmalarını ve öğrencilerin yeni bilgileri etkili bir şekilde özümseyip uygulamak için yeterli zamana sahip olmalarını sağlar. Sabırlı bir eğitimci, öğrenmeye elverişli, düşük stresli, saygılı ve yapıcı bir sınıf atmosferinin korunmasına yardımcı olur (Dweck, 2006). Dil ediniminin kademeli bir süreç olduğunu kabul eden öğretmenler, anlık mükemmellik yerine uzun vadeli ilerlemeye odaklanır (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Sabırlı eğitimciler derslerin hızını öğrencilerin kavrayışına göre ayarlar ve görsel, işitsel ve kinestetik yaklaşımlar da dahil olmak üzere farklı yöntemler kullanarak kavramları yeniden açıklamaya isteklidirler. Tekrarlama, aktif öğrenme ve yinelemeli açıklamayı açıkça içeren pedagojik araçlar kullanırlar (Baş & Bal-Gezegin, 2015; Erduran Tekin & Çayak, 2024; Meriç & Erdem, 2023b).

Sabırlı bir eğitimcinin varlığı, saygı, anlayış ve karşılıklı destek ile karakterize edilen bir sınıf kültürünü teşvik eder. Öğretmenler baskı altında sakinliği model aldıklarında ve öğrencilerin mücadelelerine karşı empati gösterdiklerinde, bu davranışlar öğrenciler tarafından taklit edilme eğilimindedir ve bu da daha uyumlu ve işbirlikçi bir öğrenme ortamına yol açar. Sabır gösteren öğretmenler sürekli olarak destekleyici olur, öğrencilerin hatalarının üstesinden gelmelerine yardımcı olur ve aşamalı ilerlemeyi sağlar (Hargreaves, 1998). Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılma, kendilerini ifade etme ve dil kullanımlarında güven oluşturup sabrı teşvik eden bir ortam, öğrenciler öğrenme yolculuklarında desteklendiklerini hissettikçe doğal olarak daha yüksek katılımı teşvik eder. Yapıcı geribildirim, öğrenmenin pekiştirilmesinde ve dilsel yeterliliğin artırılmasında merkezi bir rol oynar (Schunk et al., 2014). Sabır, empatik bir yaklaşım içerir ve öğretmenlerin, sınıfı hem dil hem de kültürel uyumla mücadele eden İngilizce öğrencilerinin bakış açısından görmelerini sağlar. Sabırlı bir öğretmenin zihniyeti empati, esneklik ve tüm öğrencilerin zaman içinde gelişme potansiyeline sarsılmaz bir inanç ile karakterize edilir (Hargreaves, 1998).

Sınıfın duygusal iklimi büyük ölçüde öğretmenin öğrencilerle nasıl etkileşime girdiğinden etkilenir ve sabır, kaygıyı azaltmada ve olumlu bir duygusal atmosferi teşvik etmede önemli bir etmendir. Sabırlı öğretmenler, dil öğrenmeyle ilişkili stresi azaltmaya yardımcı olur ve öğrenme hevesini artırır. Sabır, öğretmenin gerektiğinde öğretme hızını

yavaşlatması, daha iyi kavrama için birden fazla yol sağlaması ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına dikkat edebilmesi için gösterdiği tutarlı çabalarıdır (Morris, 2020).

2.2. Kolektif Yeterlik

Kolektif yeterlik, Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramı çerçevesinde, bir grubun ortak hedeflere ulaşma konusunda sahip olduğu inancı ifade eder. Eğitim kurumlarında bu kavram, öğretmenlerin birlikte hareket ederek öğrenci başarısını artırabileceklerine dair algılarını içerir. Yüksek kolektif yeterliğe sahip öğretmen grupları, daha güçlü ekip çalışması, dayanışma ve pedagojik yeniliklere açıklık gösterir (Goddard et al., 2000).

Kolektif öğretmen yeterliği, belirli bir okuldaki öğretmenlerin, yaşadıkları yerin ve toplumlarının öğrencilerinde yarattığı eğitsel etkinin ötesinde öğrencileri için eğitsel bir fark yarattıklarına dair kolektif öz algı olarak tanımlanmaktadır (Anderson et al., 2023). Bu tanım, bireysel öğretmen yeterliğinin tek başına önemli bir faktör olmasıyla birlikte, öğretmenlerin sınıflarında değişim yaratmak için güçlerini birleştirdiklerinde daha büyük bir güce sahip oldukları fikrinin altını çizmektedir. Araştırmalar sürekli olarak kolektif yeterliğin öğrenci başarısının güçlü bir belirleyicisi olduğunu, sosyoekonomik durum, önceki başarı ve hatta bireysel öğretmen öz yeterliği gibi geleneksel faktörlerden daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur (Donohoo et al., 2018).

Bandura'nın (1997) öz yeterlik üzerine çalışmaları kolektif yeterliğin anlaşılması için zemin hazırlamıştır. Bandura (1997) öz yeterlik inançlarının dört temel kaynak aracılığıyla geliştirildiğini öne sürer. Bu inançlar; ustalık deneyimleri (doğrudan başarı deneyimleri), dolaylı deneyimler (akranların başarısını gözlemleme ve rol modelleri aracılığıyla öğrenme), sözlü ikna (meslektaşların ve yöneticilerin teşviki), fizyolojik ve duygusal durumlar (yetenek algılarını etkileyen duygular ve stres seviyeleri) olarak sıralanmıştır.

Eğitimciler bu deneyimleri işbirliği içinde paylaştığında ve birbirlerinin gelişimini desteklediğinde, kolektif öz inanç güçlenir; bu da özellikle öğretim zorluklarının çok yönlü olduğu yabancı dil öğretimi ortamlarında çok önemli bir faktördür (Donohoo et al., 2018). Bu unsurların günlük öğretim uygulamalarına dahil edilmesi, öğretim uygulamalarının sürekli olarak geliştirilebileceği ve sonuç olarak öğrenci çıktılarının iyileştirilebileceği bir ortama yardımcı olur. Dolayısıyla, kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenlerin bir bütün olarak öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratmak için gerekli eylemleri planlayıp uygulayabileceklerine dair algılarını ifade etmektedir (Goddard et al., 2000).

Kolektif öğretmen yeterliği, (1) algılanan grup yeterliği ve (2) algılanan grup görev analizi olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Araştırmacılar, kolektif öğretmen yeterliğinin gelişiminde bu iki unsurun belirleyici olduğunu ileri sürmektedir (Goddard et al., 2000). Algılanan grup yeterliği, öğretmenlerin belirli bir öğretim durumunda sergiledikleri yetkinliklere ilişkin yargılarından oluşur ve öğretim yöntemleri, beceriler ile uzmanlık sürecinde karşılaşılan engellere dair değerlendirmeleri kapsar. Grup görev analizi ise, yürütülen görevde var olan sınırlılık ve fırsatlara yönelik algıları ifade eder. Bu analiz, öğrencilerin motivasyon ve öğrenme kapasitelerine ilişkin değerlendirmelerin yanı sıra aile ve toplumdan sağlanan desteğe dair öğretmen inançlarını da içermektedir (Goddard et al., 2000).

Yabancı dil öğretimindeki engelleri aşma, kültürel çeşitliliği ele alma ve öğretimin hem akademik açıdan hedeflere uygun hem de dil açısından gelişmiş olmasını sağlama zorlukları, İngilizce öğretmenleri için yüksek düzeyde koordineli bir çaba gerektirir (Eginli & Mutlu, 2022). Bu yüzden, kolektif yeterlik, özellikle İngilizce öğretimi bağlamında bir okulun kültürüne yerleştirildiğinde, öğretim uygulamaları ve öğrenci sonuçları üzerindeki etkisi derin olabilir (Abedini et al., 2018). Araştırmalar, yüksek düzeyde kolektif öğretmen yeterliliğine sahip okulların hedeflenen öğretim stratejileri, artan öğrenci katılımı ve daha kapsayıcı bir öğrenme ortamı sergilediğini göstermektedir (Donohoo et al., 2018).

Kolektif yeterlik üzerine yapılan araştırmalar, işbirliğine dayalı eylemlerinin gücüne inanan eğitimcilerin daha esnek ve duyarlı öğretim stratejileri benimseme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Anderson et al., 2023; Donohoo et al., 2018; Eginli & Mutlu, 2022; Goddard, 2001; Göker, 2012). Yüksek kolektif yeterliğe sahip öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalara, öğretim yöntemlerini öğrenci çeşitliliğine uyum sağlayacak şekilde uyarlamaya, işbirliğine dayalı öğrenmeyi teşvik etmeye, öğrenciler ve öğretmenler arasında akran dayanışmasına, aksilikler karşısında bile iyimser ve ileriye dönük bir bakış açısını korumaya daha yatkın olduğu görülmüştür.

Kurt'a (2012) göre insanlar, grup olarak sosyal değişimi etkileme kapasitelerine güçlü bir biçimde inandıklarında, ulusal politika ve uygulamalarda değişiklik yaratmaya yönelik kolektif girişimlere daha etkin şekilde katılırlar. Buna karşın, düşük kolektif yeterlik algısına sahip bireyler ise öğretim sistemini dönüştürme çabalarının faydasız olduğuna kolaylıkla inanma eğilimi gösterirler. Dolayısıyla, kolektif yeterliğin önemi, gözlemlenen öğretim uygulamaları üzerindeki ölçülen etkisine de uzanır. Araştırmalar, kolektif yeterlik düzeyi daha yüksek olan okullarda öğretmen özverisinin, yenilikçi öğretim stratejilerinin ve nihayetinde

genel olarak öğrenci sonuçlarının daha iyi olduğunu göstermiştir (Goddard, 2001; Özdemir Tuncay Yavuz et al., 2018; Yüner & Özdemir, 2020).

Bellibaş, Karadağ ve Gümüş'ün (2021) çalışmasında öğretmen eylemliliği ile kolektif yeterlik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırma bulguları, eylemlilik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının, ön lisans mezunlarına kıyasla daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul düzeyinde ise öğrenci sayısının fazla olması kolektif yeterlik algısını olumsuz yönde etkilerken, ebeveynlerin ortalama eğitim düzeyinin yüksek olması kolektif yeterlik algısını olumlu biçimde etkilemektedir. Bu sonuçlar, kolektif yeterliğin hem bireysel hem de okul bağlamındaki faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Diğer bir yerli araştırmacı çalışmasında, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının yüksek olmasının, onların meslektaşlarının eylemliliklerine güven duyduklarını ve ortak güçlüklerin üstesinden gelme konusunda olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını ifade ettiğini vurgulamıştır (Uludağ Kırçıl et al., 2025). İngilizce öğretmenleri için bu kolektif boyut, sadece manevi destek değil, aynı zamanda dil eğitiminin karmaşık ortamında yol alırken rehberlik sağlar.

2.3. Öğretmen Eylemliliği

Literatürde eylemlilik; öz-yeterlik, profesyonel otonomi, karar alma becerileri ve mesleki yansıtma gibi kavramlarla bağlantılı olarak ele alınır (Priestley et al., 2015).

Eylemlilik, insanların sahip olabileceği bir şey “bir özellik, yetenek veya yetkinlik” değil, insanların yaptığı bir şeydir. Daha net bir ifadeyle, eylemlilik, öznelere kendilerinin niteliğini değil, öznelere zamansal-ilişkisel eylem bağlamlarıyla etkileşimlerinin niteliğini ifade eder (Biesta & Tedder, 2007).

Bunların yanısıra eylemliliğin, bireylerin zorlu koşullarla karşılaştıklarında tepkilerini şekillendirme kapasitesi olarak algılandığına da dikkat çekilmiştir (Polatcan et al., 2024).

Tek tip bir eylemlilik kavramı oluşturmak neredeyse imkansız olsa da, araştırmalarda ortak noktalardan bahsedilmiştir (Biesta & Tedder, 2007; Emirbayer & Mische, 1998; Erdem, 2020; Karataş, 2024; Mutlu-Gülbak, 2017; Priestley et al., 2015). Bu noktalar, eylemlilikte bulunmanın seçimler yapmak ve kontrolü ele almak olduğu, eylemliliğin yalnızca insanların

inandığı bir şey (eyleme geçme isteği) değil, aynı zamanda insanların gerçekleştirdiği somut görevler olduğu, eylemliliğin dinamikliği ve sosyal alanda sürekli olarak inşa edildiği şeklinde sıralanmıştır (Ruan et al., 2020).

Emirbayer ve Mische (1998), eylemliliği durağan bir özellik olarak değil; zamansal, süreçsel ve sosyal bağlam içinde şekillenen bir süreç olarak ele alırlar. Onlara göre eylemlilik üç bileşenden (chordal triad of agency) oluşur ve bu bileşenler her insan eyleminde birbirleriyle etkileşim halindedir. Bu bileşenler aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

Tekrarsal (iterational): Geçmişte edinilmiş alışkanlıkların, rutinlerin ve davranış kalıplarının eylemlerde taşınması.

Projeksiyonel (projective): Geleceğe yönelik tasavvurlar, projeler, planlar ve arzular; yeni olasılıkları düşünme kapasitesi.

Pratik-değerlendirici (practical-evaluative): Mevcut durumla yüzleşme, değerlendirme, seçenekler arasında karar verme ve o anda harekete geçme.

Emirbayer ve Mische'nin (1998) perspektifine göre, eylemlilik; zamansal olarak gömülüdür. Geçmiş alışkanlıklar, şu anki kararlar ve geleceğe dair görüşler arasında sürekli bir etkileşim vardır. Eylemlilik sosyal ve yapısal şartlara bağlıdır. Bir bireyin ya da grubun eylemliliğini kullanma kapasitesi, içinde bulunduğu toplumsal yapı, normlar, kaynaklar ve ilişkilerle sınırlandırılır ya da olanaklı hâle gelir. Bu yüzden eylemlilik ve yapı birbirini çift yönlü kurar (double constitution). Eylem yönelimlidir ve eylemlilik, yalnızca düşünce ya da potansiyel olarak kalmaz; aktörler bu özelliklerini eylemlerle somutlaştırırlar. Araştırmacılar, üç unsurun her eylemde farklı ölçülerde rol oynadığını, ancak pratikte hepsinin etkili olabileceğini de vurgularlar. Bu durumda bir öğretmen bir sınıf uygulamasını geliştirirken geçmişte başarılı uygulamalarından (iterational), geleceğe dair hedeflerinden (projective) ve o gün karşılaştığı koşulları analiz ederek seçilecek yöntemi belirlemesinden (practical-evaluative) etkilenir (Emirbayer & Mische, 1998).

Eğitim bağlamında ise genellikle öğretmenlerle ilişkilendirilmiştir. Öğretmenlerin kişisel nitelikleri, mesleki bilgi ve becerilerinin yanı sıra inanç ve değerleri de dahil olmak üzere eylemlilik kapasiteleri okulu şekillendirmeye yönelik aktif katkı olarak nitelendirilmiştir (Polatcan et al., 2024).

Öğretmen eylemliliği, öğretmenin kendi mesleki uygulamalarına yönelik plan yapma, karar alma, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde aktif rol alabilme kapasitesidir (Biesta & Tedder, 2007). Eylemlilik, sadece bireysel kararlara değil, öğretmenin içinde bulunduğu bağlam (okul kültürü, liderlik tarzı, meslektaş ilişkileri) ile de ilişkilidir. Öğretmenin aktif bir özne olarak hareket edebilmesi, onu pasif bir uygulayıcı olmaktan çıkarır ve öğretim sürecinde yaratıcı, çözüm odaklı bireyler hâline getirir (Ruan et al., 2020).

Ayrıca öğretmen eylemliliği, öğretmenlerin kendilerini maksatlı hareket edebilen, kararlar alabilen ve eylemlerinin etkilerini derinlemesine değerlendirebilen aktif öğrenciler olarak algılamalarına yönelik temel mesleki yeterlilikleri olarak tanımlanmıştır (Ruan et al., 2020).

Diğer yandan öğretmenlerin, yenilikçi öğretim uygulamalarında bulunurken, kendilerini değişen durumlara uyarlarlarken, çalışma ortamlarında beklentilerini ve gereksinimlerini karşılarken ve politikaları uygularken mesleki eylemliliklerini kullandıkları belirtilmiştir (Mansouri et al., 2021). Öğretmen eylemliliği, öğretmen kimliğinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmekte ve Türkiye’de de giderek daha fazla çalışılan bir alan haline gelmektedir (Erdem, 2020). Türkiye’de müfredat değişikliği sürecinde öğretmen eylemliliğinin; okul bağlamı, mesleki kültür ve reformun tasarımı tarafından belirgin biçimde şekillendiği öne sürülmektedir. Çalışma bulguları öğretmen eylemliliğinin yalnızca bireysel yeterliklerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda çevresel unsurlardan da etkilendiğini ortaya koymaktadır. Araştırmacılar, öğretmen eylemliliği olgusunun tam anlamıyla kavranabilmesi için bireysel ve çevresel-sosyal süreçleri birlikte ele alan bütüncül yaklaşımların gerekliliğine vurgu yapmaktadır (Uludağ Kırçıl et al., 2025).

Sayın ve Keskin (Sayın & Keskin, 2024), öğretmen eylemliliğinin, öğretmenlerin yalnızca bireysel tercihleriyle değil; sistemsel ve çevresel koşullarla da doğrudan etkilendiğini vurgularlar.

Öğretmen adaylarının eylemlilik durumunu araştıran bir çalışmada, öğretmen adaylarının eylemlilik deneyimlerinin; bireysel (sorumluluk, sebat, aidiyet), mentör desteği ve sınıf/öğrenci etkileşimleriyle şekillenmekte olduğu ortaya konmuştur (Kayı-Aydar, 2015).

Diğer yandan başka bir çalışmada öğretmen eylemliliğinin, zor durumlarla başa çıkmaktan daha fazlası olduğu ve gelişim odaklı bir zihin yapısı gerektirdiğine dikkat çekilmiştir (Erdem, 2020). Yine aynı çalışmada öğretmen eylemliliğinin, okulun yapısal ve

kültürel özellikleri, ulusal eğitim ve daha geniş ulusal politikalarla iç içe geçmiş karmaşık bir dinamiğin parçası olduğuna, ayrıca toplumun ve okulun yapısal ve kültürel özelliklerinin öğretmen eylemliliğinden etkilendiğine değinilmiştir.

Dikkat çekici bir şekilde İngilizce öğretmenlerinin eylemliliği kişisel iyi oluş halleriyle (well-being) ilişkilendirilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin iyi oluşu için öğretmen eylemliliği üzerinde durulan bir çalışmada araştırmacılar; yabancı dil öğretmenlerinin kendi refahlarını beslemeye ve korumaya çalışırken, bağlamlarındaki olanaklardan ne şekilde yararlanabileceklerini anlamak için öğretmen eylemliliği kavramına bakmak gerektiğini öne sürmüşlerdir (Sulis et al., 2024). Aynı çalışmada katılımcıların, mesleki bağlamda, tercih ettikleri iş-yaşam dengesini sağlamak için çalışma sürelerini kısıtlamak, iş yükünü hafifletmek ve tavsiye almak için aktif olarak meslektaş desteği aramak ve cazip olmayan görevlere hayır demeyi öğrenmek gibi eylemlerle kendilerini aktif bir şekilde korumaya çalıştıkları ileri sürülmüştür.

Öğretmen eylemliliğinin ilişkilendirildiği bir diğer kavram da kimlik olmuştur. Buna söz konusu bir çalışmada kimlik, kişinin dünya ile mevcut ve gelecekteki ilişkisine dair anlayışı olarak görülürken, bireylerin eylemlilik özelliklerinin kimlik edinim süreçleri olarak kabul edilebileceği öne sürülmüştür (Ishihara et al., 2018). Eylemliliğin ise, değişmez bir bireysel özellik olarak değil, dinamik olarak müzakere edilen bir eylemde bulunma, yeni kimlikler üstlenme veya belirli konumlandırmalara aktif ve amaçlı bir şekilde direnme kapasitesi olarak kavramsallaştırıldığı söylenmiştir. Böylelikle eylemlilik, bireyin önceden belirlenmiş bir özelliği olmaktan ziyade dinamik olarak birlikte inşa edilen bir “ilişki” olarak düşünülebilir (Wu, 2022).

Öğretmenler genellikle müfredat veya eğitim politikaları gibi her zaman değiştiremeyecekleri yapıların içine gömülüdür. Ancak derslerinin belirli içeriği, öğretimlerinde kullandıkları materyaller ve kurdukları ilişkiler üzerinde genellikle kontrol sahibidirler (Sulis et al., 2024). Kontrol altında tutabildikleri ve tutamadıkları birçok konu ve zorlayıcı öğretim anlarında, bir İngilizce öğretmenin doğru kararları alıp uygulatacak özelliği eylemliliği olacaktır (Karataş, 2024). Bu eylemlilik özelliği ise iyi oluş hali, sabır ve meslektaşlar arasındaki yardımlaşmadan beslenmektedir. Bir araştırmanın bulgularında da belirtildiği gibi öğretmen eylemliliği üzerine çalışma bulguları öğretmenlerin refah durumlarının ve ihtiyaçlarının farkında olmaları gerektiğini, böylece çok geç olduğunda değil, önceden önlem alabilecek şekilde harekete geçebileceklerini göstermektedir. Kişinin iyi olma

halinin izlenmesi, uygulamanın düzenli ve sürekli bir parçası olmalıdır; böylece bireyler, iyi olma halleri muhtemelen tükenmişlik noktasına gelmeden önce gerekli düzenlemeleri yapabilirler (Türkgeldi, 2019).

Etkin öğretmenler (agent teachers) olarak adlandırılan öğretmen eylemliliği yüksek öğretmenlerin toplumda ve okulda aracılık yönleri üstlendiklerine dikkat çekilmiştir. Bu araştırmaya göre öğretmen-veli iletişimi ve okul etkililiği arasında öğretmenin aracılık rolü önemlidir. Bununla birlikte öğretmenlerin, mesleklerinde güçlendirildiklerini ve desteklendiklerini hissettiklerinde, ebeveynlerle anlamlı bir iletişim kurmak için gereken güven ve becerilere daha fazla sahip oldukları görülmüştür (Yılmaz & Tepe, 2023).

Diğer taraftan, bu öğretmenlerin, yeni öğretim yöntemleri ve uygulamaları benimsemelerini sağlayacak mesleki gelişim fırsatlarına yüksek oranda katıldıklarına dikkat çekilmiştir. Etkin (agent) öğretmenler ayrıca meslektaşlarıyla işbirliğine dayalı etkileşimlere girme, fikirlerini paylaşma ve birbirlerinden bir şeyler öğrenme potansiyeline sahiptir ve bu özelliklerin hepsi yenilikçi öğretim uygulamalarının kullanılmasını teşvik edebilir. Bu arka plan göz önüne alındığında, öğretmen eylemliliğinin teşvik edildiği okul ortamlarında, öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarına geçme olasılığı daha yüksektir ve böyle bir öğrenme ortamı daha iyi öğrenci çıktıklarına yol açacaktır (Polatcan et al., 2024).

Öğretmen eylemliliğinin önemine, eğitim reformu ve politikasının kritik bir bileşeni olduğu öne sürülerek dikkat çekilmiştir. Eğitim sistemini iyileştirmek isteyen eğitim liderlerinin, okullarda değişimi ve yeniliği teşvik etmenin bir yolu olarak öğretmen eylemliliğini anlamaya ve desteklemeye çalışabilecekleri tavsiyesinde bulunulmuştur (Yılmaz & Tepe, 2023).

2.4. Uluslararası Alanyazında Sabır, Kolektif Yeterlik ve Öğretmen Eylemliliği

Uluslararası literatürde İngilizce öğretimi bağlamında öğretmenlerin sabır, kolektif yeterlik ve eylemlilik özellikleri bir arada ele alınmamıştır. İngilizce öğretimi bağlamında yapılan araştırmalarda eylemliliği etkileyen faktörler olarak da özellikle incelenmemiştir. Ancak aralarındaki ilişki çeşitli araştırmalarda tek tek ve sınırlı olsa da ortaya konmuştur (Ahmad & Shah, 2022; Ilieva & Ravindran, 2018; Ishihara et al., 2018; Mansouri et al., 2021; Ruan et al., 2020; Sahragard & Rasti, 2017; Sulis et al., 2024; Wu, 2022).

Söz konusu araştırmalardan Çin örneğinde araştırmacılar, öğretmen sabrının ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki rolünü inceleyen nitel bir durum çalışmasını ele almışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen sabrı, öğrenciler öğretmenin beklentilerini karşılayamadığında ortaya çıkmakta ve öğretmenin ölçme değerlendirme uygulamalarını aktif biçimde şekillendirip güçlendirmektedir. Ancak sınıf içi ve dışındaki bağlamsal değişkenlerle etkileşim içinde olan öğretmen sabrı, azalıp sonra yeniden artan dinamik bir özellik göstermiştir. Bu çalışma, sabrın karmaşık ve tutarsız doğasına dikkat çekmektedir (Zhang, 2022).

Öğrencilerle görüşme sorularıyla yapılan bir diğer araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri nasıl motive edip ilham verdikleri sorgulanmıştır. İlham veren öğretmenlerin oldukça belirgin kişisel özellikler olan, nezakete ve sabra sahip olduğu ve bunlar sayesinde öğrencilerle öğretmenler arasında karşılıklı uyumlu bir ilişki kurulabildiği sonucuna varılmıştır (Fahriany & Haswani, 2018).

Kolektif yeterliği ele alan bir çalışmada, öz yeterlik ve kolektif yeterliğin İngilizce öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşu üzerine etkisi araştırılmıştır. Her iki yordayıcının da psikolojik iyi oluş üzerinde özgün bir etkisi olmasına rağmen, öğretmen öz yeterliğinin psikolojik iyi oluşun daha güçlü bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Fathi et al., 2020).

İngilizce öğretimi bağlamında kolektif öğretmen yeterliği inançlarının en belirgin bileşenlerini ve bu bileşenlere katkıda bulunan faktörleri araştıran bir başka çalışmada, nitel verilerden ortaya çıkan ortak temalar, kolektif öğretmen yeterliğinin yapı taşları olarak; öğretim yeterliği, karar verme becerisi, zorluklarla başa çıkma yetisi, etkili iletişim kurma becerisi, olumlu bir ortam oluşturma becerisi, meslektaşlarla iş birliği yapma becerisi ve disiplini sağlama becerisini kapsamıştır (Abedini et al., 2018).

İngilizce öğretmenlerinin eylemlilik ve kimlik gelişimlerini araştıran bir çalışmada bulgular, İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimliklerini müzakere etme ve yeniden yapılandırma süreçlerinde tutarlı eylemliliğin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Araştırma, öğretmen duyguları ile duygu düzenleme becerilerinin eylemleşme süreci ve kimlik gelişimindeki önemli rolünü ortaya koymuştur (Wu, 2022).

İran'da yapılan bir çalışmada araştırmacılar, genel olarak Priestly, Biesta ve Robinson'ın öğretmen eylemliliğiyle alakalı çalışmalarını doğrulayan bulgular elde etmiştir. Sonuçlar, öğretmen tepkiselliği ve eylemliliğinin oldukça bağlama özgü bir doğaya sahip olduğunu da ortaya koyarak, idealize edilmiş öğretmen özellikleri anlayışlarını sorgulamıştır (Sahragard & Rasti, 2017).

Bir mesleki gelişim programının öğretmen eylemliliğine etkilerini araştıran bir araştırmada, mevcut çalışmanın kuramsal çerçevesine dayanarak, İngilizce öğretmenlerinin eylemlilik özelliklerinde değişim üç temel özelliklerle tanımlanmıştır: öğretmenlerin müfredat ve ders içeriği tasarımı söz sahibi olması, öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamada özgürlük, ve ek materyal kullanımında özerklik. Bulgular, bu üç öğretmen eylemliliği özelliğinin tamamının söz konusu program sonucunda anlamlı şekilde etkilendiğini göstermektedir. Bu sonuç, kurumsal olarak uygulanan mesleki gelişim programlarının, öğretmen ihtiyaçları ve kurumsal gereklilikler dikkate alındığı sürece, öğretmen eylemliliği gelişimi açısından faydalı olduğunu ortaya koymaktadır (Ahmad & Shah, 2022).

Başka bir araştırmada, görüşme verilerinin ve öğretmen günlüklerinin anlatı konumlandırma (narrative positioning) bakış açısıyla yapılan analizi, öğretmenlerin sosyal bağlamlarıyla (örneğin, danışman öğretmenler, İngilizce öğrenen öğrenciler vb.) ilişkili olarak çeşitli ve zaman zaman birbiriyle çelişen konumsal kimlikler benimsediklerini göstermektedir. Bulgular ayrıca, bu konumsal kimliklerin öğretmen eylemliliğini ve öğretmenlerin kendi bildirdikleri sınıf içi uygulamalarını şekillendirdiğini ortaya koymaktadır (Kayi-Aydar, 2015).

2.5. Yerel Alanyazında Sabır, Kolektif Yeterlik ve Öğretmen Eylemliliği

Yerel alanyazında İngilizce öğretimi ortamlarında öğretmenlerin sabır ve kolektif yeterlik özelliklerinin eylemliliklerine etkisinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışmamız bu anlamda literatürde bu alandaki boşluğu doldurmaktadır. Sabır, kolektif yeterlik ve öğretmen eylemliliğiyle ilgili tek tek ve ya üç unsurdan herhangi ikisinin İngilizce öğretim ortamlarında ilişkisini araştıran araştırmalar sınırlıdır (Baş & Bal-Gezegin, 2015; Eginli & Mutlu, 2022; Göker, 2012; Karataş, 2024; Mutlu-Gülbak, 2017; Öztürk, 2022).

Söz konusu çalışmalardan birinde, araştırmacılar öğrencilerin İngilizce öğretmenlerine ve İngilizce öğrenme süreçlerine dair inançlarını daha iyi anlamak için bir bilişsel araç olarak metafor kullanımı yapmıştır. Özellikle İngilizce öğretmenlerini çok sabırlı olarak gösteren “sabır taşı” söylemi dikkat çekmektedir. Bulgular, kültürün yanı sıra öğrencilerin kişisel deneyimlerinin de İngilizce öğretmenlerine ilişkin algılarını şekillendirebileceğini ortaya çıkarmıştır (Baş & Bal-Gezegin, 2015).

Başka bir araştırmada, katılımcılardan, etkili dil öğretimi için gerekli olduğuna inandıkları en önemli on bir unsuru sıralamaları istenmiştir. Bulgulara göre, İngilizce öğretmenlerinin en iyi 11 özelliği arasında arasında mesleği sevmek, öğrencilere değer vermek,

güçlü İngilizce bilgisine sahip olmak, yeniliklere açık olmak, dostça davranmak, İngilizce sevgisini beslemek, olumlu bir sınıf ortamı yaratmak, güvenilir olmak, öğrencilerin görüşlerine saygı duymak, sabırlı olmak ve öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamak yer almıştır (Cesur, 2025).

Sabırlı olmanın etkili İngilizce öğretmenlerinin kişisel özellikleri arasında gösterildiği bir araştırmada, diğer özellikler; coşkulu ve canlı olmak, işine ilgi duymak ve öğretme konusunda sorumluluk hissetmek, yaratıcı ve spontane olmak, özgüvene sahip olmak, yüksek ve anlaşılır bir ses tonuna sahip olmak olarak ortaya konmuştur. Bulgular ayrıca, hazırlık programlarında okuyan katılımcı öğrencilerin çoğunun öğretmenlerini etkili bir İngilizce öğretmeni olarak gördüğünü çünkü öğretmenin konuyu çeşitli örneklerle anlattığını, yeterli düzeyde dil bilgisi, pedagojik bilgi ve iletişim becerisine sahip olduğunu, öğrencilerle bireysel olarak ilgilendiğini ve onlara karşı sabırlı olduğunu göstermiştir (Hismanoglu, 2019).

Kuzey Kıbrıs'ta yapılan bir araştırma İngilizce öğretimi bağlamında, kolektif öğretmen yeterliğinin iş doyumunu yordadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sonuçları, İngilizce öğretimi bağlamında kolektif öğretmen yeterliği ve iş stresinin iş doyumunu etkilediğine dair kanıtlar sunmaktadır ve bireysel iş doyumunun önemli bir kaynağı olarak kolektif öğretmen yeterliğinin önemini vurgulamıştır (Göker, 2012).

Bir diğer araştırmanın bulguları, yaş ve İngilizce öğretiminde deneyim süresi gibi demografik değişkenlerin, üniversite hazırlık programlarında görev yapan katılımcı Türk İngilizce öğretmenlerinin kolektif öz yeterlik inancı, algılanan iş stresi ve kişilerarası duygu düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur (Eginli & Mutlu, 2022).

İngilizce öğretmenlerinin eylemlilik seviyelerinin araştırıldığı bir araştırmada, katılımcı İngilizce öğretmenlerinin sınıf içinde, diğer branşlardaki öğretmen topluluklarına kıyasla daha yüksek düzeyde mesleki eylemlilik sergilediklerini ortaya koymuştur. Cinsiyet değişkeni, mesleki eylemlilik üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamış, katılımcı öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile mesleki eylemlilik düzeyleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte, mesleki ve profesyonel gelişimlerine devam eden öğretmenlerin, bu tür eğitimlere katılmayanlara göre daha yüksek mesleki eylemlilik sergiledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde mesleki eylemlilik gösterdiği tespit edilmiştir. Genel olarak, bu çalışma Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi ve mesleki

topluluklardaki eylemlilik düzeylerinin farklılık gösterdiğini ve bu nedenle mesleki eylemliliklerini ideal düzeyde gerçekleştiremediklerini ortaya koymuştur (Öztürk, 2022).

İçerik analizi tekniği kullanılan diğer bir araştırmada, öğretmen eylemliliğini biçimlendiren unsurlar olarak; aile, önceki okul deneyimleri, öğretmen eğitimi ve alternatif sertifika programları gibi öğretmenlerin kişisel geçmişleri ve deneyimleri, hedefleri ve öğretim felsefeleri sıralanmıştır. Araştırma, katılımcıların çalıştığı kurumun özelliklerinin öğretmenlere öncelikler ve çeşitli kısıtlamalar getirdiğini ve bunun da öğretmenlerin eylemliliklerini etkilediğini vurgulamıştır. Araştırmaya göre, öğretmenler, inanç ve değerleriyle çelişen uygulama ve söylemleri sorgulamış ve etkin öğretmenler olmak için fikirlerini uygulayamayıp katkılarının göz ardı edildiğini hissettiklerinde, ilkeli bir geri çekilme sergileyip okul dışında özgürleştirici dünyalar yaratmışlardır. Bulgular, öğretmen eylemliliğinin çok boyutlu, çok katmanlı ve akışkan olduğunu ve dolayısıyla yalnızca somut eylemlerle sınırlanamayacağını göstermektedir (Karataş, 2024).

İngilizce öğretimi bağlamındaki bir diğer araştırmada, eylemlilik kazanma sürecinde üç tür yönelim olduğunu ortaya konmuştur: tartışmalı eylemlilik, eylemlilikte kademeli gelişim ve eylemlilikte başarısızlık. Bu yönelimlerde, öğretmenlerin kendi motivasyonlarının, maddi uyumlarının, meslektaş işbirliğinin ve teknolojik donanımın öğretmen eylemliliğini desteklediği; buna karşın yönetim ve velilerden gelen baskı, merkezi müfredat ve sınavlar, iş yükü ve kalabalık sınıflar gibi bazı etkenlerin bu süreçte engel oluşturduğu tespit edilmiştir (Mutlu-Gülbak, 2017).

İngilizce öğretim ortamları bağlamı dışında, sabır, kolektif yeterlik ve öğretmen eylemliliği unsurlarının arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmaya yerel literatürde rastlanılmamıştır. Bu bağlamda da çalışmamız alandaki boşluğu doldurmaktadır. Söz konusu unsurların herhangi ikisinin ve ya tek tek öğretim ortamlarıyla ilişkisinin de araştırıldığı çalışmalar sınırlıdır (Acar, 2021; Aşçı & Yıldırım, 2020; Bellibaş et al., 2021; Demir, 2019; Duman et al., 2013; Gürçay et al., 2009; Ö. Kurt, 2025; T. Kurt, 2012; Meriç & Erdem, 2023b, 2023a; Niyazibeyoğlu & Dağcı, 2023; Özdemir Tuncay Yavuz et al., 2018; Sayın & Keskin, 2024; Türkgeldi, 2019; Uludağ Kırçıl et al., 2025; Yüner & Özdemir, 2020).

Öğretmen eylemliliği üzerine yapılan çalışmaların bibliyometrik analizinde, Karagöl (2025) son yıllarda öğretmen eylemliliği üzerine yapılan çalışmaların sayısında dikkate değer bir artış olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmaların büyük bir kısmının Amerika Birleşik

Devletleri’ndeki akademisyenler tarafından gerçekleştirildiğini, Türkiye’de ise bu alana görece sınırlı sayıda araştırmayla katkı sağlandığını vurgulamıştır.

Bu çalışmalardan birinde, öğretmen adaylarının sahip olduğu değerler, sabır ve manevi iyi oluş arasındaki ilişkiler incelenmiş; bulgular, hem değer düzeyindeki hem de sabır özelliklerindeki artışın manevi iyi oluşu olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Türkgeldi, 2019).

Katılımcıların sabır değerine ilişkin ürettikleri metaforların incelendiği bir araştırmada, bu metaforlar ortak özellikleri dikkate alınarak kategorize edilmiştir. Araştırma sonucunda örnekleme sabır değerine yönelik metaforlar benzer özellikleri doğrultusunda analiz edilerek “tahammül”, “baş etme”, “sığınma”, “anlamlandırma”, “umut” ve “denge” şeklinde kategoriler belirlenmiştir (Niyazibeyoğlu & Dağcı, 2023).

Öğretmenlerin sabır düzeyleri ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, bulgular, öğretmenlerin genel sabır düzeyleri ile mesleki dayanıklılık düzeyleri arasında pozitif ve güçlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur (Ö.Kurt, 2025).

Öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının araştırıldığı bir araştırmada, öğretmenlerin kendilerini kolektif açıdan yetkin hissettikleri okullarda, öğrencilerin akademik başarılarını destekleyen olumlu bir gelişim ortamı sunulduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin bir grup olarak hem başarıları hem de başarısızlıkları ortak biçimde deneyimledikleri öne sürülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre okulda elde edilen geçmiş başarılar, öğretmenlerin meslektaşlarının yeterli olduğuna dair inançlarını güçlendirirken; başarısızlıklar ise kolektif yeterlik algısını zayıflatmaktadır. Güçlü bir kolektif yeterlik duygusunun oluşması, zorlukların ısrarlı çabalarla aşılması deneyimini gerektirir. Öğretmenler başarı yaşadıkça, öğretim kadrosunun kolektif yeterliğine olan inançları artmakta; buna karşılık, sürekli olumsuz ya da yetersiz deneyimlerin yaşanması durumunda ise kolektif yeterlik algısı düşüşe geçmektedir (T.Kurt, 2012).

Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını inceleyen bir diğer araştırmada kolektif yeterlik algısının öğretmen özyeterliliği ve güdülenmiş öğrenmeyi destekleme özyeterliliği ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki sergilediği; özdüzenleme ile ise düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Bulgular sonucunda öğretmenlerin yaşları ve görev

yaptıkları okul kademesi ile kolektif yeterlik algısı arasında ise anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir (Gürçay et al., 2009).

Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesi benzer literatürle örtüşen bir çalışmada bulgular; branş, mesleki kıdem ve görev yapılan okulun yerleşim birimi değişkenlerine göre kolektif yeterlik algısı düzeylerinin anlamlı farklılıklar içerdiğini göstermektedir (Duman et al., 2013).

Kolektif yeterliğin okul etkililiğine etkisini inceleyen bir çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin hem öğretim stratejilerine hem de öğrenci disiplinine ilişkin kolektif yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğunu ve okullarını etkili olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Ayrıca, kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiş olup, kolektif yeterliğin okul etkililiğinin anlamlı bir belirleyicisi olduğu saptanmıştır (Yüner & Özdemir, 2020).

Demir (2019) 'a göre kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenlerin iş doyumunu olumlu yönde etkilemektedir. Araştırma bulgularına dayanarak, öğretmenlerin iş memnuniyetini artırmak için kolektif yeterlik algılarının güçlendirilmesi önem arz etmektedir.

Kolektif yeterlik ve okul kültürü arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmada, araştırma bulguları, lise öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterlik algıları ile okul kültürü algıları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin okul kültürü algıları iyileştikçe, kolektif öğretmen yeterlik algılarının da arttığı tespit edilmiştir (Özdemir Tuncay Yavuz et al., 2018).

Öğretmen eylemliliği alanındaki bir çalışmada, öğretmen eylemliliği ile öğretim programına bağlılık unsurlarının kimi zaman çatışmalı görüldüğü, ancak daha esnek bir bakış açısıyla ele alındığında sınıf ortamında uygulanabilir hale gelebildiği sonucuna varılmıştır (Aşçı & Yıldırım, 2020).

Öğretmenlerin eylemlilik özellikleri hakkındaki kendi görüşlerini araştıran bir çalışmada, bulgulara göre, öğretmenlerin eylemlilik süreçlerinde okul ortamının, fiziksel koşulların ve iletişimin önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin sistem ve çevreye ilişkin değerlendirmelerinde, eylemliliklerini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyen unsurların belirgin olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, eğitim politikalarında söz sahibi olmamalarının kendilerinde değersizlik ve yalnızlık duygusu yarattığını, bunun da

eylemliliklerini zayıflatıldığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, araştırma bulguları öğretmenlerin eylemlilik özelliklerini güçlendirmek amacıyla lisansüstü eğitime yöneldiklerini göstermektedir (Sayın & Keskin, 2024).

Öğretmen eylemliliği alanındaki bir literatür incelemesi, öğretmenlerin eylemlilik algılarının hem kendi kimliklerinden hem de çevresel faktörlerden güçlü biçimde etkilendiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin birbirleriyle etkileşim içinde olduklarında ve iş birliği yaptıklarında öğrenme süreçlerinin daha etkili hale geldiği öne sürülmüştür. Ayrıca, ortam koşullarının öğretme etkililiği üzerinde belirleyici ve dönüştürücü bir etkiye sahip olduğu görülmüştür (Acar, 2021).

Öğretmen eylemliliğini yordayan faktörler arasında kolektif yeterliğin de incelendiği bir araştırma, öğretmen öz-yeterliği, kolektif yeterlik, iş doyumu ve değişime hazır oluşluk değişkenlerinin öğretmen eylemliliğini anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmen eylemliliğinin yalnızca bireysel değil aynı zamanda çevresel faktörlerden de etkilendiğini ve bu nedenle bütüncül modellerle ele alınması gerektiğini göstermektedir (Uludağ Kırçıl et al., 2025).

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, karma yöntem (mixed method) yaklaşımına dayanmaktadır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının tek bir çalışmada ya da ardışık araştırmalarda hem nitel hem de nicel yöntemleri, yaklaşımları ve kavramları bir arada kullanmasıyla tanımlanmaktadır. Bu tasarımda, öncelikle nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir; ardından, elde edilen bulguların derinlemesine yorumlanabilmesi amacıyla nitel veriler toplanmıştır (Creswell & Plano Clark, 2017). Bu yaklaşım, sabır ve kolektif yeterlik gibi psikolojik yapıların öğretmenler üzerindeki etki büyüklüklerini sayısal verilerle sağlayıp, öğretmen eylemliliği üzerindeki etkilerini ise öğretmen deneyimleriyle bütüncül biçimde anlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma için, sabır ve kolektif yeterlik gibi bireysel ve sosyal değişkenlerin öğretmen eylemliliğine etkisini anlamının ve derinlemesine inceleyebilmenin tek başına sayısal verilerle sınırlı kalacağı düşünülmüştür. Kullanılan desen, kısmen karma sıralı baskın desen (partially mixed sequential dominant status design) olup, öncelikle nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Ardından, bu veriler ışığında aynı örneklem grubundan seçilen katılımcılarla görüşme sonuçları doygunluğa ulaşan kadar yapılan nitel görüşmeler aracılığıyla bulguların derinlemesine yorumlanması amaçlanmıştır. Doygunluk, literatürde “satürasyon” kavramıyla açıklanmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinde, yeni ve farklı bir veri ortaya çıkmayana kadar veri toplama sürecinin sürdürülmesi şeklinde tanımlanır (Gentles et al., 2015). Bu tasarımda, iki aşamalı olarak sıralı biçimde yürütülen, nitel bileşenlerin daha ön planda olduğu bir araştırma söz konusudur (Baki & Gökçek, 2012).

Tamamlayıcılık özelliğini göze alarak kullanılan karma yöntemde, bir yöntemle elde edilen bulguların ayrıntılandırılması, sunulması, geliştirilmesi ve netleştirilmesi amacıyla diğer yöntemin sonuçlarından yararlanır. Nitel ve nicel veriler, hem örtüşen noktaları ortaya koymak hem de olguyu farklı yönlerden inceleyerek daha kapsamlı ve ayrıntılı bir görünüm sağlamak için birlikte kullanılır. Böylece her veri analizi türü diğerini destekleyici bir işlev görür (Baki & Gökçek, 2012).

Bu araştırma, nicel verilerin geniş örneklem üzerindeki eğilimlerini, nitel verilerin ise öğretmen deneyimlerine dayalı bağlamsal derinliğini birleştirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmada kullanılan yöntemde, sabır ve kolektif yeterliği nicel olarak ölçerek; bu verilerin öğretmen eylemliliğiyle nasıl etkileştiğini, nitel görüşmeler yoluyla derinlemesine anlamak için çalışılmıştır. Bu yaklaşım sayesinde, sayısal ilişkilerin ötesine geçilerek öğretmenlerin bireysel deneyim ve yorumlarının bağlam içinde değerlendirilmesi sağlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu ve Katılımcılar

Nicel aşama:

Araştırmanın nicel kısmı çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Konya Karatay ilçesinde devlet ortaokullarında görev yapan 100 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın popülasyonu yaklaşık olarak 150 öğretmen olmakta birlikte, tam sayı ilgili kurumlarca paylaşılmadığı için ilçedeki genel öğretmen sayısından (4756) hareketle bulunmuştur (Konya Karatay İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2025). Krejcie ve Morgan (1970) 140-150 popülasyona sahip bir evrenin %5 hata payıyla 100 civarında kişiyle temsil edilebileceğini belirtir.

Nitel aşama:

Nitel veriler, nicel analiz sonuçları doğrultusunda belirlenen öğretmenlerden 10 katılımcı ile yapılmıştır. Katılımcı sayısı görüşmelerin saturasyon noktasına ulaşmasıyla sınırlandırılmıştır (Gentles et al., 2015). Bu katılımcılar, farklı sabır ve kolektif yeterlik düzeylerine sahip olacak şekilde seçilerek çeşitliliğin sağlanması amaçlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Nicel Veriler:

Nicel veri araçları üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgilerini toplamak amacıyla sorulan sorular bulunmaktadır. İkinci bölümü Meriç ve Erdem (2022) tarafından geliştirilen “Öğretmen Sabır Ölçeği” ve üçüncü bölümü Zincirli ve Demir (2021) tarafından uyarlanan “Kolektif Yeterlik Ölçeği” oluşturmaktadır.

Öğretmen Sabır Ölçeği (Meriç & Erdem, 2022) : 11 maddeden oluşan 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek “öğretim” ve “etkileşim” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Cronbach’s Alpha değeri .86’dır. Öğretmen Sabır Ölçeği puanlama anahtarı aşağıdaki gibidir:

Tablo 1

Öğretmen Sabır Ölçeği Puanlama Anahtarı (Meriç & Erdem, 2022)

Verilen Puan	Seçenekler	Puan Aralığı	Sabır Düzeyi
1	Hiçbir zaman	1.00-1.79	Çok düşük
2	Nadiren	1.80-2.59	Düşük
3	Bazen	2.60-3.39	Orta
4	Çoğu zaman	3.40-4.19	Yüksek
5	Her zaman	4.20-5	Çok yüksek

Kolektif Yeterlik Ölçeği (Zincirli & Demir, 2021) : 15 maddelik 5’li Likert tipi bir ölçektir. Okullarda öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliklerine dair algılarını ölçmektedir. 1-9 arası maddeler bireysel kolektiflik, 10-15 arası maddeler örgütsel kolektiflik alt boyutlarına aittir. Cronbach’s Alpha değeri .88’dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar kolektif yeterliğin arttığının göstergesi olarak yorumlanmaktadır.

Nitel Veriler:

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Öğretmenlerin sabır, kolektif yeterlik ve eylemlilik ile ilgili algılarını, deneyimlerini ve örnek olaylarını ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme soruları 4 bölümden oluşmaktadır. Sabır, kolektif yeterlik ve eylemlilik ayrı ayrı değerlendirilebilecek şekilde bölümlenmiştir. Son bölüm bu unsurların birbirleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaracak şekilde tasarlanmıştır. Görüşme formu iki uzman görüşü alınarak yapılandırılmış ve pilot görüşmeyle test edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplamasından önce katılımcılar için gerekli yasal izinler alınmıştır. Nicel veriler, çevrimiçi bir anket formu aracılığıyla gönüllü öğretmenlerden toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı, gizlilik esasları ve veri kullanımı açık bir biçimde sunulmuştur.

Nitel veriler, nicel analizlerin ardından belirlenen 10 öğretmenle yapılan yüz yüze ya da çevrim içi görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler ortalama 25–30 dakika sürmüştür, katılımcı izniyle ses kaydı alınmış ve görüşmeler yazılı metne dönüştürülmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Nicel veri analizi:

SPSS 25.0 programı kullanılarak her iki ölçek ayrı ayrı normallik testleri ve t-testi yapılarak analiz edilmiştir. Analize başlamadan önce, toplanan verilerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Puanlar normal dağılım sınırları içerisinde olduğu için t-testi uygulanmıştır (George & Mallery, 2010).

Nitel veri analizi:

Görüşme verileri tematik olarak analiz edilmiştir. Tematik analiz, katılımcı yorumlarından yararlanarak anlamları ortaya çıkarmayı hedefleyen araştırmalar için en uygun yöntemlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Çarıkçı et al., 2024). Uzman görüşü alınarak 4 ana tema “Sabır”, “Kolektif Yeterlik”, “Eylemlilik” ve “Kavramlar Arası İlişkiler” oluşturulmuştur. Veriler alıntılarla kodlanmış ve tablolaştırılmıştır. Kodlanan veriler anlamlı gruplara toplanarak alt temalar oluşturulmuştur. Alt temalar ise anlamlı gruplar hâlinde yorumlanmıştır.

3.6. Veri Bütünleştirme ve Örneklem Yaklaşımı

Nicel bulguların ışığında elde edilen nitel veriler, tartışma bölümünde karşılaştırılıp yorumlanacak biçimde bütünleştirilmiştir. Böylece veriler arasında anlamlı bağlar kurulması sağlanmıştır. Bu entegrasyon, karma yöntemin temel amacına hizmet edecek şekilde yapılandırılmıştır. Bu çalışmada kullanılan desen kapsamında, verilerin nasıl bütünleştirildiği ve örneklem seçim stratejisinin kuramsal temeli aşağıda açıklanmıştır:

Bu araştırmada, sabır ve kolektif yeterlik gibi psikolojik ve sosyal bilişsel yapıların öğretmen eylemliliğine olan etkisini daha bütüncül biçimde değerlendirebilmek amacıyla karma yöntem tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, öncelikle geniş katılımcı grubundan elde edilen nicel bulguların ardından, aynı örneklem grubunun içinden seçilen katılımcılarla yapılan nitel veri toplama süreciyle bağlamsal derinlik elde etmeyi hedeflemektedir (Creswell & Plano Clark, 2017).

Creswell ve Plano Clark, aynı katılımcı grubunun hem nicel hem de nitel veri toplama sürecinde yer almasının, bireysel düzeyde veri bütünleştirme ve örüntü çıkarımı açısından güçlü bir yöntem olduğunu vurgular (Creswell & Plano Clark, 2017). Bu bağlamda, araştırmada yer alan öğretmenlerin hem sabır ve kolektif yeterlik düzeyleri nicel olarak değerlendirilmiş, hem

de aynı katılımcılardan seçilen bir alt grup ile yapılan görüşmeler aracılığıyla öğretmen eylemliliğine dair bireysel deneyimler analiz edilmiştir.

Bu araştırma nicel verilerle ölçülen sabır ve kolektif yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin mesleki karar alma süreçlerinde, uygulama stratejilerinde ve inisiyatif kullanımlarındaki rolünü daha açık bir biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Aynı örneklem içinden seçilen öğretmenlerle yapılan görüşmeler, bireysel farklılıkları ortaya koymakla kalmamış; nicel bulguların anlamını pekiştiren deneyimsel bir zemin sunmuştur.



BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Katılımcılar Konya ili Karatay ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çalışan İngilizce öğretmenlerinden gönüllülük esasına göre veri toplama sürecine dahil olan 100 İngilizce öğretmendir. Veri toplama araçları nicel veriler için çevrimiçi anket ve nitel veriler için yarı yapılandırılmış görüşme sorularıdır.

Nicel veri grubu için SPSS 25.0 istatistiksel analiz programı kullanılarak normallik testleri, katılımcıların sabır ve kolektif yeterlik değişkenlerini taşıyıp taşımadıklarına dair T-testleri ve Kolektif Yeterlik Ölçeği ile Öğretmen Sabır Ölçeği arasındaki ilişkiyi test etmek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

Nitel veri analizi ise tematik olarak yapılmıştır. Braun ve Clarke (2006)'ın geliştirdiği altı aşamalı çerçeve (veriye aşinalık kazanma, ilk kodların oluşturulması, temaların belirlenmesi, temaların gözden geçirilmesi, tanımlanması ve adlandırılması ile raporlaştırma) güçlü tematik analizlerin yürütülmesinde temel bir yol haritası sunmaktadır. Bu aşamaların her biri, araştırmacının verilerle sürekli etkileşim hâlinde olmasını sağlayarak sürece sistematiklik kazandırmakta ve derinlemesine içgörüler elde edilmesine katkıda bulunmaktadır (Ahmed et al., 2025). Buna dayanarak uzman görüşleri doğrultusunda dört ana tema belirlenmiştir: “Sabır”, “Kolektif Yeterlik”, “Eylemlilik” ve “Kavramlar Arası İlişkiler”. Elde edilen veriler alıntılar aracılığıyla kodlanmış ve tablolar hâlinde sunulmuştur. Kodlanan bu veriler, anlamlı bütünler oluşturacak şekilde gruplandırılarak alt temalara dönüştürülmüş, ardından bu alt temalar da yine anlamlı yapılar çerçevesinde yorumlanmıştır.

Bulgular önce nicel bulgu grubunun analizi ve ardından nitel veri grubunun analizi ile ayrı ayrı sunulacaktır. Ardından nicel analiz yöntemiyle etki büyüklükleri bulunan sabır ve kolektif yeterlik özelliklerinin anlamlandırılıp eylemlilik ile ilişkilendirme kısmı tartışma bölümünde yapılacaktır.

4.1. Nicel Bulgular

4.1.1. Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırmanın çalışma grubunu Konya ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan 100 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Cinsiyet

dağılımına göre katılımcıların 80'i kadın, 20'si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğrenim durumlarına bakıldığında, 72 katılımcının lisans, 28 katılımcının yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş aralıklarına ilişkin dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Yaş Dağılımı

Yaş Aralığı	Frekans	%
20-25	3	3
26-30	11	11
31-35	22	22
36-40	31	31
41 ve üzeri	33	33
Toplam	100	100

Katılımcıların meslekteki hizmet sürelerine ilişkin dağılım Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Katılımcıların Mesleki Kıdem Dağılımı

Çalışma Yılı	Frekans	%
1-5 yıl	8	8
6-10 yıl	25	25
11-15 yıl	21	21
16-20 yıl	37	37
21 yıl ve üzeri	9	9
Toplam	100	100

Ölçekten alınan ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlere ilişkin betimsel istatistik analiz bulguları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4

Çalışma Değişkenlerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken	Min	Maks	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
KYÖ-Toplam	46	75	65.44	7.46	-0.51	-0.63
ÖSÖ-Öğretim	18	30	26.22	3.06	-0.33	-0.75
ÖSÖ-Etkileşim	13	25	20.20	3.12	-0.21	-0.55
ÖSÖ-Toplam	33	55	46.41	5.53	-0.10	-0.70

Öncelikle veri setindeki aykırı gözlemler Z-skor yöntemiyle incelenmiş ve mutlak Z değeri > 3 olan dört olgu “uç değer” kabul edilerek analizden çıkarılmıştır (Field, 2018). Bu temizleme işlemi sonrasında örneklem büyüklüğü 100’den 96’ya düşmüştür. Aykırı değerler elendikten sonra değişkenlerin normal dağılıma uyup uymadığı, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları üzerinden değerlendirilmiştir. KYÖTOPLAM (Çarpıklık = -0,514; Basıklık = -0,633), ÖSÖÖĞRETİM (-0,325; -0,748), ÖSÖETKİLEŞİM (-0,209; -0,547) ve ÖSÖOTOPLAM (-0,098; -0,695) tümü için bu katsayılar ± 2 aralığında kalmıştır. Bu bulgu, ilgili değişkenlerin normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir (George & Mallery, 2010).

4.1.2. Öğretmen Sabır Ölçeği

Öğretmen Sabır Ölçeği (Meriç & Erdem, 2022) puanı kuramsal olarak 3.39 puan üzeri olarak sunulan yüksek eşiğine göre katılımcıların aldıkları puan ve bu eşik değerden anlamlı olarak farklılaşma durumunu test etmek üzere tek örneklem t testi uygulanmıştır. Buna göre tablo ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5

ÖSÖOTOPLAM Değişkeni İçin Kuramsal Eşik ($\bar{X}_0 = 3,39$) ile Karşılaştırmalı Tek Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}_0$	t (96)	p	Ortalama Farkı	d
ÖSÖOTOPLAM	4.2	0.51	3.39	15.8	$< .001$	0.81	1.6

ÖSÖOTOPLAM puanının ortalaması ($\bar{X} = 4.20$, $SS = 0.51$), ölçeğin kuramsal nötr eşiği olan 3,39 puandan anlamlı düzeyde yüksektir, $t(96) = 15.80$, $p < .001$. Ortalama farkın 95 % güven aralığı 0,71 ile 0,92 arasında olup Cohen’in d değeri 1.60 olarak hesaplanmıştır; bu değer, etki büyüklüğünün büyük olduğu yönünde yorumlanır (Cohen, 1988). Sonuç olarak katılımcılar, ölçeğin ölçtüğü özelliğe ilişkin nötr düzeyin belirgin biçimde üzerinde bir algıya sahiptir.

4.1.3. Kolektif Yeterlik Ölçeği

Kolektif Yeterlik Ölçeği (Zincirli & Demir, 2021) puanı 45 puan üzeri olarak değerlendirilen yüksek eşiğine göre katılımcıların aldıkları puan ve bu eşik değerden anlamlı

olarak farklılaşma durumunu test etmek üzere tek örneklem t testi uygulanmıştır. Buna göre tablo ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6

KYÖTOPLAM Değişkeni İçin Eşik ($\bar{X}_0 = 45$) ile Karşılaştırmalı Tek Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}_0$	t (96)	p	Ortalama Farkı	d
ÖSÖTOPLAM	65.44	7.46	45	26.99	< .001	20.44	2.74

KYÖTOPLAM puanının ortalaması ($\bar{X} = 65,44$, $SS = 7,46$), ölçeğin kuramsal nötr eşiği olan 45 puandan anlamlı derecede yüksektir, $t(96) = 26,99$, $p < .001$. Ortalama farkın 95 % güven aralığı 18,94 ile 21,94 arasında olup Cohen'in d değeri 2,74'tür; bu da etki büyüklüğünün "çok büyük" sınıfında olduğunu gösterir (Cohen, 1988). Sonuçlar, katılımcıların ölçekte değerlendirilen özelliği nötr düzeyden belirgin biçimde daha yüksek bir düzeyde algıladıklarını ortaya koymaktadır.

4.1.4. Kolektif Yeterlik Ölçeği ile Öğretmen Sabır Ölçeği Arasındaki İlişki

Kolektif Yeterlik Ölçeği ile Öğretmen Sabır Ölçeği arasındaki ilişkiyi test etmek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi bulguları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7

Kolektif Yeterlik Alt Boyutları ve Öğretmen Sabır Ölçeği Alt Boyutları Arasında İlişki

		1	2	3	4	5	6
1. Bireysel Kolektif Yeterlik	r	1					
	p						
2. Örgütsel Kolektif Yeterlik	r	.544**	1				
	p	0					
3. KYÖ TOPLAM	p	.852**	.903**	1			
	r	0	0				
4. ÖSÖ ÖĞRETİM	p	.338**	.346**	.389**	1		
	p	0.001	0.001	0			
5. ÖSÖ ETKİLEŞİM	r	.334**	.438**	.445**	.608**	1	
	p	0.001	0	0	0		
6. ÖSÖ TOPLAM	r	.375**	.438**	.465**	.895**	.898**	1
	p	0	0	0	0	0	

Öğretmen Sabır Ölçeği (ÖSÖ) puanları ile Kolektif Yeterlik (KYÖ) boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde tüm korelasyonların pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bireysel Kolektif Yeterlik, ÖSÖ-Öğretim alt boyutu ile düşük-orta düzeyde bir ilişki göstermiştir, $r = .34, p = .001$; aynı değişkenin ÖSÖ-Etkileşim ($r = .33, p = .001$) ve ÖSÖ toplam puanı ($r = .38, p < .001$) ile ilişkileri de benzer büyüklüktedir. Örgütsel Kolektif Yeterlik, ÖSÖ-Öğretim ile $r = .35, p = .001$; ÖSÖ-Etkileşim ile $r = .44, p < .001$; ÖSÖ toplam puanı ile $r = .44, p < .001$ düzeyinde orta kuvvette korelasyonlar sergilemiştir. Ölçeğin genel puanı olan KYÖ-Toplam ise ÖSÖ-Öğretim ile $r = .39, p < .001$; ÖSÖ-Etkileşim ile $r = .45, p < .001$ ve ÖSÖ toplam puanı ile $r = .47, p < .001$ düzeyinde orta kuvvette ilişkiler ortaya koymuştur. Cohen'in (1988) ölçütlerine göre .30–.49 aralığındaki bu korelasyon katsayıları, öğretmenlerin sabır düzeyleri arttıkça hem bireysel hem de örgütsel düzeyde kolektif yeterlik algılarının da ölçülü derecede yükseldiğini göstermektedir.

4.2. Nitel Bulgular

Nitel bulgular tematik içerik analizi yapılarak, çalışmanın ana unsurları ve aralarındaki ilişkileri konu edinen 4 ana temaya ve her temayı derinlemesine işlemek amacıyla kodların anlamlı gruplar haline getirildiği 13 alt temaya toplanmıştır.

4.2.1. Tema 1: Sabır

Sabır teması 3 alt temada incelenmiştir; (1) sabır ve öğrenci merkezli yaklaşım, (2) sabır ve sınıf yönetimi, (3) sabır algısı, tükenmişlik ve destek arayışı.

Sabır ve Öğrenci Merkezli Yaklaşım

Tablo 8

Sabır ve Öğrenci Merkezli Yaklaşım Alt Teması Analiz Tablosu

Tema	Alt Tema	Kod	Alıntı
Sabır	Sabır ve Öğrenci Merkezli Yaklaşım	Geri bildirim vermede sabrın önemi	“Her seferinde sabırla sakince bazen onu düzelterek ve sınıfında dalga geçmesine izin vermeden devam ettim.”(K1)
		Sabırla öğrenciye zaman tanıma	“Sabırla beklemenin meyvesini yaklaşık 6 ay sonra alabildim.”(K1)
		Öğretim tarzını uyarlama	“Öğretim tekniğimi değiştirmek... çocukların ilgisini çekecek bir oyun, şarkı ya da etkinlik üretmek.”(K1)
		Sabır ve yabancı dil öğrenimi ilişkisi	“Dil öğreniminde sabır bence en temel unsurlardan biridir.”(K1)

Olumlu geri bildirim	“Hataları bir ‘öğrenme fırsatı’ olarak görüp onun cesaretini artırmaya çalıştım.”(K2)
Dil öğrenme hızlarında bireysel farklılıklar	“Dil öğrenimi bir yolculuktur ve her öğrencinin bu yolculukta farklı bir hıza ve desteğe ihtiyacı vardır.”(K2)
Sabırla süreci yönetme	“Bu süreç tamamen sabırla gelişti.” (K3)
Zaman tanıma	“Farklı öğrenme hızlarını anlayarak onlara zaman tanımaktır.” (K3)
Dil öğreniminde sabır gösterme	“Telaffuzlarının düzeltilmesini sabretmemiz gerekiyor.” (K4)
Tekrarlama, bireyselleştirme	“5-6 kere baştan sona anlattım... sinirlenmedim... farklı kelimelerle tekrar ettim.” (K5)
Bireysel destek sabır ilişkisi	“Sabırla onu ara boşluklarımda hep yanına gidip koridorda oturup konuşarak ikna etmeye çalıştım.”(K6)
Öğrenme hızlarına sabır gösterme	“Geçen yıl anlattığım konuyu tekrar ederken öğrencilerimin boş boş bakması sabrın sınırlarını zorladı.” (K6)
Dil öğreniminde sabır	“Hadi şimdi bir soruya bakalım, sabırla eksi netleri 8 doğruya çıkardım.”(K7)
Sabır ve güven ortamı	“Öğretmen sabırsız ve sinirli olursa çocuk ders sevmiyor, kopuş yaşıyor.”(K7)
Sabrın öğretimi uyarlamadaki rolü	“Öncelikle çocuğa sevdirmeniz gerekiyor dersi... Her sene başında temelden başlayıp sabırla konuları anlatmanız aynı zamanda da öğrenciyi derse çekmeniz için eğlenceli aktiviteler yapmanız gerekiyor.”(K8)
Farklı öğrenci hızlarına olumlu bildirim vermede sabrın rolü	“Her derste küçük ama istikrarlı adımlarla ilerlemeye çalıştım. Örneğin, sınıf içinde doğrudan cevap vermesi yerine, önce defterine yazmasını, ardından sadece bana okumasını istedim. Hata yaptığında asla düzeltmeden önce onu dinledim ve olumlu yönlerini vurguladım.” (K9)
Farklı öğrenme hızına hoşgörü	“Sabır, sadece beklemek değil, aynı zamanda her öğrencinin öğrenme hızına ve tarzına saygı duyarak onlara güvenli bir öğrenme ortamı sunmaktır.”(K9)
Motivasyon kaynağı olarak sabır	“Sadece tek bir öğretim durumunda değil genellikle sabır İngilizce öğretiminin vazgeçilmez bir parçası... burada öğrenciyi kazanmak için sabır çok önemli bir etken soruları ve egzersizleri bıkmadan tekrar ederek onları konuşmaya alıştırmak gerekli bir süreç oluyor.” (K10)

Sabır ve öğrenci merkezli yaklaşım alt temasındaki öğretmenlerin görüşleri İngilizce öğretiminin sabır gerektirdiğini dolayısıyla bu zorlu süreç içinde öğrencilerin öğrenme çeşitliliğine ve öğrenme hızlarına da sabır gösterilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Özellikle ortaokullardaki öğrenci çeşitliliği ve öğrencilerin getirdikleri farklı altyapılar öğretmenlerin İngilizce öğretiminde her öğrenciye kendi hızında ilerleme şansını tanıyabilmesi için sabrın vazgeçilmez bir nitelik olduğunu vurgulamıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu kendi sınıflarında İngilizce öğrenme ve öğretme süreçlerinin sabırla yürüdüğünü vurgulamıştır: “Dil öğretimi sabır gerektiren bir süreçtir.” (K5) “Dil öğreniminde sabır bence en temel unsurlardan biridir.” (K1)

Süreç odaklı bir sabrı işaret eden bu görüş sahibi öğretmenlerden birinin ifadesi, “Dil öğrenimi bir yolculuktur ve her öğrencinin bu yolculukta farklı bir hıza ve desteğe ihtiyacı vardır” (K2) şeklinde olmuştur. Bu ve benzeri ifadeler, özellikle katılımcı öğretmenlerimizin mesleklerinin zorluklarını bildiklerini, mesleklerinde etkin olabilmek için gerekli becerilerin neler olduğunun farkında oldukları göstermektedir.

Bir katılımcı öğretmenimiz, İngilizce beceri öğretim sürecindeki sabrı belirli bir beceri alanına dikkat çekerek “Telaffuzlarının düzelmesine sabretmemiz gerekiyor” (K4) diye vurgulamıştır. İngilizce öğretmenlerinin beceri alanları nezninde bile her alanın kazanımları için ayrı sabır seviyelerine sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Aynı konunun gerektiğinde defalarca, farklı yöntemlerle anlatılması gerektiğini vurgulayan öğretmenler, tekrarın sabır gerektiren ancak öğrenme için gerekli bir süreç olduğunun altını çizmiştir. Buna değinen öğretmenlerden biri, öğrencilerinin öğrenme güçlüğü karşısında gösterdiği sabrı “5-6 kere baştan sona anlattım... sinirlenmedim... farklı kelimelerle tekrar ettim” (K5) olarak ifade etmiştir. Bu durumda öğretim stratejilerinden ziyade sınıf ortamlarında farklı değişkenler yüzünden anlama sorunları yaşayan bir öğrenciye sabırla yaklaşmak gerektiği vurgulanmıştır. Buradaki sabır, öğrenciye gösterilen hoşgörü ve onlara zaman tanıma olarak ortaya çıkmıştır. Bir diğer öğretmenimiz, bireysel olarak öğrencilerin sınıfta yaşadığı zorluklara ve öğrencinin bireysel gelişimine İngilizce sınıflarında sabrı “Farklı öğrenme hızlarını anlayarak onlara zaman tanımaktır” (K3) diye tanımlamıştır.

Katılımcıların çoğunluğu, sabrın öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına ve anlamadaki farklılıklarına karşı hoşgörülü bir yaklaşım geliştirmekle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bir

katılımcımız, bazen bu öğrenme sürecinin aylarca sürdüğünü ama sabırla beklemenin karşığını aldıklarını belirtmiştir: “Sabırla beklemenin meyvesini yaklaşık 6 ay sonra alabildim”(K1)

Öğrenim süreçlerinde öğrencilerin yaptıkları hataları öğretim fırsatına çevirmeyi de bir sabretme stratejisi olarak gören öğretmenlerimizden biri “Hataları bir ‘öğrenme fırsatı’ olarak görüp onun cesaretini artırmaya çalıştım” (K2) diyerek öğrencisinin arkadaşlarının önünde yaptığı ve bu yüzden cesaretini kaybettiği bir öğrenme hatasını nasıl tersine çevirdiğini belirtmiştir. Bu durumda katılımcı öğretmenimiz olumlu geri dönüt vermeyi bir sabır stratejisi olarak kullandığını ifade etmektedir. Beklemenin ve öğrenciye kendi hatasını anlayıp kendisini düzeltebilecek zamanı tanımanında bir sabır tekniği olduğu vurgulanmıştır.

Benzer bir olayda başka bir öğretmenimiz öğrenci etkileşimini artırarak durumu öğrencinin derse karşı genel tutumuna zarar vermeyecek şekilde tersine çevirmiştir ve sabrı bu sürecin ana sağlayıcısı olarak görmüştür: “Her seferinde sabırla sakince bazen onu düzelterek ve sınıfta dalga geçmesine izin vermeden devam ettim.” (K1)

Derse karşı genel tutumu iyi olsa da dil becerilerini sergileme konusunda cesaretsizlik yaşayan öğrencileri motive etmek için de sabra ihtiyaç duyulduğunu belirten ve bu şekilde bir öğrencisini kazanan bir öğretmenimiz, süreç odaklı desteğini “Bu süreç tamamen sabırla gelişti” (K3) diye belirtmiştir.

Sabrın sadece aynı konuyu defalarca vazgeçmeden anlatmak olmadığını vurgulayan bir öğretmenimiz, yeri geldiğinde farklı öğretim stratejileri denemenin önemini, sabrın bazen de “Öğretim tekniğimi değiştirmek... çocukların ilgisini çekecek bir oyun, şarkı ya da etkinlik üretmek”(K1) demek olduğunu söyleyerek vurgulamıştır.

Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde sabırlı bire bir etkileşimler güven ve katılımı artırır. Katılımcı öğretmenimizin sınıfa alıştırmak istediği bir öğrenciyi bireysel destekle ikna etmesi öğretmenlerin bire bir sabırlı iletişim kurmalarının öğrenciyi kazanma sürecinde etkili olduğunu göstermektedir. “Sabırla, onu ara boşluklarımda, hep yanına gidip koridorda oturup konuşarak ikna etmeye çalıştım.” (K6)

Öğrenme süreçlerinde öğretmenlerin önceki konuları tekrar ederken sabır göstermekte zorlanması öğretmenlerin motivasyonunu düşürür ve öğrenme hızlarına sabır göstermesini zorlaştırır. “Geçen yıl anlattığım konuyu tekrar ederken öğrencilerimin boş boş bakması sabrın

sınırlarını zorladı.” (K6) Ancak bu katılımcımız tekrar konusunda sabır ve ısrar göstererek takındığı olumlu tutumun öğrenmeyi desteklediğini ifade etmiştir.

İngilizce öğretiminde akışın sağlanabilmesi için sabırlı, eğlenceli ve ilgi çekici ortamların varlığı kritik olarak nitelendirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerimiz, öğrencinin derse ilgisinin oyun, şarkı ve etkinliklerle artırıldığını, öğretmenin sabırlı yaklaşımının öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğini ifade ettiler: "Öncelikle çocuğa sevdirmeniz gerekiyor dersi... Her sene başında temelden başlayıp sabırla konuları anlatmanız aynı zamanda da öğrenciyi derse çekmeniz için eğlenceli aktiviteler yapmanız gerekiyor." (K8)

Motivasyonun küçük ve sabırlı adımlarla ilerletilmesinin öğrenme çıktıları üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Katılımcılar ifadelerinde, öğretmenlerin sabırlı geri bildirim ve destekle öğrencilerin başarılarını kademeli olarak artırabildiğini ve nasıl ön yargılı öğrenciyi sabırla desteklemek için adım adım ve sürece yayarak ilerlediklerini vurguladılar. Öğretmenlerin öğrenciyi sabırla dinlemesinin ve olumlu pekiştirmenin özgüven gelişimini desteklediğini belirttiler: "Hadi şimdi bir soruya bakalım diyerek, sabırla eksi netleri 8 doğruya çıkardım." (K7) "Her derste küçük ama istikrarlı adımlarla ilerlemeye çalıştım. Örneğin, sınıf içinde doğrudan cevap vermesi yerine, önce defterine yazmasını, ardından sadece bana okumasını istedim. Hata yaptığında asla düzeltmeden önce onu dinledim ve olumlu yönlerini vurguladım." (K9)

Öğrenciyi merkeze alan eğitim yaklaşımında sabrın öğrenen özerkliği ve güven ortamı için temel oluşturduğu vurgulanmıştır. Bu yaklaşımda öğretmenin farklı öğrenme tarzlarına sabırla alan açmasının öğrenciyi güçlendirdiği belirtilmiştir. Katılımcılar özellikle İngilizce öğretiminde tekrar ve sabırlı uygulamaların öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiğini belirttiler: "Sabır, sadece beklemek değil, aynı zamanda her öğrencinin öğrenme hızına ve tarzına saygı duyarak onlara güvenli bir öğrenme ortamı sunmaktır." (K9) "Öğretmen sabırsız ve sinirli olursa çocuk dersi sevmiyor, kopuş yaşıyor." (K7) "Sadece tek bir öğretim durumunda değil genellikle sabır İngilizce öğretiminin vazgeçilmez bir parçası... burada öğrenciyi kazanmak için sabır çok önemli bir etken... soruları ve egzersizleri bıkmadan tekrar ederek onları konuşmaya alıştırmak gerekli bir süreç oluyor." (K10)

Sabır ve Sınıf Yönetimi

Tablo 9

Sabır ve Sınıf Yönetimi Alt Teması Analiz Tablosu

Tema	Alt Tema	Kod	Alıntı
Sabır ve Sınıf Yönetimi	Gerginliği azaltma		“Bir iki dk ara verip sınıftaki o sıkıcı gergin havayı dağıtmaya çalışmak.”(K1)
	Pozitif sınıf atmosferi		“Öğrencinin kendisini güvende hissetmesini sağlamak için olumlu bir ortam yarattım.”(K2)
	Duygu yönetimi		“Nefes alma teknikleri ve kısa süreli ara verme kullanıyorum.” (K3)
	Davranışsal sabır		“İçimden şişeyi alıp çöpe atmak geldi... bakışlarımla sabrımı korudum.” (K4)
	Görmezden gelme, aşamalı müdahale		“Başta görmezden geliyorum... sonra dokunma... sonra dilsel uyarı.” (K4)
	Cinsiyet farklılığından doğan davranışlara müdahale		“Erkeklerin hareketlerine, kızların anlamalarına sabır gösteriyoruz.” (K4)
	Sabır ve güven ilişkisi		“Sabırlı anlatınca öğrenciler daha rahat hissediyor, sorularını soruyorlar.” (K5)
	Sınıf yönetiminde sabır stratejileri		“Masaya oturuyorum, mola veriyorum... sonra kalkıp anlatmaya devam ediyorum.” (K5)
	Sınıf yönetiminde zor durumlarda öğretimi uyarlama		“Özellikle yabancı uyruklu öğrencilerde ders sabote olduğunda oyunlarla ve etkinliklerle dersi devam ettirdim.” (K6)
	Öz motivasyon kaynağı olarak sabır		“Bazen kendimi uzaklaştırıp derin nefes alıp rahatlamaya çalışıyorum.” (K7)
	Zorlayıcı sınıf ortamlarında sabır		"Dersi anlattığım esnada iki öğrencinin sınıfta ayağa kalktılar... Baya zorlandığımı hatırlıyorum. İkisini ayırıp yerlerine oturtmuştum. Sınıfı da eski haline getirmek için baya sabrımı zorlamam gerekmişti." (K8)
	Sabırla iletişim ve güven sağlama		"O yüzden baya sabrımı zorlayıp çocuklarla sakin kalıp konuşup onları yerine oturtmaya çalışmıştım."(K8)
	Sabır teknikleri ile sınıf yönetimi		"Sınıfta hareketli çocuklar vardı, onlar ayağa kalkıp öğretmen masasının altına giriyorlar... Sabır tekniği olarak derin nefes alıp içimde sayıyorum, sakinleşmek için, kızmamak için." (K8)
	Sabırla güven ortamı oluşturma		"Yaklaşık bir ay sonra, gönüllü olarak tahtaya çıkıp basit bir cümle kurduğunda sınıf arkadaşları da onu alkışladı. O an, sabrın ve güven

	ortamı oluşturmanın ne kadar değerli olduğunu bir kez daha fark ettim."(K9)
İstenmeyen davranışlara karşı sabır stratejileri	"Derin nefes alma duraksama, empati yapma, mola ve geçiş teknikleri uygulama, pozitif dil veya görmezden gelerek istenmeyen davranışın snmesini beklemek."(K9)
Dikkati toplamak için stratejiler	"Küçük yaşlarla çalışırken beşinci sınıf ve altıncı sınıfta daha çok kendimin ve çocukların da dikkatini dağıtacak oyun ve etkinlikler ya da kısacık bir mola verip sakin kalmaya çalışıp nefes alıp verip tekrar anlamadıkları veya o tekrar ettiğimiz konuya farklı bir bakış açısıyla bakmaya çalışarak yeniden başlardık..."(K10)

Sınıf yönetimi sadece yabancı dil sınıflarında değil, diğer branşlarda da başarıyı ve ğretim süreçlerini doğrudan etkileyen bir unsur olarak belirtildi. Sabrın ise sınıf yönetiminde önemli bir pozisyona sahip olduğu konusunda katılımcılarımız hem fikir oldular. Sınıf yönetiminde oluşan zorlu koşullarda ne gibi yöntemlerle sabırlarını koruduklarını belirttiler. Bunu özellikle sınavlardan önce müfredatı yetiştirmeye çalışırken deneyimleyen bir katılımcımız, sabırla pedagojik müdahalesini “Masaya oturuyorum, mola veriyorum... sonra kalkıp anlatmaya devam ediyorum” (K5) şeklinde ifade etti.

Katılımcılarımızdan biri, sınıf yönetiminde zorlandığı zamanlardaki sabır stratejilerini “Nefes alma teknikleri ve kısa süreli ara verme kullanıyorum” (K3) diyerek belirtti.

ğrenme ortamının gergin olmasının anlamada zorluk ve dilsel engeller yaratacağını düşünen bir katılımcımız, bu gibi sınıf yönetimi zorluklarıyla baş etmede kullandığı stratejilerine “Bir iki dk ara verip sınıftaki o sıkıcı gergin havayı dağıtmaya çalışmak” (K1) olarak örnek verdi.

ğrenme ortamının öğrenciye hissettirdiği rahatlığın dilsel engelleri aşacağını ve özellikle İngilizce ğreniminde gerekli olan iletişim motivasyonuna katkı sağlayacağını düşünen bir katılımcımız sabır ile öğrenme ortamı ilişkisini “Sabırlı anlatınca öğrenciler daha rahat hissediyor, sorularını soruyorlar” (K5) diyerek açıkladı. Gösterdiği sabırla sakin müdahalesinin öğrencileri özellikle anlamadıkları konularda soru sormaya ekinmemelerini sağladığını böylece öğrenme çıktılarının iyileştiğini belirtti.

Sınıf yönetiminde atmosferi iyileştirmek adına çıkabilecek muhtemel sorunlara bir katılımcımız sabırla müdahale ile güvenli ortam oluşturma rneği verdi: “ğrencinin kendisini güvende hissetmesini sağlamak için olumlu bir ortam yarattım.” (K2)

Katılımcılarımızın çoğunluğu karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunlarında sabır göstermenin olumlu etkisini gördüklerini belirttiler: “İçimden şıneyi alıp çöpe atmak geldi... bakışlarımla sabrımı korudum.” (K4)

Aynı katılımcımız kalabalık bir sınıftaki disiplin sorununda kullandığı sabır stratejilerini “Başta görmezden geliyorum... sonra dokunma... sonra dilsel uyarı” (K4) diyerek belirtti.

Katılımcılarımızdan bir tanesi sınıf yönetiminde erkek ve kız öğrencilerin farklı özellikte ki zorlayıcı davranışlarına dikkat çekti. Kız ve erkek sınıflarının ayrı olduğu okullarda bu iki farklı sınıf türünde farklı yönetsel sorunların çoğunlukta olduğunu ve cinsiyete dayalı sabrettiği konuların farkına değindi: “Erkeklerin hareketlerine, kızların anlamalarına sabır gösteriyoruz.” (K4)

Katılımcılar, sınıf içinde öğrencilerin dersi sabote ettiği veya düzeni bozduğu durumlarla karşılaştıklarında sabrı bir çözüm yolu olarak kullanmışlardır: “Özellikle yabancı uyruklu öğrencilerde ders sabote olduğunda oyunlarla ve etkinliklerle dersi devam ettirdim.” (K6)

Benzer şekilde başka bir katılımcımız yaşadığı bir olayı şöyle aktarmıştır: “Dersi anlattığım esnada iki öğrenci sınıfta ayağa kalktılar... Baya zorlandığımı hatırlıyorum. İkisini ayırıp yerlerine oturtmuştum. Sınıfı da eski haline getirmek için baya sabrımı zorlamam gerekmişti.” (K8)

Katılımcıların çoğu, sabır gösterebilmek için çeşitli kişisel stratejiler geliştirdiklerini vurgulamıştır. Bu duruma dikkat çeken bir katılımcımız, “Bazen kendimi uzaklaştırıp derin nefes alıp rahatlamaya çalışıyorum.” (K7) ifadesini kullanmıştır.

Bir diğeri ise kendi yöntemini şu şekilde açıklamıştır: “Sabır tekniği olarak derin nefes alıp içimde sayıyorum, sakinleşmek için, kızmamak için.” (K8)

Benzer biçimde katılımcımız tarafından sabrı destekleyen farklı uygulamalar şöyle dile getirilmiştir: “Derin nefes alma duraksama, empati yapma, mola ve geçiş teknikleri uygulama, pozitif dil veya görmezden gelerek istenmeyen davranışın sönmesini beklemek.”(K9)

Sabır, katılımcılarımızın anlattığı mesleki yaşantılarında yalnızca olumsuzluklarla başa çıkmada değil, aynı zamanda öğrenciler için güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturulmasında da etkili olmuştur: “Yaklaşık bir ay sonra, gönüllü olarak tahtaya çıkıp basit

bir cümle kurduğunda sınıf arkadaşları da onu alkışladı. O an, sabrın ve güven ortamı oluşturmanın ne kadar değerli olduğunu bir kez daha fark ettim.” (K9)

Benzer şekilde diğer bir katılımcımız, küçük yaş gruplarıyla çalışırken sabrın önemini şu şekilde vurgulamıştır: “Küçük yaşlarla çalışırken beşinci sınıf ve altıncı sınıfta daha çok kendimin ve çocukların da dikkatini dağıtacak oyun ve etkinlikler ya da kısacık bir mola verip sakin kalmaya çalışıp nefes alıp verip tekrar anlamadıkları veya o tekrar ettiğimiz konuya farklı bir bakış açısıyla bakmaya çalışarak yeniden başladık...”(K10)

Sabır Algısı, Tükenmişlik ve Destek Arayışı

Tablo 10

Sabır Algısı, Tükenmişlik ve Destek Arayışı Alt Teması Analiz Tablosu

Tema	Alt Tema	Kod	Alıntı
Sabır	Sabır Algısı, Tükenmişlik ve Destek Arayışı	Sabır algısı	“Kararlı ve olumlu bir tutumla olaya yaklaşma becerisidir.”(K2)
		Sabır göstermeyi zorlaştıran dış faktör	“Müfredatı yetiştirme kaygısından dolayı sabrı uygulamada zorluk yaşayabiliyorlar.”(K2)
		Sabır ve müfredat baskısı	“Müfredat baskısı ve kalabalık sınıflar nedeniyle bazen yeterince uygulanamayabiliyor.” (K3)
		Tükenmişlik hissi	“Ne müfredatta ne de uygulamada sabır takibi var... tamamen öğretmenin vicdanına kalmış.” (K5)
		Mesleki gelişim için sabır	“Sabrım olmadığı için mesleki eğitim projesini yarım bıraktım.” (K5)
		Müfredat ve okul bağlamında sabır	“İngilizce öğretiminde sabır öğrenciyi merkeze alarak onun ihtiyaçlarına göre strateji ve müfredatın Esnetilmesidir... Sadece öğretim bağlamında değil eğitim bağlamında da sabır okullarımızda ki temel uygulamalardan biri bence.”(K10)

Katılımcıların çoğu, sabrın eğitimdeki yerinin toplumca göz ardı edilmiş olduğunu ve sabrın sadece kişisel bir özellik olarak algılandığına dikkat çekmiş ve benzer şekilde öğretim süreçlerindeki sabır algısının toplumda ve meslektaşları arasında kişinin kendi inisiyatifine bırakılan bir olgu olarak şekillendiğini belirtmiştir. Özellikle öğretmen değerlendirmeleri yapılırken bu konunun göz ardı edildiğini belirten bir katılımcımız, sabrın otoritelerce teşvik edilmediğini aksine sadece kişinin kendi inisiyatifine bırakıldığını “Ne müfredatta ne de

uygulamada sabır takibi var... tamamen öğretmenin vicdanına kalmış” (K5) diyerek belirtmiştir.

Öğretmenin İngilizce sınıflarında sadece dil öğretme çabası içinde bulunamadığını belirten katılımcıların çoğu, müfredatı takip etmek ya da olması gerekenden fazla öğrencinin bulunduğu kalabalık sınıflar gibi sistemsel engellerin yabancı dil öğretimine odaklanmayı zorlaştırdığını, sınıf yönetimi ve anlamsal sorunlara gösterebilecekleri sabır seviyesinin bunlar nedeniyle azaldığını belirtmiştir: “Müfredat baskısı ve kalabalık sınıflar nedeniyle bazen yeterince uygulanamayabiliyor.” (K3) “Müfredatı yetiştirme kaygısından dolayı sabrı uygulamada zorluk yaşıyabiliyorlar.” (K2)

Öğretmenler sabrı sadece sınıf ortamı ve ya öğrenci davranışlarına karşı gösterdikleri sakinlik ve anlayış olarak görmemekte aksine öğretmenlik mesleğinin, mesleki gelişim kanadında da harekete geçmelerini sağlayan önemli bir faktör olduğunu “Kararlı ve olumlu bir tutumla olaya yaklaşma becerisidir” (K1) tanımını yaparak belirtmişlerdir. Bir katılımcımız bitiremediği bir projesinden sabrı tükendiği için vazgeçtiğini “Sabrım olmadığı için mesleki eğitim projesini yarım bıraktım” diyerek belirtmiştir.

Katılımcılarımız sabrın esneklik olduğunu ve İngilizce öğretimi özelinde değil bir bütün olarak eğitime yayılması gerektiğini belirttiler. “İngilizce öğretiminde sabır öğrenciyi merkeze alarak onun ihtiyaçlarına göre strateji ve müfredatın esnetilmesidir... Sadece öğretim bağlamında değil eğitim bağlamında da sabır okullarımızda ki temel uygulamalardan biri bence.” (K10)

4.2.2. Tema 2: Kolektif Yeterlik

Kolektif yeterlik teması 3 alt temada incelenmiştir; (1) işbirliği ve paylaşım, (2) ortak etkinlikler ve öğrenme çıktılarına etkisi, (3) motivasyon ve mesleki gelişim.

İşbirliği ve Paylaşım

Tablo 11

İşbirliği ve Paylaşım Alt Teması Analiz Tablosu

Tema	Alt Tema Kod	Alıntı
Kolektif Yeterlik	İşbirliği ve Ortak materyal Paylaşım kullanımı	“İngilizce öğretmenleriyle ortak materyal havuzu oluşturmuştuk.”(K1)

Kolektif sorumluluk	“Zor öğrenciler... kolektif bir sorumluluk olarak görülür.”(K1)
Zümre etkileşimi ve sosyal platformlar	“Yenilikçi fikirlerin sosyal platformlarda paylaşımı kolektif uyuma katkı sağlar.”(K2)
Ortak yaratıcı çözüm	“Öğretmenler... karşılaşılan öğrenme güçlüklerinin çözümünde daha etkili ve yaratıcı stratejiler geliştirebilir.” (K2)
Ortak hedeflere ulaşmada kolektif yeterlik	“Zümre öğretmenleriyle etkili iş birliği yaptığımızda, ortak hedefler daha kolay gerçekleşiyor.” (K3)
Görev paylaşımı	“Benim yetişemediğim yerde o benim adıma etkinlik hazırlıyor.” (K4)
Tecrübeden faydalanma	“Onun tecrübesinden faydalaniyorsun, o seninkinden faydalaniyor.” (K4)
Zümre öğretmenleri arasında uyum ve destek	“Ortak sınavlarda ya da ortak çalışmalarda herkes elini taşın altına koyuyor.” (K6)
Görev paylaşımı ve sorumluluk	"Kolektif yeterlik inancı, iş birliğimizi tabi ki olumlu etkiliyor... Herkes kendi becerilerine ve yeteneklerine göre iş paylaşımında yer aldığı daha olumlu bir şekilde ilerleyebiliyoruz." (K8)
Ortak materyal üretme ve ders planlama	"Kolektif etkinliğin güçlü olduğu zümrelerde, öğretmenler birbirini tamamlayan bir ekip gibi çalışır; materyal paylaşımı, ortak sınav hazırlığı, öğrenci takibi ve yöntem tartışmaları sistematik şekilde yürütülür." (K9)

İşbirliğinin ve zümre öğretmenleri arasında paylaşımın sadece İngilizce öğretmenleri arasında değil, bütün branşlardan öğretmenlerin uygulamalarında teşvik edildiğini, okul iklimine ve dolayısıyla öğrenme çıktılarına direk etkisi olan etkenler olduğunu belirten katılımcılarımız genel olarak kendi zümreleri arasında paylaşım kültürünün geliştiğini vurgulamıştır: “İngilizce öğretmenleriyle ortak materyal havuzu oluşturmuştuk.” (K1) “Onun tecrübesinden faydalaniyorsun, o da seninkinden faydalaniyor.” (K4)

Derslerde uyguladıkları etkinlik ve yöntemleri sadece kendi okullarındaki zümre öğretmenleriyle paylaşmakla kalmadıklarını, bunun yanı sıra çeşitli sosyal medya ve internet platformlarında İngilizce öğretmenlerinin bu tarz fikirlerin paylaşımı için buluştuklarını belirten bir katılımcı bu paylaşımların etkisini “Yenilikçi fikirlerin sosyal platformlarda paylaşımı kolektif uyuma katkı sağlar.” (K2) diyerek belirtti.

Katılımcılarımızın çoğu sistemselsel olarak konmuş ya da okul zümresi olarak belirlenmiş hedeflere tek başlarına ulaşmanın zorluğundan bahsederken, zümre öğretmenleriyle işbirliği ve

görev paylaşımı yaptıklarında söz konusu hedeflere daha kolay ulaşabildiklerini ifade etmişlerdir. “Zümre öğretmenleriyle etkili iş birliği yaptığımızda, ortak hedefler daha kolay gerçekleşiyor.” (K3)

Bireysel sorunların öğretmenlik yaparken işlerinin önüne geçmesine zümre öğretmenlerinin destekleriyle engel olunduğunu belirten bir katılımcı, yetişemediklerini hissettikleri durumlarda zümre arkadaşlarının yardımını “Benim yetişemediğim yerde o benim adıma etkinlik hazırlıyor.” (K4) diyerek açıkladı.

Çeşitli okulların öğrenci profilleri göz önüne alındığında, çalıştığı okulun bazı zor öğrenci profillerine sahip olduğunu belirten bir katılımcı, ortak olarak zümre öğretmenleriyle birlikte hareket ettiklerini ve bu öğrencilere karşı birlikte tutarlı bir aksiyon aldıklarını belirtti: “Zor öğrenciler... kolektif bir sorumluluk olarak görülür.”(K1)

Katılımcı öğretmenlerin çoğu kolektif strateji üretiminin özellikle öğretmene çözüm bulmakta tıklandıkları bir konu hakkında yeni fikirler sağladığını, öğretmenin kendi sınıfına ve tekniğine dışarıdan bir gözle bakabildiğini belirtti ve birlikte hareket ederek daha yaratıcı çözümler bulabileceklerini belirttiler: “Öğretmenler... karşılaşılan öğrenme güçlüklerinin çözümünde daha etkili ve yaratıcı stratejiler geliştirebilir.” (K2)

Katılımcıların ifadeleri, kolektif yeterlik inancının öğretmenler arasında sorumluluk paylaşımını ve iş birliğini artırdığını göstermektedir. Özellikle ortak sınavlar ve zümre çalışmaları sırasında öğretmenlerin birlikte hareket ettiği, görevlerin adil bir biçimde paylaşıldığı ve iş yükünün hafiflediği görülmektedir: “Ortak sınavlarda ya da ortak çalışmalarda herkes elini taşın altına koyuyor.” (K6)

Benzer şekilde, başka bir katılımcı iş bölümünün işleyişini vurgulamıştır: “Kolektif yeterlik inancı, iş birliğimizi tabi ki olumlu etkiliyor... Herkes kendi becerilerine ve yeteneklerine göre iş paylaşımında yer aldığı daha olumlu bir şekilde ilerleyebiliyoruz.” (K8)

Ayrıca bu sürecin yalnızca iş bölümünden ibaret olmadığını, aynı zamanda sistematik bir dayanışma kültürü oluşturduğu belirtilmiştir: “Kolektif etkinliğin güçlü olduğu zümrelerde, öğretmenler birbirini tamamlayan bir ekip gibi çalışır; materyal paylaşımı, ortak sınav hazırlığı, öğrenci takibi ve yöntem tartışmaları sistematik şekilde yürütülür.” (K9)

Bu ifadeler, kolektif yeterlik inancının öğretmenler arası iş birliğini güçlendirerek hem öğretim uygulamalarını hem de öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Ortak Etkinlikler ve Öğrenme Çıktılarına Etkisi

Tablo 12

Ortak Etkinlikler ve Öğrenme Çıktılarına Etkisi Alt Teması Analiz Tablosu

Tema	Alt Tema	Kod	Alıntı
Kolektif Yeterlik	Ortak Etkinlikler ve Öğrenme Çıktılarına Etkisi	Ortak etkinliklerin öğrenci çıktılarına etkisi	“Öğrencilerin derse ilgileri arttığını gözlemledik.”(K1)
		Ortak etkinlikle motivasyon artışı	“İngilizce kelime yarışması... öğrencilerin motivasyonları ve katılımları yükseldi.”(K2)
		Sınıflararası destek	“Öğrencilerin grup çalışmaları sırasında birbirlerine destek olmaları sınıf içi dayanışmayı geliştirir.” (K2)
		Yılsonu etkinlikleri	“İngilizce tiyatro, şiir resitali, snap words sergisi...”(K3)
		Ortak etkinlikler	“Sıfat yarışması, drama, piyes, telaffuz yarışması düzenledik.” (K4)
		İşbirliğinin fırsat eşitliğine neden olması	“Sınavları birlikte hazırladığımızda aynı soruları çözüyorlar, bu adil.” (K5)
		Tam öğrenme için tamamlayıcılık	“Ben kelimeye yüklenmişim ama başka biri diğer alanı tamamlıyor.” (K5)
		Ortak etkinliklerin etkisi	“Yıl sonu İngilizce gösterisi... özgüven kazandırıyor.” (K5)
		Diğer branş öğretmenleri ile ortak etkinlik	“İngilizce dersi etkinliğini müzik, resim veya şarkı ile desteklemek motivasyonu ve öğrenmeyi artırıyor.” (K6)
		Ortak ders ve tamamlayıcılık	"Seçmeli dersine girdiğim sınıfın temel ana İngilizce dersine giren öğretmenleriyle sürekli iş birliği içindeydik... Birbirimize fikir danışıyorduk. Birimizin derste eksik kaldığını hissettiği konularla ilgili diğeri tamamlayıcı desteklerde bulunuyordu."(K8)
		Öğrencilerin ihtiyaçlarına	"Geçtiğimiz yıl İngilizce zümresi olarak ortak bir ihtiyaç fark ettik: Öğrenciler, dört temel dil becerisi içinde en çok konuşma

yönelik ortak çözüm	(speaking) becerisinde zorlanıyorlardı. Biz de zümre olarak bu soruna birlikte çözüm üretmek üzere bir araya geldik." (K9)
Zümre paylaşımları ve havuz çalışmaları	"Sene başında genel olarak eski yılların bir tekrarını yaparız... Ayrıca bu etkinlikleri herkes bir havuzda paylaştığı zaman bazı sınıflara bazı etkinlik ve faaliyetler uymazsa çocuklar hoşlanmazsa diğer öğretmenin ya da başka bir öğretmenin uyguladığı ya da önerdiği etkinliğe geçmek o esnada sınıftaki öğretmen için kurtarıcı bir seçenek olabiliyor."(K10)

İngilizce öğretmenlerinin ortaklaşa sınıflararası ya da okullar arası etkinlikler yapması güçlü bir kolektif bilinç gerektirir. Katılımcılarımızın çoğu bu bilince okul zümre öğretmenleri ile birlikte sahip olduklarını ve okullarında ortaklaşa “İngilizce tiyatro, şiir resitali, snap words sergisi...” (K3) gibi çeşitli etkinlikler düzenlediklerini belirttiler: “Sıfat yarışması, drama, piyes, telaffuz yarışması düzenledik.” (K4)

Buna ek olarak, bazı katılımcılar yabancı dil öğrenmenin etkileşim ve dili kullanma fırsatları ile gelişeceğine inançları doğrultusunda ortaklaşa hazırlayacakları her türlü proje ve etkinliğin öğrencilerini motive ettiklerinden bahsettiler. Öğrencilerinde gördükleri olumlu etkinin onları zümre olarak ortaklaşa daha fazla etkinlik yapma yolunda güdülediğinin altını çizdiler: “Öğrencilerin derse ilgileri arttığını gözlemledik.” (K1) “İngilizce kelime yarışması... öğrencilerin motivasyonları ve katılımları yükseldi.”(K2) “Yıl sonu İngilizce gösterisi... özgüven kazandırıyor.”(K5)

Katılımcıların çoğu, zümrelerin birleşerek okul çapında ve ya okullar arası düzenledikleri bu tarz etkinliklerde öğrencilerin sınıf arkadaşları ya da başka okul ve ya sınıflardan eşlenerek oluşturdukları gruplarda dayanışmayı ve birlikte çalışma becerilerini geliştirdiğini belirttiler. “Öğrencilerin grup çalışmaları sırasında birbirlerine destek olmaları sınıf içi dayanışmayı geliştirir.”(K2)

Öğretmenler, zümre ile ortaklaşa alınan kararlar ve bu kararlar doğrultusunda iş bölümüyle hazırlanan etkinlik ve sınavların sınıflar arasında eşitlik ve adaleti sağladığını vurguladılar. Bu uygulamaların sınıflar arasında oluşabilecek öğrenme farklarını giderebileceğini ve ya öğretimi standartlaştıracağını düşünen bir katılımcımız, bunu “Sınavları birlikte hazırladığımızda aynı soruları çözüyorlar, bu adil.”(K5) diyerek belirtti.

Zümreleriyle eğitim öğretim yılı boyunca yaptıkları toplantılarda herkesin farklı bir tekniği olduğunu gördüklerini, birbirlerinden fikir almanın yanı sıra ortaya çıkacak farklardan

bir sonraki yıl sınıfını başka bir zümre öğretmenine devrederek üstesinden gelinebileceğini düşünen katılımcımız bu uygulamayı “Ben kelimeye yüklenmişim ama başka biri diğer alanı tamamlıyor.”(K5) diyerek anlattı.

Katılımcıların görüşleri, kolektif yeterlik algısının öğretmenler arasında yenilikçi uygulamaların geliştirilmesini ve etkin materyal paylaşımını teşvik ettiğini göstermektedir. Bir katılımcımız dersleri farklı disiplinlerle desteklemenin öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirdiğini şu sözlerle dile getirmiştir: “İngilizce dersi etkinliğini müzik, resim veya şarkı ile desteklemek motivasyonu ve öğrenmeyi artırıyor.” (K6)

Benzer biçimde, öğretmenler arası iş birliğinin tamamlayıcı bir rol üstlendiği ifade edilmiştir: “Seçmeli dersine girdiğim sınıfın temel ana İngilizce dersine giren öğretmeniyle sürekli iş birliği içindeydik... Birbirimize fikir danışıyorduk. Birimizin derste eksik kaldığını hissettiği konularla ilgili diğeri tamamlayıcı desteklerde bulunuyordu.” (K8)

Zümre düzeyinde ortak ihtiyaçların tespit edilip çözüm üretildiği de görülmektedir: “Geçtiğimiz yıl İngilizce zümresi olarak ortak bir ihtiyaç fark ettik: Öğrenciler, dört temel dil becerisi içinde en çok konuşma (speaking) becerisinde zorlanıyorlardı. Biz de zümre olarak bu soruna birlikte çözüm üretmek üzere bir araya geldik.” (K9)

Bunun yanında, etkinliklerin ortak bir havuzda paylaşılmasının öğretmenlere sınıf içi pratikte esneklik kazandırdığı vurgulanmıştır: “Sene başında genel olarak eski yılların bir tekrarını yaparız... Ayrıca bu etkinlikleri herkes bir havuzda paylaştığı zaman bazı sınıflara bazı etkinlik ve faaliyetler uymazsa... diğer öğretmenin önerdiği etkinliğe geçmek o esnada sınıftaki öğretmen için kurtarıcı bir seçenek olabiliyor.” (K10)

Bu ifadeler, kolektif yeterliğin yalnızca iş paylaşımıyla sınırlı kalmadığını; aynı zamanda öğretmenlerin birbirinden öğrenmesini, yenilikçi yöntemleri uygulanmasını ve derslerin niteliğinin artmasını sağladığını ortaya koymaktadır.

Motivasyon ve Mesleki Gelişim

Tablo 13

Motivasyon ve Mesleki Gelişim Alt Teması Analiz Tablosu

Tema	Alt Tema	Kod	Alıntı
Kolektif Yeterlik	Motivasyon ve Mesleki Gelişim	Dayanışmanın ön planda olması	“Rekabet değil, dayanışma ön plandadır.”(K1)
		İş yükü azalmasıyla motivasyon artışı	“Bu inanç... bireysel iş yükümü azaltıyor ve motivasyonumu artırıyor.” (K3)
		Paylaşımın geliştirmesi	“Birbirimizin yöntemlerinden ilham alarak kendi yetkinliğini geliştirme fırsatı buluyorum.” (K3)
		Güven ilişkisi oluşturma	“Birbirimizi tolere edebiliyoruz... dostluğumuza olumlu etkisi oluyor.” (K4)
		Yenilikçi uygulamalar öğrenme	“Projeye nasıl başlanır, zümrelerimden öğrendim.” (K5)
		Mesleki olarak gelişim isteme	“Hizmet içi eğitimde bizim gibi biri yerine üniversiteden biri gelmeli.” (K5)
		İşbirliğinin gelişime etkisi	“Birlikte çalışmak eksiklerimizi kapatmamızı ve güveni artırıyor.” (K7)
		Deneyim paylaşımı ve çözüm üretme	"Zümremizde yaşı ve deneyimi bizden fazla olan öğretmenler daha çok bize katkıda bulunmaya çalışırlar. Yaşanan sorunlarla ilgili birlikte konuşup çözüm aramaya çalışırız." (K8)
		Destek ve öneri almanın motivasyona etkisi	"Öğretim uygulamalarımda, yalnız olmadığımı ve karşılaştığım bir sorunla tek başıma baş etmek zorunda kalmadığımı bilmek, bana hem cesaret hem de esneklik kazandırıyor."(K9)
Kolektif Yeterlik	Motivasyon ve Mesleki Gelişim	Kolektif etkinliğin yenilikçi uygulamalara yol açması	"İngilizce dersi belki de en fazla kolektif etkinlikte bulunan ders olabilir... iş birliği içinde çalışıldığında son derece ufuk açan yenilikçi uygulamalarla karşılaşabileceğimiz bir branş."(K10)
		Kolektif yeterlik inancının eksikliği	"Öğretmenlik mesleğinde paylaşımcı olamayan ve iş birliğine kapalı insanların meslekte çok da başarılı olamayacaklarını düşünüyorum çünkü eğer çevremde kolektif şekilde hareket edeceğine inandığın zümre öğretmen arkadaşların varsa o gün o okulda kendimi daha güvende hissediyorum..."(K10)

Birbirleri arasındaki bilgi ve fikir paylaşımının ęretim faaliyetlerini, ęrencilerin İngilizce dersine olan motivasyonlarını ve ęrenme çıktılarını iyileştirdiğini belirten bazı katılımcılar, ayrıca bu bilgi alışverişinin kendi mesleki motivasyonlarını da artırdığını ve çalışırken güvenli bir ortamda hissettiklerini vurguladılar. Bu paylaşım kültürünü anlatırken “Rekabet değil, dayanışma ön plandadır.” (K1) gibi ifadeler kullandılar.

Katılımcılarımızın çoğu zümre ęretmenleri arasındaki dayanışmanın duygusal anlamda bir destek sağladığını ve dolayısıyla mesleki motivasyonlarını artırarak iş ortamındaki arkadaşlıklarını güçlendirdiğini söylediler. Bunun ise iş yerindeki güven duygusunu artırdığı için daha rahat çalışabildiklerini ifade ettiler: “Bu inanç... bireysel iş yükümü azaltıyor ve motivasyonumu artırıyor.” (K3) “Birbirimizi tolere edebiliyoruz... dostluğumuza olumlu etkisi oluyor.” (K4)

Kendilerini mesleki anlamda geliştirmek için katıldıkları hizmetiçi eğitim ve proje fırsatlarını yine katılımcılarımız zümre ęretmenleri vasıtasıyla ęrendiklerini aktardılar: “Projeye nasıl başlanır, zümrelerimden ęrendim.” (K5)

İngilizce ęretimindeki bilgi alışverişinin sadece zümreler arasında kalmasını istemeyen bir katılımcımız, akademik anlamda zümre bilgisine ihtiyaç duyduklarını “Hizmet içi eğitimde bizim gibi biri yerine üniversiteden biri gelmeli.” (K5) diyerek belirtti.

Katılımcılar, kolektif yeterlik inancının ęretmenler arasında destekleyici bir kültür oluşturduğunu ve güven duygusunu pekiştirdiğini vurgulamışlardır. İş birliğinin eksiklerin giderilmesinde ve güven ortamının inşasında önemli rol oynadığı şu ifadelerle dile getirilmiştir: “Birlikte çalışmak eksiklerimizi kapatmamızı ve güveni artırıyor.” (K7)

Ayrıca, deneyimli ęretmenlerin desteğinin zümre içi dayanışmayı güçlendirdiği belirtilmiştir: “Zümremizde yaşı ve deneyimi bizden fazla olan ęretmenler daha çok bize katkıda bulunmaya çalışırlar. Yaşanan sorunlarla ilgili birlikte konuşup çözüm aramaya çalışırız.” (K7)

Benzer biçimde, diğer bir katılımcımız kolektif yeterliğin kişisel esneklik ve cesaret kazandırdığını ifade etmiştir: “Öğretim uygulamalarımda, yalnız olmadığımı ve karşılaştığım bir sorunla tek başıma baş etmek zorunda kalmadığımı bilmek, bana hem cesaret hem de esneklik kazandırıyor.” (K9)

Paylaşımçı bir kültürün mesleki başarı için kritik olduğu vurgulanmıştır: “Öğretmenlik mesleğinde paylaşımçı olamayan ve iş birliğine kapalı insanların meslekte çok da başarılı olamayacaklarını düşünüyorum... çevremde kolektif şekilde hareket edeceğine inandığın zümre öğretmen arkadaşların varsa o gün o okulda kendimi daha güvende hissediyorum...” (K10)

Bununla birlikte bir katılımcımız okulundaki zümre öğretmenleriyle iş birliği yaparken özerklik duygularının zedelenmediğini aynı zamanda destek dengesini kaybetmediklerini ifade etti: “Kimse karışmıyor ama sorabileceğim zümrelerim var.” (K5)

Ayrıca, İngilizce dersinin doğası gereği kolektif etkinliklere en uygun branşlardan biri olduğunu eklemiştir: “İngilizce dersi belki de en fazla kolektif etkinlikte bulunan ders olabilir... iş birliği içinde çalışıldığında son derece ufuk açan yenilikçi uygulamalarla karşılaşabileceğimiz bir branş.” (K10) Bu ifadeler, öğretmenler arasında güvene dayalı bir paylaşım kültürünün kolektif yeterliği güçlendirdiğini ve öğretim uygulamalarına olumlu yansıdığını göstermektedir.

4.3.3. Tema 3: Öğretmen Eylemliliği

Öğretmen eylemliliği teması 3 alt temada incelenmiştir; (1) pedagojik karar alma, (2) öğretimi uyarlama ve yaratıcılık, (3) okul yönetimi ve sistem etkisi.

Pedagojik Karar Alma

Tablo 14

Pedagojik Karar Alma Alt Teması Analiz Tablosu

Tema	Alt Tema Kod	Alıntı
Öğretmen Eylemliliği	Stratejik uyarlama	“Her ay temaya dayalı proje temelli öğrenme planı geliştirmeyi düşündük.”(K1)
	Etkinlik geliştirme	“Among Us temalı bir speaking etkinliği geliştirip sınıf içinde uygulamıştık.”(K1)
	Kararların öğrenciye etkisi	“Öğrenciler özgün dil kullanmaya başladı, ezberden uzaklaştı” (K1)
	Esnek öğretim stratejileri	“Öğretim yöntemlerimi daha esnek çerçevede uygulayarak bu eylemliliği deneyimliyorum.” (K2)

Öğrenciye rehberlik	“Öğrenci merkezli bir eğitim metodunda öğrenciye rehberlik eden öğretmen...” (K2)
İçerik uyarlama	“Oyun etkinlikleriyle... öğrenme düzeylerine uygun şekilde dersleri uyarlamak...” (K2)
İçeriği uyarlama	“Ders içeriği hazırlarken öğrencilerimin ihtiyaçlarına göre uyarlamalar yaparak...” (K3)
Kararların öğrenciye etkisi	“Öğrencilerimin motivasyonu ve derse katılımı belirgin şekilde arttı.” (K3)
Birlikte öğrenme	“Beraber rol oynuyoruz. Her şekilde derste aktifim.” (K4)
İnisiyatif kullanma	“Oxford yayınlarını kullanıyoruz. O kitapla mesleğin doyum noktasına ulaşıyorum.” (K4)
Stratejik uyarlama	“Kelimeleri çok ezberletiyorum çünkü en azından onu yapsınlar.” (K5)
Öğrenciye bireysel destek	“Destek eğitimi ve oyunlarla öğrencinin derse ilgisini oluşturup konuşmaya başlamasını sağladım.” (K6)
İnisiyatif kullanma	“Öğrencileri ders dışında aktivitelerle veya dışarı çıkararak aktif öğrenmelerini sağladım.” (K7)
Öğrenci çeşitliliğine göre yöntem geliştirme	"Öğretmenlik uygulamalarında öğrenci çeşitliliğine göre farklı yöntemler geliştirerek öğrencinin seviyesine inmeye çalışarak her yaş grubu ve çevre faktörünü göz önünde bulundurarak uygulamaya çalışıyorum."(K8)
Öğrenciye rehberlik	"Dil sınıflarında onuncu sınıf sonunda seçim yaparken öğrencileri iki yıldır gözlemlediğim için hangi öğrencinin dil sınıfında yapıp yapamayacağını anlama ve onları yönlendirme konusunda hayatlarını etkileyecek bir karar olduğu için önemli bir yetkiye sahip olduğumu hissettim."(K8)
İçerik uyarlama, esneklik	"Bir ders planı uygulamada beklendiğim gibi gitmediğinde, duruma göre anında değişiklik yapabilmek, esnek stratejiler geliştirebilmek ya da öğrencilerimin geribildirimlerini dikkate alarak dersi yeniden yapılandırmak, bu eylemliliğin pratik yansımalarıdır."(K9)
Kararların öğrenciye etkisi	"Belki de sekizinci sınıfların LGS hazırlık döneminde aldığım yetkiden bahsetmek istiyorum... inisiyatif alıp onlara eksik oldukları test çözme becerisini ve kelime bilgisini vermeye çalıştım bu da öğrencilerimin kendilerini daha rahat hissetmesini İngilizceyi sevmeyenlerin bile LGS sınavındaki İngilizce testlerinden güzel sonuçlar almasını sağladı."(K10)

Öğretmen eylemliliğini katılımcılarımızın çoğu yüksek düzeyde hissettiklerini söyledi. Özellikle katılımcılarımızdan biri, İngilizce öğretmeni olarak müfredattan bağımsız sınıf koşullarına ve öğrenci profillerine göre karar yetkilerini kullanarak planlama yaptıklarını “Her ay temaya dayalı proje temelli öğrenme planı geliştirmeyi düşündük.” (K1) diyerek belirtti. Ayrıca yine öğretimi daha ilgi çekici hale getirmek için uygulamalarda yetkilerini kullanarak öğrenciye cazip gelen aktiviteler düzenlediklerini söyledi. “Among Us temalı bir speaking etkinliği geliştirip sınıf içinde uygulamıştık.” (K1)

Merkezi sistem sınavlarına hazırlık ve İngilizce müfredatını 4 beceriyle uygulamak arasında sıkıştığını belirten bir katılımcımız, sınıflardaki öğrenci seviyelerine göre inisiyatif alarak, öğrenci seviyesine göre öğretim tekniklerinde esnek davrandığını dile getirdi. “Kelimeleri çok ezberletiyorum çünkü en azından onu yapsınlar.” (K5)

Benzer bir okul ortamında bulunan bir diğer katılımcı, uygulamada başarı sağladıklarını, merkezi sistem sınavlarına hazırlık için zaman tüketebilen öğretim uygulamalarını daha esnek takip ederek hem müfredata hem de bu sınavlara hazırlık sürecine uyum sağladığını söyledi. “Öğretim yöntemlerimi daha esnek çerçevede uygulayarak bu eylemliliği deneyimliyorum.” (K2)

Öğrenci profillerinin daha başarılı olduğu bazı ortaokullarda uygulanan yabancı dil sınıfı uygulamasında yer alan diğer bir katılımcımız içerik seçimini öğrenci seviyesine etkin bir şekilde uyarlamak için inisiyatif aldıklarını belirtti. “... yayınlarını kullanıyoruz. O kitapla mesleğin doyum noktasına ulaşıyorum.” (K4)

Eylemlilik özelliklerini öğretimsel kararlar konusunda çoğu katılımcımızın etkili bir şekilde uyguladığı görüldü. Karar alma güçlerini “Oyun etkinlikleriyle... öğrenme düzeylerine uygun şekilde dersleri uyarlamak...”(K2) ve “Ders içeriği hazırlarken öğrencilerimin ihtiyaçlarına göre uyarlamalar yaparak...”(K3) şeklinde kullandıklarını söylediler.

İngilizce öğretmenliğinde öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım izleyen bir katılımcımız eylemlilik özelliğini tanımlarken “Öğrenci merkezli bir eğitim metodunda öğrenciye rehberlik eden öğretmen...” (K2) ifadesini kullandı. Aynı fikirde olan diğer katılımcılar ise bu yaklaşımın öğrenciye etkisini “Öğrencilerimin motivasyonu ve derse katılımı belirgin şekilde arttı.”(K3) ve “Öğrenciler özgün dil üretmeye başladı (ezberden uzaklaştı).” (K1) diyerek vurguladılar.

Öğrenciyle iletişim temelli eylemlilik yaşayan bir katılımcımız aktif olduğu öğretim süreçlerinde öğrenciyi mümkün olduğunca bu sürece dahil ettiğini belirtti. “Beraber rol oynuyoruz. Her şekilde derste aktifim.” (K4)

Katılımcılar, öğretmen eylemliliğini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre esnek ve yaratıcı çözümler geliştirmek, sınıf içi ve dışı etkinliklerle öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek olarak tanımlamışlardır. Sabırlı ve destekleyici stratejilerin öğrencilerin iletişim becerilerini artırmadaki rolü şu ifadeyle vurgulanmıştır: “Destek eğitimi ve oyunlarla öğrencinin derse ilgisini oluşturup konuşmaya başlamasını sağladım.” (K6)

Benzer biçimde, başka bir katılımcı öğrenmenin sadece sınıf ortamına sıkışmadığını belirterek şu deneyimini paylaşmıştır: “Öğrencileri ders dışında aktivitelerle veya dışarı çıkararak aktif öğrenmelerini sağladım.” (K7)

Bir katılımcımız, öğrenci çeşitliliğini dikkate alarak yöntemlerini uyarladığını ifade etmiştir: “Öğretmenlik uygulamalarında öğrenci çeşitliliğine göre farklı yöntemler geliştirerek öğrencinin seviyesine inmeye çalışarak her yaş grubu ve çevre faktörünü göz önünde bulundurarak uygulamaya çalışıyorum.” (K8) Ayrıca, öğrencilerin geleceklerini etkileyecek seçimler konusunda sorumluluk aldığını dile getirmiştir: “Dil sınıflarında onuncu sınıf sonunda seçim yaparken öğrencileri iki yıldır gözlemlediğim için... onları yönlendirme konusunda hayatlarını etkileyecek bir karar olduğu için önemli bir yetkiye sahip olduğumu hissettim.” (K8)

Başka bir katılımcı ise eylemliliği, öğretim sürecinde anında değişiklik yapabilme esnekliğiyle açıklamıştır: “Bir ders planı uygulamada beklendiğim gibi gitmediğinde, duruma göre anında değişiklik yapabilmek... bu eylemliliğin pratik yansımalarıdır.” (K9)

Sınav hazırlık sürecinde inisiyatif alarak öğrenci başarısına doğrudan katkı sağlandığı belirtilmiştir: “Belki de sekizinci sınıfların LGS hazırlık döneminde aldığım yetkiden bahsetmek istiyorum... İngilizceyi sevmeyenlerin bile LGS sınavındaki İngilizce testlerinden güzel sonuçlar almasını sağladı.” (K10)

Bu ifadeler, öğretmen eylemliliğinin sabır, esneklik ve öğrenci merkezli yaklaşımlarla şekillendiğini göstermektedir.

Öğretimi Uyarlama ve Yaratıcılık

Tablo 14

Öğretimi Uyarlama ve Yaratıcılık Alt Teması Analiz Tablosu

Tema	Alt Tema	Kod	Alıntı
Öğretmen Eylemliliği	Öğretimi Uyarlama ve Yaratıcılık	Öğrenci merkezli uyarlama	“Bazen çocuklara öğretmenlik yaptırıyorum. Sunum yaptırıyorum” (K4)
		Kolektif içerik üretimi uyarlama	“İngilizce sınavlarının içeriği hazırlanırken aktif katılım göstermek...”(K1)
		Sorumluluk alma ve karar verme	“Eylemlilik öğretmen olarak karar alma ve sorumluluk üstlenme becerimdir.” (K3)
		İçerik üretme	“Quiz yapıyorum... blog yazdırıyorum... pankart hazırlıyoruz.” (K5)
		Yaratıcılık için mesleki gelişim	“Yıllardır yerimde sayıyorum... en büyük hayalim yüksek lisans.” (K5)
	Öğretimi Uyarlama ve Yaratıcılık	Aktif yaratıcılık	“Yerimde duramadığım için öğrencilerimi hep derste aktifleştiriyorum, hareketlerle ve oyunla öğrenmelerini sağlıyorum.” (K6)
		Gelişim ve yaratıcılık	"Öğretmenlik benim için tekdüze bir iş değil; sürekli dönüşen, öğrenmeye açık, yaratıcı ve topluma katkı sunan bir mesleki yolculuk haline geliyor. Eylemlilik duygusu, hem kendimi geliştirme hem de öğrencilerim üzerinde daha kalıcı etkiler bırakma konusunda bana motivasyon sağlıyor."(K9)
		Öğretmenin pedagojik karar alabilme gücü	"Öğretmen eylemliliği bir öğretmenin sahip olduğu erdem ve özelliklerin yanı sıra kendine kazandırdığı mesleki deneyim ve gelişim ile birlikte kendisine sunan öğretim ortamlarında öğrencilerine katacaklarına dair aldığı bütün inisiyatif ve davranışlarıdır."(K10)

Katılımcılarımızın çoğunluğu eylemliliği İngilizce öğretmeni olmanın olası bir getirisi olarak görmekteler. Yabancı dil sınıflarında olması gereken iletişim ve etkileşimi sağlamanın yolunun öğretmen eylemliliğine sahip olmak olduğunu düşünürken bir katılımcımız kendi eylemlilik özelliğini “Eylemlilik öğretmen olarak karar alma ve sorumluluk üstlenme becerimdir.” (K3) diyerek tanımlıyor.

Katılımcılarımızın çoğu, derslerde aktif rol almanın ve sürekli ilgi çekici materyal üretimi yapmanın İngilizce öğretmenliğiyle iç içe bir olgu haline geldiğini düşünüyorlar. “Quiz yapıyorum... blog yazdırıyorum... pankart hazırlıyoruz.” (K5)

Öğretmenlikte aktif yaratıcılık gerektiren eylemlerde kuvvetli bir dayanışma ve işbirliği bağı bulunan zümre öğretmenlerinin bu mesleklerinde gösterdiği bu eylemliliği kolektif bir şekilde deneyimledikleri görülüyor. Bunu tanımlarken bir katılımcımız zümre arkadaşlarıyla yaptığı işlere “İngilizce sınavlarının içeriği hazırlanırken aktif katılım göstermek...” (K1) diyerek örnek veriyor.

Yenilikçi öğrenme ortamları için fikir üretme kısmında tıkanıklarında öğrenciyi aktifleştirip kendi sorumluluklarını alma yolunda teşvik ettiklerini söyleyen bir katılımcımız “Bazen çocuklara öğretmenlik yaptırıyorum. Sunum yaptırıyorum.” (K4) diyerek durumu örneklendirdi.

Bireysel mesleki gelişim için içsel motivasyonlarının akademik anlamda tatmin olmalarından geçtiğini düşünen bir katılımcı “Yıllardır yerimde sayıyorum... en büyük hayalim yüksek lisans.” (K5) diyerek, akademik gelişimin eylemliliğine katkı sağlayacağını vurguladı.

Katılımcılar, öğretmen eylemliliğini yalnızca sınıf içi uygulamalarla sınırlı görmemekte, aynı zamanda mesleki gelişim, kişisel motivasyon ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine yön verme becerisiyle ilişkilendirmektedirler. Bir katılımcımız kendi enerjisinin sınıfa yansımaları şu ifadeyle dile getirmiştir: “Yerimde duramadığım için öğrencilerimi hep derste aktifleştiriyorum, hareketlerle ve oyunla öğrenmelerini sağlıyorum.” (K6)

Başka bir katılımcımız ise öğretmenliğin durağan bir meslek olmadığını, sürekli değişim ve yaratıcılık gerektirdiğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Öğretmenlik benim için tekdüze bir iş değil; sürekli dönüşen, öğrenmeye açık, yaratıcı ve topluma katkı sunan bir mesleki yolculuk haline geliyor. Eylemlilik duygusu, hem kendimi geliştirme hem de öğrencilerim üzerinde daha kalıcı etkiler bırakma konusunda bana motivasyon sağlıyor.” (K9)

Diğer bir katılımcımızın tanımı ise öğretmen eylemliliğini hem bireysel özellikler hem de profesyonel deneyimle bağlantılı bir kavram olarak ortaya koymaktadır: “Öğretmen eylemliliği bir öğretmenin sahip olduğu erdem ve özelliklerin yanı sıra kendine kazandırdığı mesleki deneyim ve gelişim ile birlikte kendisine sunan öğretim ortamlarında öğrencilerine katacaklarına dair aldığı bütün inisiyatif ve davranışlarıdır.”(K10)

Bu görüşler, öğretmen eylemliliğinin yalnızca pedagojik uygulamalarla değil, aynı zamanda öğretmenin mesleki gelişimi, değerleri ve sınıf içindeki aktif varlığıyla bütünleştiğini göstermektedir.

Okul Yönetimi ve Sistem Etkisi

Tablo 15

Okul Yönetimi ve Sistem Etkisi Alt Teması Analiz Tablosu

Tema	Alt Tema	Kod	Alıntı
Öğretmen Eylemliliği	Okul Yönetimi ve Sistem Etkisi	İdari destek ve eylemlilik	“Ders gözlemleri denetim değil, gelişim amacı taşır.”(K1)
		Yönetimle ilişki	“Bu özgürlük de özünde bizim gelişimimizi destekler.” (K1)
		Destekleyici yönetimin eylemliliğe etkisi	“Destekleyici ve esnek yönetimler... eylemlilik hissini artırır.” (K2)
		Esnek yönetim	“Özgürce materyal üretme ve yöntem seçme imkanım olduğunda daha yaratıcı oluyorum.” (K3)
		Katı yönetim	“İdare anlamıyor... kitap pahalı olduğu için veliler istemiyor.” (K4)
		İdari destek eksikliği	“4 beceriyi yapmak imkânsız... idareden destek görmüyorum.” (K5)
		Müfredat uyarlama	“Ders müfredatı sınav odaklı olduğu için sıkıcı olabiliyor ama etkinliklerle eğlenceli hale getiriyorum.” (K6)
		İdari destek etkisi	“Destek görüyorsak olumlu, köstek görüyorsak olumsuz.” (K7)

Öğretim sistemi ve okul idarelerinin katılımcılarımızın hepsinin eylemliliği üzerinde olumlu ve ya olumsuz etkileri olduğunu gördük. Okul idaresinin desteklediği öğretmenler, sistemsal sorunlara karşı inisiyatif alıp kendi uyumlama kararlarını alabiliyorlar: “Özgürce materyal üretme ve yöntem seçme imkanım olduğunda daha yaratıcı oluyorum.” (K3) “Bu özgürlük de özünde bizim gelişimimizi destekler.” (K1)

Bununla birlikte ders gözlemi gibi sistemin gerektirdiği ve genel olarak öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmedikleri durumlarda bile idare desteği güven ve etkileşimi artırıyor: “Ders gözlemleri denetim değil, gelişim amacı taşır.” (K1)

Okul idaresinden sürekli destek gördüğünü söyleyen bir katılımcımız yönetimlerle kurulan iyi ilişkilerin eylemlilik hislerine katkıda bulunduğunu “Destekleyici ve esnek yönetimler... eylemlilik hissini artırır.” (K2) ve “Sonuç olarak öğretmen kendini ‘yetkili’ hisseder.” (K1) diyerek belirtti.

Diğer yandan müfredat engelleri ve idari sınırlamaların öğretmenleri öğretim süreçleri adına karar alabilme yetkilerinden mahrum bıraktığı, ve dolayısıyla eylemlilik hislerinin yetersizlik hissine dönüştüğü belirtildi: “İdare anlamıyor... kitap pahalı olduğu için veliler istemiyor.” (K4) “4 beceriyi yapmak imkânsız... idareden destek görmüyorum.” (K5)

Katılımcılar, sınav odaklı ve yoğun müfredatın öğretim süreçlerini zaman zaman sıkıcı hale getirdiğini, ancak öğretmen eylemliliğinin bu noktada devreye girerek dersleri daha ilgi çekici hale getirebildiğini vurgulamaktadırlar: “Ders müfredatı sınav odaklı olduğu için sıkıcı olabiliyor ama etkinliklerle eğlenceli hale getiriyorum.” (K6) Bu ifade, öğretmenin mevcut yapısal kısıtlamaları aşarak yaratıcılığını kullanma kapasitesini göstermektedir.

Öğretmen eylemliliğinin yalnızca bireysel çaba değil, aynı zamanda çevresel faktörlerden de etkilendiği görülmektedir. Bir katılımcımız destekleyici ya da köstekleyici ortamların eylemlilik üzerindeki belirleyici etkisini şu sözlerle dile getirmiştir: “Destek görüyorsak olumlu, köstek görüyorsak olumsuz.”(K7) Bu durum, öğretmenlerin iş arkadaşları, yönetim ve okul ikliminden aldıkları desteğin eylemliliklerinin sürdürülmesinde kritik rol oynadığını göstermektedir.

4.3.4. Tema 4: Kavramlar Arası İlişkiler

Kavramlar arası ilişkiler teması 4 alt temada incelenmiştir; (1) sabır ve eylemlilik, (2) sabır ve kolektif yeterlik, (3) kolektif yeterlik ve eylemlilik, (4) kavramlar arasındaki geçişlilik.

Sabır ve Kolektif Yeterlik

Tablo 16

Sabır ve Kolektif Yeterlik Alt Teması Analiz Tablosu

Tema	Alt Tema	Kod	Alıntı
Kavramlar Arası İlişkiler	Sabır ve Kolektif Yeterlik	Kolektif Yeterliğin sabrı artırması	“Zümreyle birlikte çözüm üretmek, duygusal yükü azaltır.”(K1)
		Sistem baskısı sabrı ve kolektif süreci baskılar	“Sınav odaklı sistem... sabırla birlikte öğrenmenin azalmasına yol açabiliyor.” (K2)
		Sabrın kolektif yeterliği artırması	“Sabırlı olduğumdan zümrelerimle eyleme geçiyorum” (K3)
		Sabırla yürüten iş birliği	“Sabrın olduğu yerde birlikte yapılan işler daha verimli oluyor.” (K5)

Katılımcılarımız sabrın öğretim süreçlerine yenilikçi fikirler üretme ve onları uygulama için gerekli olduğunu söylediler ve sistemsal engellerin sabır seviyelerini düşürdüğünü belirttiler. Bu sürecin sonunda gerek zümreyle birlikte işbirliği yaparak ürün ortaya çıkarma gerekse bireysel ve kolektif mesleki gelişim için isteklerinin azaldığını vurguladılar: “Sınav odaklı sistem... sabırla öğrenmenin azalmasına yol açabiliyor.” (K2)

Öte yandan katılımcılarımızdan bazıları sabrın zümre öğretmenleriyle iletişim kurup birlikte eyleme geçme konusunda tetikleyici bir unsur olduğunu, sabır duygusu birlikte yapılan işe hakim olduğunda ürün çıktılarında daha memnun olduklarını “Sabırlı olduğumda zümrelerimle eyleme geçiyorum. ” (K3) ve “Sabrın olduğu yerde birlikte yapılan işler daha verimli oluyor.” (K5) diyerek belirttiler.

Bunun yanında ayna etkisi gördüklerini de belirttiler, çünkü sabır kolektif yeterliği artırırken, alınan sonuçlar ve birlikte başarma hissinin öğretmenlerin üzerindeki duygusal yükü azalttığı ve dolayısıyla onları daha sabırlı yaptığının altını çizdiler. “Zümreyle birlikte çözüm üretmek, duygusal yükü azaltır.” (K1)

Sabır ve Eylemlilik

Tablo 17

Sabır ve Eylemlilik Alt Teması Analiz Tablosu

Tema	Alt Tema Kod	Alıntı
Kavramlar Arası İlişkiler	Strateji ürettiren sabır	“Kendi yönteminin yetersiz kaldığını kabul eder... farklı stratejiler araştırmaya başlar.”(K1)
	Eylemlilik geliştiren sabır	“Sabır gösterip olumlu bir ilerleme kaydedildiğinde eylemlilik duygusu da artar.” (K2)
	Yeni strateji deneten sabır	“Sabırlı olduğumda... farklı stratejiler denemeye cesaret ediyorum.”(K3)
	Sabrın yokluğunun eylemsizlik doğurması	“Sabırsız biri bence eylemlilikte çok aktif olamaz.” (K4)
	Sabır sonucunda eylemlilik	“Sabırla çalışırsan her şey çok güzel olur... öğretmen eylemliliği artar.” (K4)
	Eylemliliğin devamını sağlayan sabır	“Sabrım olduğu için eTwinning projesini tamamladım. Bu sene yoktu, yarım kaldı.” (K5)
	Sabır hem destekleyici hem sınırlayıcı	"Sabır düzeyinin öğretmen eylemliliğini hem artırabileceği hem de engelleyebileceği durumlar kesinlikle vardır... Okulda çalışmaya başladığım ilk yıl, davranış problemi yaşayan bir öğrencimle başa çıkmakta çok zorlanmıştım... Bu süreçte eylemliliğim azalmıştı."(K8)
	Sabır hem destekleyici hem sınırlayıcı	"Sabır, öğretmenlikte çoğu zaman eylemliliği destekleyen bir güç olsa da, bazı durumlarda eylemliliği engelleyen bir faktör haline gelebiliyor. Bir öğrencinin yazılı anlatım becerilerinde sürekli gerileme yaşandığını fark ettim... Bu noktada sabrın sınırlarını bilmek ve eyleme geçmek önem kazandı."(K9)
	Sabrın varlığının ve yokluğunun eylemliliğe etkisi	"Sabrın eylemlilik duygumu artırabileceği ve engelleyebilecek durumların çok fazla olduğunu düşünüyorum... Bu anlattıklarım sınıfta gösterbildiğim sabrın öğretim ortamlarında uygulayabildiğim etkinlik ve inisiyatif alma seviyemi yükselttiğini tam tersi sabır göstermediğim durumlarda ise moralimi bozup öğretimin isteksizce maalesef yerine getirdiğini gösteriyor."(K10)

İngilizce öğretmenlerinin sınıfta uyguladığı tekniklerin bazen işe yaramadığını ve öğrenme çıktılarına yansımadığını ya da daha kötüsü sınıf yönetiminde ciddi sorunlara bile yol

açabildiğini söyleyen bazı katılımcılar, böyle bir durumla karşılaşan öğretmenin yansıtıcı düşünme yoluna gitmesinin tetikleyicisinin sabır olduğunu belirttiler: “Kendi yönteminin yetersiz kaldığını kabul eder... farklı stratejiler araştırmaya başlar.” (K1) “Sabırlı olduğumda... farklı stratejiler denemeye cesaret ediyorum.” (K3)

Bununla birlikte sabır göstererek alınan yeni kararlar neticesindeki olumlu öğrenme çıktılarının öğretmeni yeniden etkin olmaya, eylemliliğe yönlendirdiğini vurguladılar. “Sabır gösterip olumlu bir ilerleme kaydedildiğinde eylemlilik duygusu da artar.” (K2)

Yabancı dil öğretiminin uzun bir süreç olduğu ve zamanla yol alınabildiğinde hemfikir olan katılımcılarımız, bu sürecin eylemlilik hissiyle ve sabırla yönetildiğini “Sabırsız biri bence eylemlilikte çok aktif olamaz.” (K4) ve “Sabırla çalışırsan her şey çok güzel olur... öğretmen eylemliliği artar.” (K4) diyerek belirttiler.

Mesleki gelişim ve okul dışında öğrencileri aktif projelere dahil etmenin sabırla işlediğini belirten bir katılımcımız bu tarz bir etkinliğe geçmişte sabır gösterdiği için katılabildiğini ve şimdi ise bu sabrı gösteremediği için katılamadığını ifade etti: “Sabrım olduğu için eTwinning projesini tamamladım. Bu sene sabrım yoktu, yarım kaldı.” (K5)

Katılımcıların ifadeleri, öğretmenlerin sabır düzeyinin öğretmen eylemliliği üzerinde hem artırıcı hem de sınırlayıcı etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Katılımcı deneyimleri, sabrın öğretim sürecinde eylemliliği destekleyen bir güç olarak işlev görebileceğini; ancak özellikle davranış problemi yaşayan öğrenciler veya sürekli gerileme gösteren akademik performans durumlarında, sabrın sınırlarının zorlandığı ve eylemliliğin azalabileceği durumlar da bulunduğunu ortaya koymaktadır.

"Sabır düzeyinin öğretmen eylemliliğini hem artırabileceği hem de engelleyebileceği durumlar kesinlikle vardır... Okulda çalışmaya başladığım ilk yıl, davranış problemi yaşayan bir öğrencimle başa çıkmakta çok zorlanmıştım... Bu süreçte eylemliliğim azalmıştı." (K8)

Katılımcılar, sabır gösterebildikleri durumlarda sınıfta etkinlik ve inisiyatif alma seviyelerinin arttığını, sabır gösteremediklerinde ise motivasyon ve öğretim isteğinin düştüğünü ifade etmektedir. Bu bulgu, sabrın öğretmen eylemliliği üzerindeki çift yönlü etkisini ve öğretim ortamlarında bilinçli olarak sınırların farkında olunmasının önemini vurgulamaktadır.

"Sabır, öğretmenlikte çoğu zaman eylemliliği destekleyen bir güç olsa da, bazı durumlarda eylemliliği engelleyen bir faktör haline de gelebiliyor. Bir öğrencinin yazılı anlatım becerilerinde sürekli gerileme yaşandığını fark ettim... Bu noktada sabrın sınırlarını bilmek ve eyleme geçmek önem kazandı." (K9)

"Sabrın eylemlilik duygumu artırabileceği ve engelleyebilecek durumların çok fazla olduğunu düşünüyorum... Bu anlattıklarım sınıfta gösterbildiğim sabrın öğretim ortamlarında uygulayabildiğim etkinlik ve inisiyatif alma seviyemi yükselttiğini tam tersi sabır göstermediğim durumlarda ise moralimi bozup öğretimin isteksizce maalesef yerine getirdiğimi gösteriyor." (K10)

Kolektif Yeterlik ve Eylemlilik

Tablo 18

Kolektif Yeterlik ve Eylemlilik Alt Teması Analiz Tablosu

Tema	Alt Tema	Kod	Alıntı
Kavramlar Arası İlişkiler	Kolektif yeterlik ve Eylemlilik	Zümre işbirliğinin motivasyon sağlaması	"Birlikte etkinlik planlar, sonra bu etkinliği uygulayarak ve başarılı olursa... öğretmenliğinde eylemliliğin anlamını yaşar."(K1)
		Destekleyici zümrenin eylemliliği artırması	"Destekleyici kolektif yeterliğin olduğu bir okulda mesleki yetkinlik ve özerklik duygusu da yükselecektir." (K2)
		Kolektif yeterliğin eylemliliği artırması	"Hem takım çalışmasını hem de kişisel öğretmenlik tarzımı geliştirmemi sağlıyor." (K3)
		Fikir alışverişiyle gelişim	"Fikir alışverişi yapıyorsun, olumlu etkileniyorsun." (K4)
		Kolektif yeterlik bireysel özerkliği desteklemesi	"Meslektaşlarım arasında yüksek bir kolektif yeterlik algısının olması, bireysel mesleki yetkinliğimi ve özerklik hissimi doğrudan ve olumlu yönde etkiliyor."(K8)
		Kolektif yeterliğin özgüveni artırması	"Meslektaşlar arasındaki kolektif yeterlik inancı, bireysel mesleki yetkinliğimi ve özerklik hissimi olumlu yönde etkileyen çok önemli bir faktördür... Bu güven ortamı, benim kendi yetkinliklerimi geliştirmem ve uygulamada daha cesur adımlar atmam için motivasyon sağlar."(K9)

Kolektif yeterliğin eylemliliği artırması	"İngilizce konusunda çok faal ve iddialı bir okulda çalışıyorum ama okulumuzun bu durumunun kesinlikle kolektif yeterliliğin yüksek olmasıyla yakından ilişkisi var... Dolayısıyla kolektif yeterlik inancı bireysel mesleki yetkinliği artırıyor ve kendimi güvende hissetmemi sağlıyor..."(K10)
Bilgi aktarımı ve model alma	"Zümremden öğrendim, sonra araştırdım, programlara katıldım." (K5)

Katılımcı öğretmenlerimizin hepsi olumlu bir işbirliği ortamında zümre öğretmenleriyle fikir ve bilgi paylaşımı yaptıklarını belirttiler. Bu olumlu okul atmosferinde birlikte girilen işlerin öğretmenin eylemlilik hissini artırdığını söyleyen bir katılımcımız "Birlikte etkinlik planlar, sonra bu etkinliği uygular ve başarılı olursa... öğretmenliğinde eylemliliğin anlamını yaşar." (K1) diyerek kolektif yeterliğin eylemliliğe yaptığı etkinin altını çizdi.

Öte yandan destekleyici ve sınırlarını bilen bir paylaşım ortamında kolektif yeterliğin öğretmenin özerkliğine yaptığı etkinin "Destekleyici kolektif yeterliliğin olduğu bir okulda mesleki yetkinlik ve özerklik duygusu da yükselecektir." (K2) denerek altı çizildi.

Söz konusu düşünceye hemfikir olan ve özerklik ve işbirliği arasında kurulan dengeye dikkat çeken diğer bir katılımcımız kolektif yeterliği "Hem takım çalışmasını hem de kişisel öğretmenlik tarzımı geliştirmemi sağlıyor." (K3) diyerek tanımladı.

Sadece ortak yapılan işlerde değil, öğretmenin kendi mesleki gelişimi için bireysel ortaya koyduğu efor içinde kolektif yeterliğin zümre öğretmenleri arasında ilham kaynağı olduğu da bir çok kez belirtildi: "Birbirimizin yöntemlerinden ilham alarak kendi yetkinliğini geliştirme fırsatı buluyorum." (K3) "Fikir alışverişi yapıyorsun, olumlu etkileniyorsun." (K4) "Zümremden öğrendim, sonra araştırdım, programlara katıldım." (K5)

Katılımcı ifadeleri, öğretmenlerin çalıştıkları okulda meslektaşları arasında yüksek bir kolektif yeterlik algısının bulunmasının, bireysel mesleki yetkinlik ve özerklik hissini doğrudan artırdığını göstermektedir. "Meslektaşlarım arasında yüksek bir kolektif yeterlik algısının olması, bireysel mesleki yetkinliği ve özerklik hissini doğrudan ve olumlu yönde etkiliyor." (K8)

Benzer şekilde, diğer bir katılımcı, kolektif yeterlik inancının sağladığı güven ortamını vurgulayarak şunları belirtmiştir: "Meslektaşlar arasındaki kolektif yeterlik inancı, bireysel mesleki yetkinliği ve özerklik hissini olumlu yönde etkileyen çok önemli bir faktördür... Bu

güven ortamı, benim kendi yetkinliklerimi geliştirmem ve uygulamada daha cesur adımlar atmam için motivasyon sağlar." (K9)

Okul ortamındaki kolektif yeterliğin bireysel eylemlilik üzerindeki etkisinin altı çizilmiştir: "İngilizce konusunda çok faal ve iddialı bir okulda çalışıyorum ama okulumuzun bu durumunun kesinlikle kolektif yeterliliğin yüksek olmasıyla yakından ilişkisi var... Dolayısıyla kolektif yeterlik inancı bireysel mesleki yetkinliğimi artırıyor ve kendimi güvende hissetmemi sağlıyor..." (K10)

Bu bulgular, kolektif yeterlik algısının öğretmen eylemliliğini destekleyen önemli bir çevresel faktör olduğunu ortaya koymaktadır; yüksek kolektif yeterlik, öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmelerini, mesleki yetkinliklerini artırmalarını ve sınıfta daha faal ve cesur olmalarını mümkün kılmaktadır.

Kavramlar Arasındaki Geçişlilik

Tablo 19

Kavramlar Arasındaki Geçişlilik Alt Teması Analiz Tablosu

Tema	Alt Tema	Kod	Alıntı
Kavramlar Arası İlişkiler	Kavramlar Arasındaki Geçişlilik	Kavramların birbirine etkisi	"Bu üç kavram birbirini tamamlıyor." (K3)
		Sabır ve işbirliği ile eylemliliğin artması	"Sabırlı olmak öğrenciye farklı yaklaşımlar denemeyi ve eyleme geçmeyi sağlıyor; zümreyle işbirliği motivasyonu artırıyor." (K6)
		Sabır ve işbirliği ile eylemliliğin artması	"Sabırlı olmak öğrenciye farklı yaklaşımlar denemeyi sağlar, eylemlilik ile aktif uygulama yapılır; zümre desteği motivasyonu ve özerkliği artırır." (K7)
		Üç kavramın birbirini desteklemesi	"Sabır, bireysel dayanıklılığımı, sınıf içindeki hakimiyetimi, kolektif yeterlik, mesleki gücümü ve zorlandığım veya düştüğüm zamanlarda bana kalkmam için bir destek sağlıyor. Öğretmen eylemliliği ise mesleğe olan inancımı ve özgüvenimi olumlu yönde etkiliyor." (K8)
		Üç kavramın birbirini desteklemesi	"Sabır, kolektif yeterlik ve öğretmen eylemliliği, öğretmenlik mesleğinin birbirini tamamlayan ve güçlendiren temel unsurlarıdır... Sabır ve kolektif yeterlik inancıyla beslenen bir öğretmen, karşılaştığı zorluklara karşı pasif kalmaz; aksine aktif bir şekilde çözüm arar." (K9)

Üç kavramın
birbirini
etkilemesi

"Bu üç unsur birbirlerini destekleyen ve olumlu anlamda geçiş yapan olgular olarak görüyorum... Sabır özelliği hem öğretmenin kolektif yeterliliğini ve hem de eylemliliğini etkileyecektir. Öte yandan kolektif yeterlilik hissine ulaşmış bir öğretmen sabrının daha yükseldiğini görecektir ve eylemlilik seviyesini yükseltecektir."(K10)

Katılımcı ifadeleri, sabır, kolektif yeterlik ve öğretmen eylemliliğinin birbirini destekleyen ve güçlendiren unsurlar olduğunu ortaya koymaktadır: "Zümre Arkadaşlarımdan diğer branşlardan arkadaşlarımla da iş birliği içinde olmak çok önemli. Bu sayede de hem yeterliliğim artıyor hem sabrımı artıyor, daha sabırlı ve işine daha odaklı bir insan oluyorum. Bu da tabi eylemlilik düzeyimi de arttırıyor."(K6)

Bu üç unsurun öğretmen ve öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri şu şekilde vurgulanmaktadır: "Bu üçü birleştiğinde öğretmenin öğretme becerisi, motivasyonu artarken öğrencinin de öğrenme isteğinin, derse ve öğretmene bağlılığının artacağını düşünüyorum. Bence okul iklimini bile olumlu etkilenir."(K7)

Katılımcılarımızdan biri sabır ve kolektif yeterliğin öğretmen eylemliliğiyle ilişkisini şöyle açıklamaktadır: "Sabır, bireysel dayanıklılığımı, sınıf içindeki hakimiyetimi, kolektif yeterlik, mesleki gücümü ve zorlandığım veya düştüğüm zamanlarda bana kalkmam için bir destek sağlıyor. Öğretmen eylemliliği ise mesleğe olan inancımı ve özgüvenimi olumlu yönde etkiliyor."(K8)

Diğer bir ifade de benzer şekilde, üç unsurun öğretmenlik mesleğini desteklediği vurgulanmaktadır: "Sabır, kolektif yeterlik ve öğretmen eylemliliği, öğretmenlik mesleğinin birbirini tamamlayan ve güçlendiren temel unsurlarıdır... Sabır ve kolektif yeterlik inancıyla beslenen bir öğretmen, karşılaştığı zorluklara karşı pasif kalmaz; aksine aktif bir şekilde çözüm arar."(K9)

Başka bir katılımcımız bu üç unsurun birbirini olumlu şekilde etkilediğini ve eylemliliği artırdığını ifade etmektedir: "Bu üç unsur birbirlerini destekleyen ve olumlu anlamda geçiş yapan olgular olarak görüyorum... Sabır özelliği hem öğretmenin kolektif yeterliliğini ve hem de eylemliliğini etkileyecektir. Öte yandan kolektif yeterlilik hissine ulaşmış bir öğretmen sabrının daha yükseldiğini görecektir ve eylemlilik seviyesini yükseltecektir."(K10)

Bu bulgular, sabır, kolektif yeterlik ve öğretmen eylemliliğinin birbirini tamamlayan ve öğretmenlerin sınıf içi performansını, motivasyonunu ve mesleki özgüvenini artıran kritik faktörler olduğunu göstermektedir.

4.3. Bulguların Entegrasyonu

Nicel bulgulardaki katılımcı öğretmenlerimizin sabır ve kolektif yeterlik puanlarının etki büyüklüklerinin benzer şekilde yüksek olması, mesleki ortamda bu duygularının etkisi altında ne kadar fazla kalarak işlerini yaptıklarını ortaya koyuyor. Ayrıca her iki özelliğin aynı anda etki büyüklüklerinin yüksek olması ve regresyon analizlerindeki sonuç, birbirlerine olumlu etki yaptıklarını ortaya koymaktadır. Öte yandan ortaokul İngilizce öğretmenleri örnekleminde, nicel bulgulardan sabır ve kolektif puanları yüksek olan katılımcı öğretmenlerimizin nitel görüşmelerde aktardıkları görüş ve örnek olaylar, sabır ve kolektif yeterlik unsurlarının derinlemesine incelendiğinde söz konusu öğretmenlerin eylemliliklerine pozitif anlamda katkı yaptığını gösteriyor.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Çalışmamız literatürde sabır ve kolektif yeterliğin aynı anda öğretmen eylemliliğini yordayıcılığının daha önce yerel ve uluslararası literatürde araştırılmamış olmasından dolayı önem arz etmektedir. Özellikle İngilizce öğretim çıktılarını geliştirmek adına İngilizce öğretmenlerinin kimlik algısı, iyi oluş halleri ve mesleki gelişimlerinin araştırılmasına ışık tutacaktır.

Bu araştırmada toplanan veriler göz önüne alındığında; sabır ve kolektif yeterliğin, öğretmen eylemliliği üzerinde hem bireysel hem de sosyal etkiler yaratan iki temel psikolojik yapı olduğu görülmektedir. Sabır, bireyin içsel tepkileri yönetme becerisiyle bağlantılıyken; kolektif yeterlik, öğretmenlerin içinde bulundukları okul atmosferiyle etkileşimlerine yön verir. Bu iki yapıyı bir arada düşündüğümüzde, onları öğretmenin eylemliliğini destekleyen hem içsel hem de dışsal kaynaklar olarak tanımlayabiliriz (Uludağ Kırçıl et al., 2025).

Nicel bulgulara çıkan sonuçlara göre katılımcı öğretmenler üzerinde sabır ve kolektif yeterlik inancının etkisinin büyük olması bu öğretmenlerin çoğunlukla öğretim ortamlarında karşılaştıkları güçlüklerle ve öğrenci çeşitliliğine karşı sabırla yaklaştıklarını, ayrıca zümre ve okul geneli işbirliği duygularının güçlü olduğunu bize anlatmaktadır. Buradan yola çıkarak bu örneklemin içinden seçilmiş nitel görüşmelere katılım sağlayan öğretmenlerimizin kendi ifadeleriyle “sabır” ve “kolektif yeterlik” kavramlarını anlayışları, bu unsurları öğretim ortamlarında uygulamaları ve bu unsurların eylemlilik özelliklerini ne yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Kolektif yeterliğin eylemliliği yordadığı bulgusu ilgili literatürle uyum göstermektedir (Acar, 2021).

Katılımcı öğretmen ifadelerinde ortaya konduğu gibi eğitim, doğal olarak uzun vadeli bir süreç olduğundan, beklenen sonuçlar zaman içinde kendini gösterir. Öğretmenlikte başarıya ulaşmak ve öğrencilerden istenen öğrenme çıktılarının elde edilmesi, sabır ve zaman gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki başarıyı sürdürebilmeleri için sabırlı olmaları ve görevlerini bu anlayışla yerine getirmeleri büyük önem taşır (Meriç & Erdem, 2023).

Sabrın katılımcı öğretmenler tarafından sadece İngilizce öğretimi özelinde değil tüm öğretim ortamlarında en temel unsurlardan biri olarak görülmesi sabrın uzun vadeli hedeflere

ulaşmada belirleyici bir özellik olduğunu öne süren araştırmalarla örtüşmektedir (Duckworth et al., 2007). Bu ifade, öğretmenlerin sabır değerine dair algılarının, öğretmenlik mesleğinin temel özelliklerinden biri olarak kabul edildiğini ortaya koymaktadır (Niyazibeyoğlu & Dağcı, 2023).

Öğretmenlerin İngilizce  ğretiminde gösterdikleri sabrın pedagojik olarak yeterli hissetmelerini ve  ğretim ortamlarını etkili hale getirdiğini belirten katılımcı ifadeleri, öğretmenlerin pedagojik yeterlik algılarının  ğrenci başarılarıyla ilişkili olduğunu vurgulayan literatürle örtüşmektedir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Bu durum, öğretmenlerin sabır düzeylerini etkileyen faktörlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uyum sağlama çabasıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Meriç & Erdem, 2023b).

Katılımcılar, zorlayıcı  ğretim ve sınıf ortamlarında sabır gösterdiklerinde, öğrencilerin zamanla öğretime adapte olduklarını belirtmişlerdir. Bu ifade ise,  ğretmen sabrının sınıf yönetimi ve kolektif öğrenme sürecine katkısını gösteren literatürle örtüşmektedir (Priestley et al., 2015).

Katılımcı  ğretmenler, sabrın sadece İngilizce  ğretimi süreçlerinde destekleyici ve sınıf yönetiminde etken bir faktör olduğunu değil, ayrıca  ğrenci için güvenli bir sınıf atmosferi oluşturduğunu ifadelerinde belirtmişlerdir. Bu bulgu, öğretmenlerin sabır düzeylerini etkileyen faktörlerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir (Meriç & Erdem, 2023).

Literatürde sabrın eylemliliğe direk katkısı kısıtlı yer almaktadır (Baş & Bal-Gezegin, 2015; Erduran Tekin &  ayak, 2024). Katılımcı ifadelerinde sabrın öğretmenlerimizin sınıflarında etkin uygulamaları denemeye gönüllü olmalarını, çeşitli  ğrenci altyapı ve farklı öğrenme hızlarına karşı anlayışlı olmalarını, öğrenme ortamlarında karşılarına çıkan zor durumlara pedagojik m dehalelerde bulunabilmelerini sağladığı belirtilmiştir. Tüm bunların eylemlilik hislerini kuvvetlendirdiğini ve sabırlı olduklarında kendilerini daha etkin öğretmenler olarak gördüklerini vurgulamışlardır.

Araştırma bulguları, sabrın İngilizce  ğretiminde temel bir unsur olarak görüldüğünü göstermektedir. Katılımcı  ğretmenler, sabrı yalnızca öğrencilerin hatalarına tahammül etme biçiminde değil; aynı zamanda farklı öğrenme hızlarına uyum sağlama,  ğretim yöntemlerini çeşitlendirme ve  ğrenci motivasyonunu sürdürme sürecinde vazgeçilmez bir pedagojik strateji olarak tanımlamıştır. Bu araştırmada sabrın yalnızca bireysel bir kişilik özelliği değil, pedagojik

bir eylem olarak da ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin oyun, şarkı ve farklı etkinlikler tasarlayarak öğrencilerin dikkatini toplama çabaları, sabrın sınıf içi stratejilere nasıl dönüştüğünü ortaya koymaktadır.

Bandura'ya (1997) göre, bir grubun algılanan kolektif yeterliği, grubun hangi amaçları seçeceğini, bu amaçlara ne kadar emek harcayacağını ve zorluklarla karşılaştığında ne kadar süreyle çabayı sürdüreceğini belirler. Katılımcılarımız algıladıkları kolektif inancın mesleklerinde gösterdikleri performansa ve kendi öğretim ortamlarının başarısına güvenmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Kolektif yeterlik inancı güçlü olan gruplar daha fazla çaba göstermekte ve başarısızlık durumlarında sebat edebilmektedir. Buna karşılık, kolektif yeterliği düşük gruplar daha kolay vazgeçmekte veya grup amaçlarından geri çekilmektedir (Bandura, 1997). Katılımcılarımızın ifadelerinde belirttiği üzere genel olarak kolektif inançları sağlam olduğu için bu onların sabrına da olumlu katkı yapmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerimizin, ekiplerinin kolektif kapasitesine inandıklarında, meslektaşlarının desteğine sahip olduklarını bilerek yenilikçi yaklaşımları daha çok takip ettikleri gözlemlenmiştir. Derslerinin birlikte planlama ve zümre desteğiyle daha etkili hale geldiğini belirtmişlerdir. Bu ifadeler, kolektif yeterliğin öğretim uygulamalarına ve öğrenci başarısına pozitif etkisini destekleyen çalışmaları doğrulamaktadır (Goddard et al., 2004).

Zümre öğretmenleri arasındaki kolektif yeterliğin, öğretmenlerin yansıtıcı diyaloga girdiği, en iyi uygulamaları paylaştığı ve zorlukları birlikte giderdiği, böylece problem çözme becerilerini güçlendirdiği bir ortamı teşvik ettiği gözlenmiştir. Zorluklar karşısında birbirlerine güvendiklerini belirtmişlerdir. Meslektaşlar arası güven ve işbirliğinin kolektif yeterlik algısını güçlendirdiğini ortaya koyan araştırmalarla paraleldir (Bandura, 1997; Goddard, 2001).

Deneyimli öğretmenlerle birlikte çalışmanın onlara yol gösterdiği de belirtilmiştir. Genel olarak algılanan kolektif yeterlik duygusu yerel kültürümüzde daha çok yer bulan yardımlaşma ve ortak hareket etme duygumuza dayanmaktadır. Literatürde eylemliliğe direk katkısı olan çalışmalara kısıtlı yer verildiği için, genel olarak bir öğretmeni etkin yapabilecek özelliklere katkı yaptığı yer almıştır. Ancak katılımcılarımız ifadelerinde kolektif inançları yüksek olduğunda daha etkin olduklarını, eylemlilik duygularının güçlendiğini vurgulamışlardır.

Kolektif öğretmen yeterliği ve sabır farklı yapılar olsalar da ve aralarında etkileşim dışarıdan bakıldığında yakın gibi görünmese de, bu iki değişken arasındaki karşılıklı alışveriş dengesi İngilizce öğretiminde öğretmen eylemliliğini artırmak için sağlam bir temel sağlayabilir. Daha önce de tartışıldığı gibi, öğretmen eylemliliği özerk, bilinçli kararlar almayı ve karmaşık eğitim zorluklarını karşılamak için uygulamaları uyarlamayı içerir. Hem kolektif yeterlik hem de sabır bu eylemliliğe tamamlayıcı şekillerde katkıda bulunur.

Sabrın ise öğretmenlerin karşılaştıkları çeşitli engellere rağmen uzun vadeli eğitim hedeflerine bağlılıklarını sürdürmelerini sağladığı ve böylece zorluklar karşısında sebat etme yeteneklerini geliştirdiği görülmüştür. Öğretmenler sabırlı davranarak, aşamalı ilerlemeye değer veren bir zihniyet geliştirirler; bu da uygulamada öğrenci merkezli bir İngilizce öğretimi anlayışını öne taşımıştır.

Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin sabrını destekleyen ve güçlendiren bir unsur olarak kolektif yeterliğe işaret etmektedir. Katılımcılar, meslektaş desteği sayesinde zor sınıf durumlarında daha kararlı ve sabırlı davranabildiklerini vurgulamıştır. Bu durum, öğretmenlerin bireysel çabalarının ötesinde, kolektif yeterliğin sınıf yönetiminde önemli bir kaynak olduğunu göstermektedir. Araştırmanın katkısı, sabır ve kolektif yeterliğin birbirini destekleyen iki boyut olarak ele alınmasıdır. Sabır, bireysel düzeyde eğitim sürecini sürdürülebilir kılarken; kolektif yeterlik, bu sabrı pekiştirerek öğretmenlerin zorluklar karşısında tükenmişlik yaşamalarını engellemektedir.

Bulgular, sabır ve kolektif yeterliğin öğretmen eylemliliğini güçlendiren temel dinamikler olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler sabır sayesinde öğrenci merkezli yaklaşımları sürdürmüş, kolektif yeterlik sayesinde ise yenilikçi eğitim stratejileri geliştirme cesaretini bulmuşlardır. Bu durum, öğretmen eylemliliğinin yalnızca bireysel yeterliklerden değil, aynı zamanda mesleki dayanışmadan beslendiğini göstermektedir. Literatürde öğretmen eylemliliği; bireysel özellikler, mesleki değerler ve yapısal faktörlerin etkileşimi olarak tanımlanmıştır (Biesta & Tedder, 2007; Priestley et al., 2015). Bu araştırma ise sabır ve kolektif yeterliğin öğretmen eylemliliğini destekleyen tamamlayıcı unsurlar olduğunu ortaya koyarak literatüre katkı sağlamaktadır. Özellikle sabır, öğretmenlerin pedagojik yaratıcılıklarını ortaya çıkaran bir kaynak olarak görünür hale gelmiş; kolektif yeterlik ise bu sürecin sürdürülebilirliğini güçlendirmiştir.

Toplanan veriler ışığında bu yapılar arasındaki sinerji şu şekilde kavramsallaştırılabilir. Kolektif yeterlik öğretmenler arasında risk almayı ve yenilikçiliği destekleyen koruyucu bir çerçeve sağlarken, sabır da öğretmenlerin engellere rağmen yenilikçi öğretim ortamlarına uyum sağlamasını mümkün kılan içsel bir motivasyon sunar. İki özellik birlikte düşünüldüğünde, eğitimcilerin sadece kendi sınıflarındaki öğretim uygulamalarını geliştirmek için çabalamakla kalmayıp aynı zamanda daha geniş anlamda İngilizce eğitim ortamını da etkiledikleri, yüksek bir eylemlilik duygusunu ortaya çıkardıklarını söyleyebiliriz.

Özetle, İngilizce öğretiminde öğretmen eylemliliği, kişisel dayanıklılık, yenilikçi öğretim uygulamaları ve işbirlikçi bir zihniyetin bir araya gelmesini temsil eder; bu bir araya gelme kolektif öğretmen yeterliği ve sabır özellikleri ile güçlendirilebilir.

5.2. Sonuç

Gönüllü katılımcılarımızla yaptığımız nicel araştırmalar ışığında, Konya ili Karatay ilçesi özelinde ortaokullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin sabır ve kolektif yeterlik hislerini yüksek derecede yaşadıkları, bu iki değişkenin birbirlerine katkı sağladığı ve öğretmenler üzerindeki etkilerinin büyük olduğu görülmüştür. Nitel görüşmelerde gözlenen haliyle de aktif eylemlilik hallerinin söz konusu iki özellikten destek ve ilham aldığı gözlemlenmiştir. Buna dayanarak İngilizce öğretiminde öğretmenlerin eylemlilik özelliğini şekillendirmede sabır ve kolektif yeterlik özelliklerinin katkısı olduğu söylenebilir.

Tartışma sonuçları, sabır ve kolektif yeterliğin birbirini besleyen iki süreç olduğunu ve öğretmen eylemliliğini doğrudan desteklediğini ortaya koymaktadır. Sabır, öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımı sürdürmelerine katkı sağlarken; kolektif yeterlik, bu bireysel çabaları kurumsal ve mesleki düzeyde desteklemiştir. Böylelikle öğretmenler yalnızca bireysel düzeyde sabırlı aktörler değil, aynı zamanda kolektif düzeyde aktif, yenilikçi ve dayanıklı eğitimciler olarak konumlanmıştır.

5.3. Öneriler

Eğitim alanı alanyazınındaki sabır konusunun araştırma sınırlılığı bu özelliğin incelenen öğretmen özellikleri arasında arka planda kaldığını gösteriyor. Bu yüzden hem genel eğitim hem de İngilizce öğretimi bağlamında sınıf yönetiminde sabrın önemi daha derinlemesine araştırılabilir. Kolektif yeterlik inancının öğretmenler arasında yaygınlaşmasına destek olma amacıyla katılımcı öğretmenlerimizin hizmetiçi eğitimlere olan isteği doğrultusunda, bu anlamda düzenlenecek bir hizmetiçi eğitimin akademik bir gözlemlerle bir araştırmaya

dönüştürölmesi sağlanabilir. Böyle bir araştırma hem eğitimin başı ve sonunda öğretmende oluşan durum değişimini ortaya koyacak hemde sreğ boyunca yapılabilir görüşmelerle söz konusu eğitimin ve gelecekte yapılabilir başka hizmetiçi eğitimlerin iğeriğinin hazırlanmasına katkıda bulunacaktır.



KAYNAKLAR

- Abdurrezzak, S., Üstüner, M., & Yıldızbaş, Y. V. (2021). Öğretmenlerin İdeal Öğretmen Özelliklerine İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 567–585. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue//637931>
- Abedini, F., Bagheri, M. S., Sadighi, F., & Yarmohammadi, L. (2018). The constituent elements of collective teacher efficacy beliefs and their contributing factors in different ELT educational contexts: A qualitative study. *Cogent Social Sciences*, 4(1), 1500768. <https://doi.org/10.1080/23311886.2018.1500768>
- Acar, S. (2021). Öğretmen Failliğinin İncelenmesi. *APJEC - Academic Platform Journal of Education and Change*, 4(2), 195–218. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/apjec/issue//941853>
- Ahmad, H., & Shah, S. R. (2022). Teacher agency and professional development: A study on Cambridge English teacher program in the Arabian Gulf. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2080352>
- Ahmed, S., Mohammed, R., Nashwan, A., Ibrahim, R., Qadir, A., Ameen, B., & Khdir, R. (2025). Using thematic analysis in qualitative research. *Journal of Medicine Surgery and Public Health*, 6, 100198. <https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2025.100198>
- Anderson, C. M., Summers, K. H., Kopatich, R. D., & Dwyer, W. B. (2023). Collective Teacher Efficacy and Its Enabling Conditions: A Proposed Framework for Influencing Collective Efficacy in Schools. *AERA Open*, 9. <https://doi.org/10.1177/23328584231175060>
- Aşçı, M., & Yıldırım, R. (2020). Öğretmen Failliği İle Öğretim Programına Bağlılık Arasındaki İlişki: Yunus Emre İlçesi Örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 6126–6149. <https://doi.org/10.26466/opus.806477>
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(42), 1–21.
- Bandura, A. (1997). *Self- Efficacy: The Exercise of Control* (Vol. 11). Freeman.
- Baş, M., & Bal-Gezegin, B. (2015). Teachers As Patience Stones: A Metaphor Analysis of Students' Conceptualizations of EFL Teachers in Turkey. *Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, 1(3). <https://doi.org/10.14706/JFLTAL15138>

- Bellibaş, M., Karadağ, N., & Gümüş, S. (2021). Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Öğretmen Failliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM). *Baskent University Journal of Education*, 8, 183–191.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Çarıkçı, K., Meral, H., Berkil, S., Çalışır, A., Önala, L., & Arslan, Ö. (2024). Nitel Araştırmalarda Tematik Analiz. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 10(37).
- Cesur, K. (2025). EFL Teacher's Views on Fundamentals of English Language Teaching. *International Journal of Research in Teacher Education*, 16, 53–65. <https://doi.org/10.29329/ijrte.2025.1355.04>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Demir, S. (2019). Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Öğretmen İş Doyumundaki Rolü Üzerine Yapısal Eşitlik Modellemesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.26466/opus.496333>
- Doğan, M. (2017). Karakter Gücü Olarak Sabır ve İyi Oluş İlişkisi. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 5(1).
- Donohoo, J., Hattie, J., & Rachel Eells. (2018). The Power of Collective Efficacy. *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*. <https://www.researchgate.net/publication/328267721>

- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duman, B., Göçen, G., & Duran, V. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 144–155.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House Publishing Group.
- Eginli, I., & Mutlu, A. K. (2022). The Contribution of Perceived Collective Efficacy Beliefs and Interpersonal Emotion Regulation to Turkish EFL Teachers' Job Stress. *European Journal of English Language Teaching*, 7(1). <https://doi.org/10.46827/ejel.v7i1.4176>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Erdem, C. (2020). A New Concept in Teacher Identity Research: Teacher Agency. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 10(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.17984/adyuebd.712097>
- Erduran Tekin, Ö., & Çayak, S. (2024). Examining the Relationship Between Teachers' Patience Levels and Professional Resilience. *International Journal of Academic Studies in Technology and Education*, 2, 22–39. <https://doi.org/10.55549/ijaste.25>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Fahriany, F., & Haswani, F. (2018). Professional Teacher for EFL Classroom. *Proceedings of the International Conference on Education in Muslim Society (ICEMS 2017)*. <https://doi.org/10.2991/icems-17.2018.23>
- Fathi, J., Derakhshan, A., & Saharkhiz Arabani, A. (2020). Investigating a Structural Model of Self-Efficacy, Collective Efficacy, and Psychological Well-Being among Iranian EFL

- Teachers. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 12.
<https://doi.org/10.22111/IJALS.2020.5725>
- Gentles, S., Charles, C., Ploeg, J., & McKibbin, K. A. (2015). Sampling in Qualitative Research: Insights from an Overview of the Methods Literature. *The Qualitative Report*.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2373>
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update* (10th ed.). Pearson.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467–476.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.467>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Göker, S. D. (2012). Impact of EFL Teachers' Collective Efficacy and Job Stress on Job Satisfaction. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8).
<https://doi.org/10.4304/tpls.2.8.1545-1551>
- Gültekin, M. (2020). Değişen Toplumda Eğitim ve Öğretmen Nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654–700.
<https://doi.org/10.18039/ajesi.682130>
- Gürçay, D., Yılmaz, M., & Ekici, G. (2009). Öğretmen Kolektif Yeterlik İnancını Yordayan Faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 119–128.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue//102202>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)

- Hismanoglu, M. (2019). A study on the qualities of effective EFL teachers from the perspectives of preparatory program Turkish EFL students. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(1), 101–124.
- Ilieva, R., & Ravindran, A. (2018). Agency in the making: Experiences of international graduates of a TESOL program. *System*, 79, 7–18. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.04.014>
- Ishihara, N., Carroll, S. K., Mahler, D., & Russo, A. (2018). Finding a niche in teaching English in Japan: Translingual practice and teacher agency. *System*, 79, 81–90. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.06.006>
- Karagöl, İ. (2025). Öğretmen Failliği Üzerine Yapılan Çalışmaların Bibliyometrik Analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 14–27. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1519787>
- Karataş, P. (2024). *English Language Teacher Agency: A Narrative Inquiry In a Higher Education Context* [Doctoral dissertation]. Middle East Technical University.
- Kayi-Aydar, H. (2015). Teacher agency, positioning, and English language learners: Voices of pre-service classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45, 94–103. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2014.09.009>
- Konya Karatay İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü. (2025). *Sayılarla Karatay İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü*. <https://Karatay.Meb.Gov.Tr/>.
- Krashen, S. D. (1982). Acquiring A Second Language. *World Englishes*, 1(3), 97–101. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1982.tb00476.x>
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607–610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Kurt, Ö. (2025). Öğretmenlerin mesleki dayanıklılıkları ile sabır düzeyleri arasındaki ilişki.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2).

- Mansouri, B., Molana, K., & Nazari, M. (2021). The interconnection between second language teachers' language assessment literacy and professional agency: The mediating role of institutional policies. *System*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102674>
- Meriç, E., & Erdem, M. (2022). Öğretmen Sabır Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 710–726. <https://doi.org/10.24315/tred.928310>
- Meriç, E., & Erdem, M. (2023a). Öğretmenlerde Sabır ve Tükenmişliği Etkileyen Faktörlere Yönelik Nitel Bir Çözümleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1605–1637. <https://doi.org/10.37217/tebd.1208694>
- Meriç, E., & Erdem, M. (2023b). Öğretmenlik Mesleği ve Sabır. In *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar IV* (pp. 41–60). Eğitim Yayınevi.
- Morris, T. H. (2020). Creativity through self-directed learning: three distinct dimensions of teacher support. *International Journal of Lifelong Education*, 39(2), 168–178. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1727577>
- Mutlu-Gülbak, G. (2017). Professional Space and Agency: The Case of In-Service Language Teachers. *Journal of Education and Educators*, 6, 157–176.
- Niyazibeyoğlu, T., & Dağcı, A. (2023). Öğretmenlerin Sabır Değerine Dair Algıları: Metaforik Bir Araştırma. *Trabzon İlahiyat Dergisi*, 10(1), 235–253. <https://doi.org/10.33718/tid.1281618>
- Özdemir Tuncay Yavuz, Demirkol, M., Erol, Y. C., & Turhan, M. (2018). Kolektif Öğretmen Yeterlikleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Elazığ İli Örneği. *International Journal of Social Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(31), 4628–4635. <https://doi.org/10.26450/jshsr.924>
- Öztürk, Ö. (2022). *Investigating professional agency levels of in-service English language teachers in Turkish efl context*. [Master's thesis]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Polatcan, M., Özkan, P., & Bellibaş, M. Ş. (2024). Cultivating teacher innovativeness through transformational leadership and teacher agency in schools: the moderating role of teacher trust. *Journal of Professional Capital and Community*. <https://doi.org/10.1108/JPCC-01-2024-0008>

- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? In J. Evers & R. Kneyber (Eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315678573>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024532>
- Ruan, X., Zheng, X., & Toom, A. (2020). From perceived discrepancies to intentional efforts: Understanding English department teachers' agency in classroom instruction in a changing curricular landscape. *Teaching and Teacher Education*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103074>
- Sahragard, R., & Rasti, A. (2017). Making sense of EFL teacher agency: Insights from an Iran case study*. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 9(19).
- Sayın, B., & Keskin, A. (2024). Öğretmenlerin Öğretmen Failliği Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 9(2), 137–154. <https://doi.org/10.52797/tujped.1589368>
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Pearson. <https://books.google.com.tr/books?id=HFxtMAEACAAJ>
- Sulis, G., Mairitsch, A., Babic, S., Mercer, S., & Resnik, P. (2024). ELT teachers' agency for wellbeing. *ELT Journal*, 78(2), 198–206. <https://doi.org/10.1093/elt/ccad050>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Türkgeldi, E. (2019). *Öğretmen adaylarının sahip olduğu değerler manevi iyi oluş ve sabır arasındaki yordayıcı ilişkiler* [Master's thesis]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi .
- Uludağ Kırçıl, R., Aktaş, İ., & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Öğretmen Failliğinde Öğretmen Öz-Yeterliği, Kolektif Öğretmen Yeterliği, İş Doyumu ve Değişime Hazır Oluşluğun Yordayıcı Rolü. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 355–385. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1554027>

- Wu, X. (2022). A Longitudinal Study of EFL Teacher Agency and Sustainable Identity Development: A Positioning Theory Perspective. *Sustainability*, 15(1), 48. <https://doi.org/10.3390/su15010048>
- Yilmaz, G., & Tepe, N. (2023). The mediating role of teacher agency. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(9). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>
- Yüner, B., & Özdemir, M. (2020). Kolektif Öğretmen Yeterliği İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 389–409. <https://doi.org/10.19171/uefad.605195>
- Zhang, X. (2022). The role of teacher patience in the implementation of assessment for learning (AfL): Vignettes from a writing classroom. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9(1), 375. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01398-9>
- Zincirli, M., & Demir, Y. (2021). A Scale Development Study on Teachers' Perceptions of Collective Efficacy in Schools. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1709–1723.

EKLER

EK 1

ÖĞRETMEN SABIR ÖLÇEĞİ (ÖSÖ)

Lütfen, aşağıdaki ifadelere ilişkin görüşünüzü, karşılarındaki ölçekte size en uygun olan seçeneğe çarpı (x) işareti koyarak belirtiniz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. Öğrencilerim yeni bir şey öğrenirken zorlandıklarında bıkmadan onlara yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
2. Öğrencilerimin her türlü sorusuna sabırla cevap veririm.	1	2	3	4	5
3. Öğrencilerimi sonuna kadar dinlerim.	1	2	3	4	5
4. Öğrencilerimin olumsuz davranışlarının nedenini anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
5. Öğrencilerimin başarılı olabilmesi için azimle çalışırım.	1	2	3	4	5
6. Öğrencilerimin olumlu davranışlar sergilemelerini sabırla beklerim.	1	2	3	4	5
7. İnsanların, beklemediğim olumsuz davranışları karşısında sakinliğimi korurum.	1	2	3	4	5
8. Çevremdeki insanlar genellikle sabırlı olduğumu söyler.	1	2	3	4	5
9. Karşıt fikirlere sabır gösteririm.	1	2	3	4	5
10. Beklenmeyen bir sorunla karşılaştığımda sorunun çözümü hususunda sabrederim.	1	2	3	4	5
11. Sabırlı olduğumda kendimi daha güçlü hissedirim.	1	2	3	4	5

1. Faktör: **ÖĞRETİM** (Maddeler: 1, 2, 3, 4, 5, 6)

2. Faktör: **ETKİLEŞİM** (Maddeler: 7, 8, 9, 10, 11)

KOLEKTİF YETERLİK ÖLÇEĞİ

Kolektif Yeterlik Ölçeği					
Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyunuz. Daha sonra ifadenin sağ tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanı işaretleyiniz.					
① Hiç Katılmıyorum ② Katılmıyorum ③ Kararsızım ④ Katılıyorum ⑤ Tamamen Katılıyorum					
1	Öğretmenler ile iş birliği yaparak çalışmak motivasyon düzeyimi artırır.	①	②	③	④ ⑤
2	Öğretmenlerle iş birliği yapmak eğitsel amaçlara ulaşmayı kolaylaştırır.	①	②	③	④ ⑤
3	Okulda iş birliği halinde çalışılması iş yükümü azaltır.	①	②	③	④ ⑤
4	Öğretmen arkadaşlarımla birlikte yaptığım çalışmalar okulun başarısını artırır.	①	②	③	④ ⑤
5	Mesleki idealleri olan öğretmenlerle çalışmak çalışma şevkimi artırır.	①	②	③	④ ⑤
6	İş birliği halinde çalışmak, problemleri çözmemi olumlu etkiler.	①	②	③	④ ⑤
7	İş birliği halinde hazırlanan eğitsel etkinlikler mesleki doyuma ulaşmama katkı sağlar.	①	②	③	④ ⑤
8	Farklı branşlardan olan öğretmenlerle çalışmak motivasyonumu artırır.	①	②	③	④ ⑤
9	Meslektaşlarımla beraber çalıştıkça mesleki yeterliliğim artar.	①	②	③	④ ⑤
10	Okulda öğretmen arkadaşlarımla birlikte alınan kararların uygulanabilirliği yüksektir.	①	②	③	④ ⑤
11	Öğretmen arkadaşlarımla birlikte çalışmaya isteklidirler.	①	②	③	④ ⑤
12	Birlikte çalıştığım öğretmen arkadaşlarımla alanlarında yetkin bulurum.	①	②	③	④ ⑤
13	Görev yaptığım okul birlikte çalışmak için uygun koşullara sahiptir.	①	②	③	④ ⑤
14	Okulumdaki öğretmenler kişisel gelişime açıktır.	①	②	③	④ ⑤
15	Toplantılarda oy birliği ile alınan kararlar eğitimin etkinliğini artırır.	①	②	③	④ ⑤

*

There is no item to be scored in reverse in the scale.

**This scale can be used by indicating the reference source.

Copyrights

Copyright for this article is retained by the author(s), with first publication rights granted to the Journal.

This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license (CC BY-NC-ND) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

EK 3

GÖRÜŞME SORULARI

1. Sabrın öğrencilerle etkileşimlerinizde önemli bir rol oynadığı yakın tarihli bir öğretim durumunu anlatabilir misiniz?
2. İngilizce öğretimi bağlamında sabrı nasıl tanımlarsınız? Türkiye'deki ortaokullarda bu tanımın uygulamadaki görünümü nedir?
3. Sınıflarınızdaki zorlayıcı öğretim anlarında sabrınızı korumak için hangi stratejileri veya teknikleri kullanıyorsunuz?
4. Zümre öğretmenlerinin kolektif etkinliğini nasıl algılıyorsunuz? Bu algıya hangi faktörler katkıda bulunuyor?
5. Zümre öğretmenlerinin kolektif etkinliğinin öğrenci çıktılarına veya sınıf dinamiklerini olumlu yönde etkilediğini hissettiğiniz belirli bir örnek hatırlıyor musunuz?
6. Kolektif yeterlik inancı öğretim uygulamalarınızı ve zümre öğretmenleriyle işbirliğinizi ne şekilde etkiliyor?
7. Öğretmen eylemliliği sizin için kişisel olarak ne anlama geliyor? Öğretmenlik uygulamalarınızda eylemliliği nasıl deneyimliyorsunuz?
8. Öğrencilerinizin öğrenme deneyimlerini önemli ölçüde etkileyen kararlar alma yetkisine sahip olduğunuzu hissettiğiniz bir örneği paylaşabilir misiniz?
9. Eylemlilik hissiniz okul politikaları, müfredat yönergeleri veya idari destek gibi faktörlerle nasıl etkileşime giriyor?
10. Öğretmenlik kariyerinizde sabır, kolektif yeterlik ve öğretmen eylemliliği arasındaki ilişkiyi nasıl algılıyorsunuz?
11. Sabır düzeyinin eylemlilik duygunuzu artırabileceği veya engelleyebileceği durumlar olduğunu düşünüyor musunuz? Örnek verebilir misiniz?
12. Meslektaşlarınız arasındaki kolektif yeterlik, bireysel mesleki yetkinlik ve özerklik hissinizi nasıl etkiliyor?

NİTEL ANALİZ TABLOSU

Tema	Alt Tema	Kod	Alıntı
Sabır	Sabır ve Öğrenci Merkezli Yaklaşım	Geri bildirim vermede sabrın önemi	“Her seferinde sabırla sakince bazen onu düzelterek ve sınıfında dalga geçmesine izin vermeden devam ettim.”(K1)
		Sabırla öğrenciye zaman tanıma	“Sabırla beklemenin meyvesini yaklaşık 6 ay sonra alabildim.”(K1)
		Öğretim tarzını uyarlama	“Öğretim teknigimi değiştirmek... çocukların ilgisini çekecek bir oyun, şarkı ya da etkinlik üretmek.”(K1)
		Sabır ve yabancı dil öğrenimi ilişkisi	“Dil öğreniminde sabır bence en temel unsurlardan biridir.”(K1)
		Olumlu geri bildirim	“Hataları bir ‘öğrenme fırsatı’ olarak görüp onun cesaretini artırmaya çalıştım.”(K2)
		Dil öğrenme hızlarında bireysel farklılıklar	“Dil öğrenimi bir yolculuktur ve her öğrencinin bu yolculukta farklı bir hıza ve desteğe ihtiyacı vardır.”(K2)
		Sabırla süreci yönetme	“Bu süreç tamamen sabırla gelişti.” (K3)
		Zaman tanıma	“Farklı öğrenme hızlarını anlayarak onlara zaman tanımaktır.” (K3)
		Dil öğreniminde sabır gösterme	“Telaffuzlarının düzeltmesini sabretmemiz gerekiyor.” (K4)
		Tekrarlama, bireyselleştirme	“5-6 kere baştan sona anlattım... sinirlenmedim... farklı kelimelerle tekrar ettim.” (K5)
		Bireysel destek sabır ilişkisi	“Sabırla onu ara boşluklarımda hep yanına gidip koridorda oturup konuşarak ikna etmeye çalıştım.”(K6)

Sabır	Sabır ve Sınıf Yönetimi	Öğrenme hızlarına sabır gösterme	"Geçen yıl anlattığım konuyu tekrar ederken öğrencilerimin boş boş bakması sabrın sınırlarını zorladı." (K6)
		Dil öğreniminde sabır	"Hadi şimdi bir soruya bakalım, sabırla eksi netleri 8 doğruya çıkardım."(K7)
		Sabır ve güven ortamı	"Öğretmen sabırsız ve sinirli olursa çocuk ders sevmiyor, kopuş yaşıyor."(K7)
		Sabrın öğretimi uyarlamadaki rolü	"Öncelikle çocuğa sevdirmeniz gerekiyor dersi... Her sene başında temelden başlayıp sabırla konuları anlatmanız aynı zamanda da öğrenciyi derse çekmeniz için eğlenceli aktiviteler yapmanız gerekiyor."(K8)
		Farklı öğrenci hızlarına olumlu bildirim vermede sabrın rolü	"Her derste küçük ama istikrarlı adımlarla ilerlemeye çalıştım. Örneğin, sınıf içinde doğrudan cevap vermesi yerine, önce defterine yazmasını, ardından sadece bana okumasını istedim. Hata yaptığında asla düzeltmeden önce onu dinledim ve olumlu yönlerini vurguladım." (K9)
		Farklı öğrenme hızına hoşgörü	"Sabır, sadece beklemek değil, aynı zamanda her öğrencinin öğrenme hızına ve tarzına saygı duyarak onlara güvenli bir öğrenme ortamı sunmaktır."(K9)
		Motivasyon kaynağı olarak sabır	"Sadece tek bir öğretim durumunda değil genellikle sabır İngilizce öğretiminin vazgeçilmez bir parçası... burada öğrenciyi kazanmak için sabır çok önemli bir etken soruları ve egzersizleri bıkmadan tekrar ederek onları konuşmaya alıştırmak gerekli bir süreç oluyor." (K10)
		Gerginliği azaltma	"Bir iki dk ara verip sınıftaki o sıkıcı gergin havayı dağıtmaya çalışmak."(K1)
		Pozitif sınıf atmosferi	"Öğrencinin kendisini güvende hissetmesini sağlamak için olumlu bir ortam yarattım."(K2)

Duygu yönetimi	"Nefes alma teknikleri ve kısa süreli ara verme kullanıyorum." (K3)
Davranışsal sabır	"İçimden şişeyi alıp çöpe atmak geldi... bakışlarımla sabrımı korudum." (K4)
Görmezden gelme, aşamalı müdahale	"Başta görmezden geliyorum... sonra dokunma... sonra dilsel uyarı." (K4)
Cinsiyet farklılığından doğan davranışlara müdahale	"Erkeklerin hareketlerine, kızların anlamalarına sabır gösteriyoruz." (K4)
Sabır ve güven ilişkisi	"Sabırlı anlatınca öğrenciler daha rahat hissediyor, sorularını soruyorlar." (K5)
Sınıf yönetiminde sabır stratejileri	"Masaya oturuyorum, mola veriyorum... sonra kalkıp anlatmaya devam ediyorum." (K5)
Sınıf yönetiminde zor durumlarda öğretimi uyarlama	"Özellikle yabancı uyruklu öğrencilerde ders sabote olduğunda oyunlarla ve etkinliklerle dersi devam ettirdim." (K6)
Öz motivasyon kaynağı olarak sabır	"Bazen kendimi uzaklaştırıp derin nefes alıp rahatlamaya çalışıyorum." (K7)
Zorlayıcı sınıf ortamlarında sabır	"Dersi anlattığım esnada iki öğrencinin sınıfta ayağa kalktılar... Baya zorlandığımı hatırlıyorum. İkisini ayırıp yerlerine oturtmuştum. Sınıfı da eski haline getirmek için baya sabrımı zorlamam gerekmişti." (K8)
Sabırla iletişim ve güven sağlama	"O yüzden baya sabrımı zorlayıp çocuklarla sakın kalıp konuşup onları yerine oturtmaya çalışmıştım." (K8)
Sabır teknikleri ile sınıf yönetimi	"Sınıfta hareketli çocuklar vardı, onlar ayağa kalkıp öğretmen masasının altına giriyorlar... Sabır tekniği olarak derin nefes alıp içimde sayıyorum, sakinleşmek için, kızmamak için." (K8)

Sabır	Sabır Algısı, Tükenmişlik ve Destek Arayışı	Sabırla güven ortamı oluşturma	"Yaklaşık bir ay sonra, gönüllü olarak tahtaya çıkıp basit bir cümle kurduğunda sınıf arkadaşları da onu alkışladı. O an, sabrın ve güven ortamı oluşturma ne kadar değerli olduğunu bir kez daha fark ettim."(K9)
		İstenmeyen davranışlara karşı sabır stratejileri	"Derin nefes alma duraksama, empati yapma, mola ve geçiş teknikleri uygulama, pozitif dil veya görmezden gelerek istenmeyen davranışın sönmesini beklemek."(K9)
		Dikkati toplamak için stratejiler	"Küçük yaşlarla çalışırken beşinci sınıf ve altıncı sınıfta daha çok kendimin ve çocukların da dikkatini dağıtacak oyun ve etkinlikler ya da kısacık bir mola verip sakin kalmaya çalışıp nefes alıp verip tekrar anlamadıkları veya o tekrar ettiğimiz konuya farklı bir bakış açısıyla bakmaya çalışarak yeniden başladık..."(K10)
		Sabır algısı	"Kararlı ve olumlu bir tutumla olaya yaklaşma becerisidir."(K2)
		Sabır göstermeyi zorlaştıran dış faktör	"Müfredatı yetiştirme kaygısından dolayı sabrı uygulamada zorluk yaşayabiliyorlar."(K2)
		Sabır ve müfredat baskısı	"Müfredat baskısı ve kalabalık sınıflar nedeniyle bazen yeterince uygulanamayabiliyor." (K3)
		Tükenmişlik hissi	"Ne müfredatta ne de uygulamada sabır takibi var... tamamen öğretmenin vicdanına kalmış." (K5)
		Mesleki gelişim için sabır	"Sabrım olmadığı için mesleki eğitim projesini yarım bıraktım." (K5)
Sabır	Müfredat ve okul bağlamında sabır	Müfredat ve okul bağlamında sabır	"İngilizce öğretiminde sabır öğrenciyi merkeze alarak onun ihtiyaçlarına göre strateji ve müfredatın Esnetilmesidir... Sadece öğretim bağlamında değil eğitim

			bağlamında da sabır okullarımızda ki temel uygulamalardan biri bence."(K10)
		Ortak materyal kullanımı	"İngilizce öğretmenleriyle ortak materyal havuzu oluşturmuştuk."(K1)
		Kolektif sorumluluk	"Zor öğrenciler... kolektif bir sorumluluk olarak görülür."(K1)
		Zümre etkileşimi ve sosyal platformlar	"Yenilikçi fikirlerin sosyal platformlarda paylaşımı kolektif uyuma katkı sağlar."(K2)
		Ortak yaratıcı çözüm	"Öğretmenler... karşılaşılan öğrenme güçlüklerinin çözümünde daha etkili ve yaratıcı stratejiler geliştirebilir." (K2)
		Ortak hedeflere ulaşmada kolektif yeterlik	"Zümre öğretmenleriyle etkili iş birliği yaptığımızda, ortak hedefler daha kolay gerçekleşiyor." (K3)
Kolektif Yeterlik	İşbirliği ve Paylaşım	Görev paylaşımı	"Benim yetişemediğim yerde o benim adıma etkinlik hazırlıyor." (K4)
		Tecrübeden faydalanma	"Onun tecrübesinden faydalanıyorsun, o seninkinden faydalıyor." (K4)
		Zümre öğretmenleri arasında uyum ve destek	"Ortak sınavlarda ya da ortak çalışmalarda herkes elini taşın altına koyuyor." (K6)
		Görev paylaşımı ve sorumluluk	"Kolektif yeterlik inancı, iş birliğimizi tabi ki olumlu etkiliyor... Herkes kendi becerilerine ve yeteneklerine göre iş paylaşımında yer aldığında daha olumlu bir şekilde ilerleyebiliyoruz." (K8)
		Ortak materyal üretme ve ders planlama	"Kolektif etkinliğin güçlü olduğu zümrelerde, öğretmenler birbirini tamamlayan bir ekip gibi çalışır; materyal paylaşımı, ortak sınav hazırlığı, öğrenci takibi ve yöntem tartışmaları sistematik şekilde yürütülür." (K9)

Kolektif Yeterlik	Ortak etkinliklerin öğrenci çıktılarına etkisi	“Öğrencilerin derse ilgileri arttığını gözlemledik.”(K1)
	Ortak etkinlikle motivasyon artışı	“İngilizce kelime yarışması... öğrencilerin motivasyonları ve katılımları yükseldi.”(K2)
	Sınıflararası destek	“Öğrencilerin grup çalışmaları sırasında birbirlerine destek olmaları sınıf içi dayanışmayı geliştirir.” (K2)
	Yılsonu etkinlikleri	“İngilizce tiyatro, şiir resitali, snap words sergisi...”(K3)
	Ortak etkinlikler	“Sıfat yarışması, drama, piyes, telaffuz yarışması düzenledik.” (K4)
	İşbirliğinin fırsat eşitliğine neden olması	“Sınavları birlikte hazırladığımızda aynı soruları çözüyorlar, bu adil.” (K5)
	Ortak Etkinlikler ve Öğrenme Çıktılarına Etkisi	Tam öğrenme için tamamlayıcılık “Ben kelimeye yüklenmişim ama başka biri diğer alanı tamamlıyor.” (K5)
	Ortak etkinliklerin etkisi	“Yıl sonu İngilizce gösterisi... özgüven kazandırıyor.” (K5)
	Diğer branş öğretmenleri ile ortak etkinlik	“İngilizce dersi etkinliğini müzik, resim veya şarkı ile desteklemek motivasyonu ve öğrenmeyi artırıyor.” (K6)
Ortak ders ve tamamlayıcılık	Ortak ders ve tamamlayıcılık	"Seçmeli dersine girdiğim sınıfın temel ana İngilizce dersine giren öğretmenleriyle sürekli iş birliği içindeydik... Birbirimize fikir danışıyorduk. Birimizin derste eksik kaldığını hissettiği konularla ilgili diğeri tamamlayıcı desteklerde bulunuyordu."(K8)
	Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik ortak çözüm	"Geçtiğimiz yıl İngilizce zümresi olarak ortak bir ihtiyaç fark ettik: Öğrenciler, dört temel dil becerisi içinde en çok konuşma (speaking) becerisinde zorlanıyorlardı. Biz de zümre olarak bu soruna birlikte çözüm üretmek üzere bir araya geldik." (K9)

	Zümre paylaşımları ve havuz çalışmaları	"Sene başında genel olarak eski yılların bir tekrarını yaparız... Ayrıca bu etkinlikleri herkes bir havuzda paylaştığı zaman bazı sınıflara bazı etkinlik ve faaliyetler uymazsa çocuklar hoşlanmazsa diğer öğretmenin ya da başka bir öğretmenin uyguladığı ya da önerdiği etkinliğe geçmek o esnada sınıftaki öğretmen için kurtarıcı bir seçenek olabiliyor."(K10)
	Dayanışmanın ön planda olması	"Rekabet değil, dayanışma ön plandadır."(K1)
	İş yükü azalmasıyla motivasyon artışı	"Bu inanç... bireysel iş yükümü azaltıyor ve motivasyonumu artırıyor." (K3)
	Paylaşımın geliştirilmesi	"Birbirimizin yöntemlerinden ilham alarak kendi yetkinliğini geliştirme fırsatı buluyorum." (K3)
	Güven ilişkisi oluşturma	"Birbirimizi tolere edebiliyoruz... dostluğumuza olumlu etkisi oluyor." (K4)
	Yenilikçi uygulamalar öğrenme	"Projeye nasıl başlanır, zümrelerimden öğrendim." (K5)
Kolektif Yeterlik	Motivasyon ve Mesleki Gelişim	
	Mesleki olarak gelişim isteme	"Hizmet içi eğitimde bizim gibi biri yerine üniversiteden biri gelmeli." (K5)
	İşbirliğinin gelişime etkisi	"Birlikte çalışmak eksiklerimizi kapatmamızı ve güveni artırıyor." (K7)
	Deneyim paylaşımı ve çözüm üretme	"Zümremizde yaşı ve deneyimi bizden fazla olan öğretmenler daha çok bize katkıda bulunmaya çalışırlar. Yaşanan sorunlarla ilgili birlikte konuşup çözüm aramaya çalışırız." (K8)
	Destek ve öneri almanın motivasyona etkisi	"Öğretim uygulamalarımnda, yalnız olmadığımı ve karşılaştığım bir sorunla tek başıma baş etmek zorunda kalmadığımı bilmek, bana hem cesaret hem de esneklik kazandırıyor."(K9)

		Kolektif etkinliğin yenilikçi uygulamalara yol açması	"İngilizce dersi belki de en fazla kolektif etkinlikte bulunan ders olabilir... iş birliği içinde çalışıldığında son derece ufuk açan yenilikçi uygulamalarla karşılaşabileceğimiz bir branş."(K10)
		Kolektif yeterlik inancının eksikliği	"Öğretmenlik mesleğinde paylaşımcı olamayan ve iş birliğine kapalı insanların meslekte çok da başarılı olamayacaklarını düşünüyorum çünkü eğer çevremde kolektif şekilde hareket edeceğine inandığın zümre öğretmen arkadaşların varsa o gün o okulda kendimi daha güvende hissediyorum..."(K10)
		Stratejik uyarlama	"Her ay temaya dayalı proje temelli öğrenme planı geliştirmeyi düşündük."(K1)
		Etkinlik geliştirme	"Among Us temalı bir speaking etkinliği geliştirip sınıf içinde uygulamıştık."(K1)
		Kararların öğrenciye etkisi	"Öğrenciler özgün dil kullanmaya başladı, ezberden uzaklaştı" (K1)
		Esnek öğretim stratejileri	"Öğretim yöntemlerimi daha esnek çerçevede uygulayarak bu eylemliliği deneyimliyorum." (K2)
Öğretmen Eylemliliği	Pedagojik Karar Alma	Öğrenciye rehberlik	"Öğrenci merkezli bir eğitim metodunda öğrenciye rehberlik eden öğretmen..." (K2)
		İçerik uyarlama	"Oyun etkinlikleriyle... öğrenme düzeylerine uygun şekilde dersleri uyarlamak..." (K2)
		İçeriği uyarlama	"Ders içeriği hazırlarken öğrencilerimin ihtiyaçlarına göre uyarlamalar yaparak..." (K3)
		Kararların öğrenciye etkisi	"Öğrencilerimin motivasyonu ve derse katılımı belirgin şekilde arttı." (K3)
		Birlikte öğrenme	"Beraber rol oynuyoruz. Her şekilde derste aktifim." (K4)

İnisiyatif kullanma “Oxford yayınlarını kullanıyoruz. O kitapla mesleğin doyum noktasına ulaşıyorum.” (K4)

Stratejik uyarlama “Kelimleri çok ezberletiyorum çünkü en azından onu yapsınlar.” (K5)

Öğrenciye bireysel destek “Destek eğitimi ve oyunlarla öğrencinin derse ilgisini oluşturup konuşmaya başlamasını sağladım.” (K6)

İnisiyatif kullanma “Öğrencileri ders dışında aktivitelerle veya dışarı çıkararak aktif öğrenmelerini sağladım.” (K7)

Öğrenci çeşitliliğine göre yöntem geliştirme “Öğretmenlik uygulamalarında öğrenci çeşitliliğine göre farklı yöntemler geliştirerek öğrencinin seviyesine inmeye çalışarak her yaş grubu ve çevre faktörünü göz önünde bulundurarak uygulamaya çalışıyorum.”(K8)

Öğrenciye rehberlik “Dil sınıflarında onuncu sınıf sonunda seçim yaparken öğrencileri iki yıldır gözlemlediğim için hangi öğrencinin dil sınıfında yapıp yapamayacağını anlama ve onları yönlendirme konusunda hayatlarını etkileyecek bir karar olduğu için önemli bir yetkiye sahip olduğumu hissettim.”(K8)

İçerik uyarlama, esneklik “Bir ders planı uygulamada beklendiğim gibi gitmediğinde, duruma göre anında değişiklik yapabilmek, esnek stratejiler geliştirebilmek ya da öğrencilerimin geribildirimlerini dikkate alarak dersi yeniden yapılandırmak, bu eylemliliğin pratik yansımalarıdır.”(K9)

Kararların öğrenciye etkisi “Belki de sekizinci sınıfların LGS hazırlık döneminde aldığım yetkiden bahsetmek istiyorum... inisiyatif alıp onlara eksik oldukları test çözme becerisini ve kelime bilgisini vermeye çalıştım bu da öğrencilerimin kendilerini daha rahat hissetmesini İngilizceyi sevmeyenlerin bile

			LGS sınavındaki İngilizce testlerinden güzel sonuçlar almasını sağladı."(K10)
		Öğrenci merkezli uyarlama	"Bazen çocuklara öğretmenlik yaptırıyorum. Sunum yaptırıyorum" (K4)
		Kolektif içerik üretimi uyarlama	"İngilizce sınavlarının içeriği hazırlanırken aktif katılım göstermek..."(K1)
		Sorumluluk alma ve karar verme	"Eylemlilik öğretmen olarak karar alma ve sorumluluk üstlenme becerimdir." (K3)
		İçerik üretme	"Quiz yapıyorum... blog yazdırıyorum... pankart hazırlıyoruz." (K5)
		Yaratıcılık için mesleki gelişim	"Yıllardır yerimde sayıyorum... en büyük hayalim yüksek lisans." (K5)
		Aktif yaratıcılık	"Yerimde duramadığım için öğrencilerimi hep derste aktifleştiriyorum, hareketlerle ve oyunla öğrenmelerini sağlıyorum." (K6)
Öğretmen Eylemliliği	Öğretimi Uyarlama ve Yaratıcılık	Gelişim ve yaratıcılık	"Öğretmenlik benim için tekdüze bir iş değil; sürekli dönüşen, öğrenmeye açık, yaratıcı ve topluma katkı sunan bir mesleki yolculuk haline geliyor. Eylemlilik duygusu, hem kendimi geliştirme hem de öğrencilerim üzerinde daha kalıcı etkiler bırakma konusunda bana motivasyon sağlıyor."(K9)
		Öğretmenin pedagojik karar alabilme gücü	"Öğretmen eylemliliği bir öğretmenin sahip olduğu erdem ve özelliklerin yanı sıra kendine kazandırdığı mesleki deneyim ve gelişim ile birlikte kendisine sunan öğretim ortamlarında öğrencilerine katacaklarına dair aldığı bütün inisiyatif ve davranışlarıdır."(K10)
Öğretmen Eylemliliği	Okul Yönetimi ve Sistem Etkisi	İdari destek ve eylemlilik	"Ders gözlemleri denetim değil, gelişim amacı taşır."(K1)
		Yönetimle ilişki	"Bu özgürlük de özünde bizim gelişimimizi destekler." (K1)

Kavramlar Arası İlişkiler	Sabır ve Eylemlilik	Destekleyici yönetimin eylemliliğe etkisi	“Destekleyici ve esnek yönetimler... eylemlilik hissini artırır.” (K2)
		Esnek yönetim	“Özgürce materyal üretme ve yöntem seçme imkanım olduğunda daha yaratıcı oluyorum.” (K3)
		Katı yönetim	“İdare anlamıyor... kitap pahalı olduğu için veliler istemiyor.” (K4)
		İdari destek eksikliği	“4 beceriyi yapmak imkânsız... idareden destek görmüyorum.” (K5)
		Müfredat uyarlama	“Ders müfredatı sınav odaklı olduğu için sıkıcı olabiliyor ama etkinliklerle eğlenceli hale getiriyorum.” (K6)
		İdari destek etkisi	“Destek görüyorsak olumlu, köstek görüyorsak olumsuz.” (K7)
		Strateji ürettiren sabır	“Kendi yönteminin yetersiz kaldığını kabul eder... farklı stratejiler araştırmaya başlar.”(K1)
		Eylemlilik geliştiren sabır	“Sabır gösterip olumlu bir ilerleme kaydedildiğinde eylemlilik duygusu da artar.” (K2)
		Yeni strateji deneten sabır	“Sabırlı olduğumda... farklı stratejiler denemeye cesaret ediyorum.”(K3)
		Sabrın yokluğunun eylemsizlik doğurması	“Sabırsız biri bence eylemlilikte çok aktif olamaz.” (K4)
		Sabır sonucunda eylemlilik	“Sabırla çalışırsan her şey çok güzel olur... öğretmen eylemliliği artar.” (K4)
		Eylemliliğin devamını sağlayan sabır	“Sabrım olduğu için eTwinning projesini tamamladım. Bu sene yoktu, yarım kaldı.” (K5)
		Sabır hem destekleyici hem sınırlayıcı	"Sabır düzeyinin öğretmen eylemliliğini hem artırabileceği hem de engelleyebileceği durumlar kesinlikle vardır... Okulda çalışmaya başladığım ilk yıl, davranış

			problemi yaşayan bir öğrencimle başa çıkmakta çok zorlanmıştım... Bu süreçte eylemliliğim azalmıştı."(K8) "Sabır, öğretmenlikte çoğu zaman eylemliliği destekleyen bir güç olsa da, bazı durumlarda eylemliliği engelleyen bir faktör haline de gelebiliyor. Bir öğrencinin yazılı anlatım becerilerinde sürekli gerileme yaşandığını fark ettim... Bu noktada sabrın sınırlarını bilmek ve eyleme geçmek önem kazandı."(K9) "Sabrın eylemlilik duygumu artırabileceği ve engelleyebilecek durumların çok fazla olduğunu düşünüyorum... Bu anlattıklarım sınıfta gösterbildiğim sabrın öğretim ortamlarında uygulayabildiğim etkinlik ve inisiyatif alma seviyemi yükselttiğini tam tersi sabır göstermediğim durumlarda ise moralimi bozup öğretimin isteksizce maalesef yerine getirdiğimi gösteriyor."(K10)
		Sabır hem destekleyici hem sınırlayıcı	
		Sabrın varlığının ve yokluğunun eylemliliğe etkisi	
		Kolektif Yeterliğin sabrı artırması	"Zümreyle birlikte çözüm üretmek, duygusal yükü azaltır."(K1)
Kavramlar Arası İlişkiler	Sabır ve Kolektif Yeterlik	Sistem baskısı sabrı ve kolektif süreci baskılar	"Sınav odaklı sistem... sabırla birlikte öğrenmenin azalmasına yol açabiliyor." (K2)
		Sabrın kolektif yeterliği artırması	"Sabırlı olduğumdan zümrelerimle eyleme geçiyorum" (K3)
		Sabırla yürüyen iş birliği	"Sabrın olduğu yerde birlikte yapılan işler daha verimli oluyor." (K5)
Kavramlar Arası İlişkiler	Kolektif yeterlik ve Eylemlilik	Zümre işbirliğinin motivasyon sağlaması	"Birlikte etkinlik planlar, sonra bu etkinliği uygular ve başarılı olursa... öğretmenliğinde eylemliliğin anlamını yaşar."(K1)
		Destekleyici zümrenin eylemliliği artırması	"Destekleyici kolektif yeterliğin olduğu bir okulda mesleki yetkinlik ve özerklik duygusu da yükselecektir." (K2)

		Kolektif yeterliğin eylemliliği artırması	“Hem takım çalışmasını hem de kişisel öğretmenlik tarzımı geliştirmemi sağlıyor.” (K3)
		Fikir alışverişiyle gelişim	“Fikir alışverişi yapıyorsun, olumlu etkileniyorsun.” (K4)
		Kolektif yeterlik bireysel özerkliği desteklemesi	"Meslektaşlarım arasında yüksek bir kolektif yeterlik algısının olması, bireysel mesleki yetkinliğimi ve özerklik hissimi doğrudan ve olumlu yönde etkiliyor."(K8)
		Kolektif yeterliğin özgüveni artırması	"Meslektaşlar arasındaki kolektif yeterlik inancı, bireysel mesleki yetkinliğimi ve özerklik hissimi olumlu yönde etkileyen çok önemli bir faktördür... Bu güven ortamı, benim kendi yetkinliklerimi geliştirmem ve uygulamada daha cesur adımlar atmam için motivasyon sağlar."(K9)
		Kolektif yeterlik eylemliliği artırması	"İngilizce konusunda çok faal ve iddialı bir okulda çalışıyorum ama okulumuzun bu durumunun kesinlikle kolektif yeterliliğin yüksek olmasıyla yakından ilişkisi var... Dolayısıyla kolektif yeterlik inancı bireysel mesleki yetkinliğimi arttırıyor ve kendimi güvende hissetmemi sağlıyor..."(K10)
		Bilgi aktarımı ve model alma	“Zümremden öğrendim, sonra araştırdım, programlara katıldım.” (K5)
		Kavramların birbirine etkisi	“Bu üç kavram birbirini tamamlıyor.” (K3)
Kavramlar Arası İlişkiler	Kavramlar Arasındaki Geçişlilik	Sabır ve işbirliği ile eylemliliğin artması	“Sabırlı olmak öğrenciye farklı yaklaşımlar denemeyi ve eyleme geçmeyi sağlıyor; zümreyle işbirliği motivasyonu artırıyor.” (K6)
		Sabır ve işbirliği ile eylemliliğin artması	“Sabırlı olmak öğrenciye farklı yaklaşımlar denemeyi sağlar, eylemlilik ile aktif uygulama yapılır; zümre desteği motivasyonu ve özerkliği artırır.”(K7)

Üç kavramın
birbirini
desteklemesi

"Sabır, bireysel dayanıklılığımı, sınıf içindeki hakimiyetimi, kolektif yeterlik, mesleki gücümü ve zorlandığım veya düştüğüm zamanlarda bana kalkmam için bir destek sağlıyor. Öğretmen eylemliliği ise mesleğe olan inancımı ve özgüvenimi olumlu yönde etkiliyor."(K8)

Üç kavramın
birbirini
desteklemesi

"Sabır, kolektif yeterlik ve öğretmen eylemliliği, öğretmenlik mesleğinin birbirini tamamlayan ve güçlendiren temel unsurlarıdır... Sabır ve kolektif yeterlik inancıyla beslenen bir öğretmen, karşılaştığı zorluklara karşı pasif kalmaz; aksine aktif bir şekilde çözüm arar."(K9)

Üç kavramın
birbirini et
kilemesi

"Bu üç unsuru birbirlerini destekleyen ve olumlu anlamda geçiş yapan olgular olarak görüyorum... Sabır özelliği hem öğretmenin kolektif yeterliliğini ve hem de eylemliliğini etkileyecektir. Öte yandan kolektif yeterlilik hissine ulaşmış bir öğretmen sabrının daha yükseldiğini görecektir ve eylemlilik seviyesini yükseltecektir."(K10)