



T.C.

BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İNGİLİZ KÜLTÜRÜ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI

**YABANCI DİL ÖĞRETMENİ BAĞIŞIKLIĞI, İKİNCİ
DİL ÖĞRETMENİ AZMI VE YABANCI DİL
ÖĞRETİMİNDEN KEYİF ALMA ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN ARAŞTIRILMASI: BİR YAPISAL EŞİTLİK
MODELLEMESİ YAKLAŞIMI**

Tuba HANGÜN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Üstün KAPLAN

Bingöl – 2026

T.C.

BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İNGİLİZ KÜLTÜRÜ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI

İNGİLİZ DİLİ VE EDEBİYATI BİLİM DALI

**YABANCI DİL ÖĞRETMENİ BAĞIŞIKLIĞI, İKİNCİ
DİL ÖĞRETMENİ AZMI VE YABANCI DİL
ÖĞRETİMİNDEN KEYİF ALMA ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN ARAŞTIRILMASI: BİR YAPISAL EŞİTLİK
MODELLEMESİ YAKLAŞIMI**

Tuba HANGÜN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Üstün KAPLAN

Bingöl – 2026

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
Bilimsel Etik Bildirimi.....	I
Tez Kabul ve Onay.....	II
Önsöz	III
Özet	IV
Abstract	V
Kısaltmalar	VI
Tablo Listesi.....	VII
Şekil Listesi.....	VIII
1. GİRİŞ	1
1.1. Giriş.....	1
1.2. Araştırmanın Arka Planı	2
1.2.1. Öğretmen İkinci Dil Azminin Aracılık Rolüne İlişkin Kavramsal Gerekçe.....	5
1.3. Problem Durumu.....	8
1.4. Araştırmanın Amacı	10
1.5. Araştırma Soruları.....	11
1.6. Araştırmanın Önemi.....	12
2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
2.1. Giriş.....	15
2.2. İkinci Dil ve Yabancı Dil Eğitiminde Pozitif Psikoloji	15
2.2.1. Pozitif Psikolojinin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi.....	16
2.2.2. Uygulamalı Dilbilim ve Dil Eğitiminde Pozitif Psikoloji.....	18
2.3. Yabancı Dil Öğretmeni Psikolojisi	19
2.3.1. Yabancı Dil Öğretmeni Psikolojisinin Gelişimi	20
2.4. Yabancı Dil Öğretmeni Bağışıklığı.....	22
2.4.1. Öğretmen Bağışıklığının Tanımı ve Kavramsallaştırılması.....	22
2.4.2. Kuramsal Temeller ve Gelişimsel Süreç.....	23
2.4.3. Üretken ve Uyumsuz Bağışıklık	25
2.4.4. Boyutlar, Ölçüm ve Puanlama	26
2.4.5. Öğretmen Bağışıklığının Öncülleri ve Sonuçları	27
2.4.6. Yabancı Dil/İkinci Dil Bağlamlarında ve Türkiye’deki Araştırmalar	28
2.4.7. Sentez ve Araştırma Boşluğu	29
2.5. Öğretmen İkinci Dil Azmi	30
2.5.1. Azmin Kavramsal Kökenleri ve Tanımı	30
2.5.2. Genel Azimden İkinci Dil Alanına Özgü Azme	30
2.5.3. Öğretmen İkinci Dil Azminin Kavramsallaştırılması ve Ölçülmesi	31
2.5.4. Öğretmen İkinci Dil Azmi ve Mesleki İşleyiş	32

2.5.5. Öğretmen Bağışıklığı, Öğretmen İkinci Dil Azmi ve Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma.....	33
2.6. Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma	33
2.6.1. Tanım ve Kavramsallaştırma	34
2.6.2. Kuramsal Temeller.....	34
2.6.3. Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Almanın Kaynakları ve Boyutları	35
2.6.4. Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma, İyi Oluş ve Mesleki İşleyiş	36
2.6.5. Sentez ve Araştırma Boşluğu	37
2.7. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	37
2.7.1. Yönlendirici Bir Çerçeve Olarak Pozitif Psikoloji.....	37
2.7.2. Genişletme ve İnşa Etme Kuramı	38
2.7.3. Karmaşık Dinamik Sistemler Kuramı.....	38
2.7.4. Tamamlayıcı Bir Çerçeve Olarak Duygusal Emek.....	39
2.7.5. Bütünleşik Çerçeve ve Modelin Sınırları.....	39
2.8. Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkiler	40
2.8.1. Öğretmen İkinci Dil Azmi ve Yabancı Dil Öğretmeni Bağışıklığı.....	40
2.8.2. Öğretmen İkinci Dil Azmi ve Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma	41
2.8.3. Yabancı Dil Öğretmeni Bağışıklığı ve Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma.....	41
2.8.4. Öğretmen İkinci Dil Azminin Önerilen Aracılık Rolü	42
2.9. Araştırmanın Kavramsal Modeli.....	42
2.9.1. Önerilen Doğrudan İlişkiler	43
2.9.2. Önerilen Dolaylı İlişki.....	44
2.9.3. Önerilen Yapısal Model	44
3. YÖNTEM.....	46
3.1. Giriş.....	46
3.2. Araştırma Deseni.....	46
3.3. Araştırma Bağlamı	47
3.4. Katılımcılar	48
3.5. Veri Toplama Araçları	48
3.6. Veri Toplama Süreci	54
3.7. Etik İlkeler.....	55
3.8. Veri Analizi.....	55
3.9. Yöntemsel Sınırlılıklar	60
3.10. Bölüm Özeti	61
4. BULGULAR.....	63
4.1. Betimsel İstatistikler.....	63
4.2. Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizleri	65
5. TARTIŞMA	68
5.1. Giriş.....	68

5.2. Ölçüm Bulgularının Tartışılması	68
5.3. Betimsel Bulguların Tartışılması	70
5.3.1. Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma	70
5.3.2. Yabancı Dil Öğretmeni Bağışıklığı.....	71
5.3.3. Öğretmen İkinci Dil Azmi	73
5.4. Korelasyon Bulgularının Tartışılması	74
5.5. Yabancı Dil Öğretmeni Bağışıklığı ve Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma.....	75
5.6. Yabancı Dil Öğretmeni Bağışıklığı ve Öğretmen İkinci Dil Azmi.....	77
5.7. Öğretmen İkinci Dil Azmi ve Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma	78
5.8. Öğretmen İkinci Dil Azminin Aracılık Rolü	80
5.9. Bulguların Bütünleşik Olarak Tartışılması	82
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	84
6.1. Giriş.....	84
6.2. Sonuç.....	84
6.3. Çıkarımlar	86
6.3.1. Kuramsal Çıkarımlar	86
6.3.2. Yöntemsel Çıkarımlar	88
6.3.3. Uygulamaya Dönük Çıkarımlar	89
6.4. Sınırlılıklar	90
6.5. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	92
KAYNAKÇA.....	95
EKLER.....	109
EK-1: ETİK KURUL ONAY FORMU	109
EK-2: ÇALIŞMADA KULLANILAN ÖLÇEKLER	111
EK-3: BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU	117
ÖZGEÇMİŞ	120

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

“Yabancı Dil Öğretmeni Bağıışıklığı, İkinci Dil Öğretmeni Azmi ve Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma Arasındaki Etkileşimin Araştırılması: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi Yaklaşımı” başlıklı bu yüksek lisans tez çalışmasının öneri aşamasından tamamlanmasına kadar geçen tüm süreçlerde bilimsel etik ilkelere ve akademik kurallara titizlikle riayet ettiğimi beyan ederim. Araştırma kapsamında sunulan tüm bilgi ve bulguların bilimsel dürüstlük ve akademik gelenekler doğrultusunda elde edildiğini; çalışmanın tez yazım kurallarına uygun biçimde hazırlandığını beyan ederim. Bununla birlikte, tez içerisinde yer alan doğrudan ve dolaylı tüm alıntıların usulüne uygun şekilde kaynaklandırıldığını, yararlanılan tüm kaynakların eksiksiz olarak kaynakça bölümünde belirtildiğini ve çalışmanın özgünlüğüne aykırı herhangi bir durumun bulunmadığını taahhüt ederim. Ayrıca bu tez çalışmasının planlanmasından tamamlanmasına kadar üretken yapay zekâyı etik hususlar çerçevesinde kullandığımı belirtmek isterim.

Araştırma için Bingöl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 09.01.2025 tarihli ve E.192943 sayılı uygunluk kararı alınmıştır. Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 23.01.2025 tarihli ve E.195136 sayılı izin yazısı EK-1’de sunulmuştur.

24/08/2026

İmza

Tuba HANGÜN

TEZ KABUL VE ONAY

BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

249281038 numaralı Tuba Hangün tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Öğretmeni Bağıışıklığı, İkinci Dil Öğretmeni Azmi ve Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma Arasındaki Etkileşimin Araştırılması: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi Yaklaşımı” başlıklı bu çalışma, 24/08/2026 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oybirliğiyle başarılı bulunarak jürimiz tarafından İngiliz Kültürü ve Edebiyatı Anabilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ (Unvanı, Adı ve Soyadı)

Başkan	: Dr. Öğr. Üyesi Çilem AYDOĞDU	İmza:
Danışman	: Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Üstün KAPLAN	İmza:
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ZAMBAK	İmza:

ONAY

Bu tez, Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun .../.../2026 tarihli ve sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

.....

Doç. Dr. Emrah AKYÜZ

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Araştırma sürecinin her aşamasında bilgi, deneyim ve rehberliğiyle destek sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Üstün KAPLAN'a teşekkürlerimi sunarım. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere ve çalışma sürecinde katkı sağlayan herkese içtenlikle teşekkür ederim. Tez jüri üyeleri olarak değerli görüşleri ve yapıcı katkılarıyla çalışmanın gelişmesine destek olan Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ZAMBAK'a, Dr. Öğr. Üyesi Çilem AYDOĞDU'ya ve bölüm araştırma görevlimiz Murathan GÜNDOĞDU'ya teşekkür ederim.

Ayrıca bu tez çalışmasının hazırlanması ve tamamlanması sürecinde, maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili aileme teşekkür ederim. Eğitim hayatım boyunca bana duydukları güven, gösterdikleri sabır ve verdikleri destek bu çalışmayı tamamlamamda önemli bir motivasyon kaynağı olmuştur.

Her zaman yanımda olan, zorlandığım zamanlarda beni destekleyen ve başarılarıma ortak olan aileme sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

24/08/2026

Tuba HANGÜN

ÖZET

Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez Özeti

Tezin Başlığı: Yabancı Dil Öğretmeni Bağışıklığı, İkinci Dil Öğretmeni Azmi ve Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma Arasındaki Etkileşimin Araştırılması: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi Yaklaşımı

Tezin Yazarı: Tuba HANGÜN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Üstün KAPLAN

Anabilim Dalı: İngiliz Kültürü ve Edebiyatı

Bilim Dalı: İngiliz Dili ve Edebiyatı

Kabul Tarihi: 24/08/2026

Sayfa Sayısı: VIII + 104 + 11

Bu çalışmada yabancı dil öğretmeni bağışıklığı, öğretmen azmi ve yabancı dil öğretiminden keyif alma arasındaki ilişkiler incelenmiş; ayrıca bağışıklık ile keyif alma arasındaki ilişkide öğretmen azminin istatistiksel aracılık rolü test edilmiştir. Araştırmada nicel, kesitsel ve ilişkisel bir desen kullanılmıştır. Katılımcılar, Türkiye’de çeşitli kademelerde görev yapan ve olasılığa dayalı olmayan bir örnekleme yöntemiyle araştırmaya dâhil edilen 494 İngilizce öğretmeninden oluşmuştur. Veriler, kişisel bilgi formu, Dil Öğretmeni Bağışıklığı Ölçeği, Öğretmen Azmi Ölçeği ve Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma Ölçeği’nden oluşan çevrim içi bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Bağışıklık, öğretim öz yeterliği, tükenmişlik, psikolojik sağlamlık, öğretime yönelik tutumlar, değişime açıklık, sınıf duygulanımı ve başa çıkmayla temsil edilen üst düzey gizil bir yapı olarak modellenmiştir. Öğretmen azmi, çabada sebat ve ilgi tutarlılığıyla; keyif alma ise kişisel keyif alma, öğrenci takdiri ve sosyal keyif alma ile temsil edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizleri önerilen çok boyutlu ölçüm yapılarını desteklemiştir. Kurgulanan model, Mplus 8.11 programında sağlam en çok olabilirlik kestirimi kullanılarak test edilmiş; dolaylı etki ise 2.000 bootstrap yeniden örneklemeyle değerlendirilmiştir. Yapısal model kabul edilebilir uyum göstermiştir. Betimsel sonuçlar, öğretimden keyif almanın nispeten yüksek olduğunu, bağışıklığın nispeten yüksek olduğunu ve öğretmen azminin orta seviyenin üzerinde olduğunu göstermiştir. Üretken bağışıklık, öğretmen azmiyle pozitif yönde ilişkili bulunmuştur; bağışıklık kontrol edildikten sonra öğretmen azmi, yabancı dil öğretiminden keyif alma ile de pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Bağışıklığın keyifle doğrudan ilişkisi anlamlılığını korumuştur. Öğretmen azmi üzerinden gerçekleşen dolaylı ilişki anlamlı bulunmuştur ve toplam standartlaştırılmış ilişkinin yaklaşık %27,8’ini açıklamıştır. Bulgular, üretken bağışıklığın öğretimden keyif almayla hem doğrudan hem de sürekli mesleki çaba ve ilgi aracılığıyla ilişkili olduğu kısmi istatistiksel aracılık modelinin desteklenmiş olabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, bütün değişkenler eş zamanlı olarak ölçüldüğünden sonuçlar zamansal nedenselliği değil, kuramsal olarak sıralanmış ilişkileri göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı dil öğretmeni bağışıklığı, öğretmen ikinci dil azmi, yabancı dil öğretiminden keyif alma, yapısal eşitlik modellemesi, öğretmen psikolojisi.*

ABSTRACT

Bingol University Institute of Social Sciences Abstract of Master's Thesis

Title of the Thesis: Exploring the Interplay among Foreign Language Teacher Immunity, Teacher L2 Grit, and Foreign Language Teaching Enjoyment: A Structural Equation Modeling Approach
Author: Tuba HANGÜN
Supervisor: Assist. Prof. Dr. Yaşar Üstün KAPLAN
Department: English Culture and Literature
Sub-field: English Language and Literature
Date: 24/08/2026
Number of Pages: VIII + 104 + 11
This study examined the relationships among foreign language teacher immunity, teacher L2 grit, and foreign language teaching enjoyment. It tested the statistical mediating role of teacher L2 grit in the association between immunity and teaching enjoyment. A quantitative, cross-sectional, correlational design was employed. The participants were 494 English teachers working at different educational levels in Türkiye, recruited through a nonprobability sampling procedure. Data were collected through an online survey comprising a personal information form, the Language Teacher Immunity Questionnaire, the L2-Teacher Grit Scale, and the Foreign Language Teaching Enjoyment Scale. Immunity was modeled as a higher-order latent construct represented by teaching self-efficacy, burnout, resilience, attitudes toward teaching, openness to change, classroom affectivity, and coping. Teacher L2 grit was represented by perseverance of effort and consistency of interest, whereas teaching enjoyment comprised personal enjoyment, student appreciation, and social enjoyment. Confirmatory factor analyses supported the proposed multidimensional measurement structures. The hypothesized model was tested in Mplus 8.11 using robust maximum likelihood estimation, and the indirect effect was evaluated through 2,000 bootstrap resamples. The structural model demonstrated acceptable fit. Descriptive results indicated relatively high teaching enjoyment, relatively high immunity, and above-midpoint teacher L2 grit. Productive immunity was positively associated with teacher L2 grit, and teacher L2 grit was positively associated with teaching enjoyment after immunity was controlled. Immunity also retained a significant direct association with enjoyment. The indirect association through teacher L2 grit was significant, accounting for approximately 27.8% of the total standardized association. These findings may support a partial statistical mediation model in which productive immunity is related to teaching enjoyment both directly and through sustained professional effort and interest. However, because all variables were measured concurrently, the findings may be interpreted as theoretically ordered associations rather than evidence of temporal causation.
Keywords: <i>Foreign language teacher immunity, teacher L2 grit, foreign language teaching enjoyment, structural equation modeling, teacher psychology.</i>

KISALTMALAR

CDST	Complex Dynamic Systems Theory (Karmaşık Dinamik Sistemler Kuramı)
CFI	Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
GA	Güven Aralığı
L2	İkinci Dil
MLR	Robust Maximum Likelihood (Sağlam En Çok Olabilirlik Kestirimi)
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)
SEM/YEM	Structural Equation Modeling / Yapısal Eşitlik Modellemesi
SRMR	Standardized Root Mean Square Residual (Standartlaştırılmış Artık Kareler Ortalamasının Karekökü)
SS	Standart Sapma
TLI	Tucker–Lewis Index (Tucker–Lewis İndeksi)
vd.	Ve diğerleri
VIF	Variance Inflation Factor (Varyans Artış Faktörü)

TABLO LİSTESİ

Tablo No	Sayfa
Tablo 3.1: Analiz Edilen Değişkenlerin Çarpıklık, Basıklık, VIF, Tolerans ve Güvenirlik Değerleri	56
Tablo 4.1: Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	63
Tablo 4.2: Araştırma Değişkenleri Arasındaki Korelasyonlar.....	65
Tablo 4.3: Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkilere İlişkin Sonuçlar	66

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil No	Sayfa
Şekil 3.1: Yabancı Dil Öğretmeni Bağısıklığına İlişkin DFA Kestirimleri	49
Şekil 3.2: Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Almaya İlişkin DFA Kestirimleri	52
Şekil 3.3: Öğretmen L2 Azmine İlişkin DFA Kestirimleri.....	53
Şekil 4.1: Yapısal Model Kestirimleri (Standartlaştırılmamış Katsayılar Parantez İçinde Sunulmuştur)	66

1. GİRİŞ

1.1. Giriş

Bir yabancı dil öğretmeni, sınıfta karşılaştığı bir problemi geçici bir öğretim sorunu, mesleki yeterliliğine yönelik bir tehdit ya da uygulamalarını gözden geçirme fırsatı olarak yorumlayabilir. Bu farklı değerlendirmeler önemli görülebilir, çünkü dil öğretimi, sebat etme, uyum sağlama, geri çekilme ya da yeniden sürece katılma konusunda yinelenen kararlar yoluyla sürdürülür (Hwang vd., 2024). Dolayısıyla, bu kararların ardındaki psikolojik süreçler dil öğretmeni araştırmalarının önemli bir boyutu hâline gelmiştir (Mercer, 2018).

Bu çalışma, öğretmen mesleki deneyiminin birbirini tamamlayan yönlerini yansıtan üç yapıyı incelemektedir. Öğretmen yabancı dil azmi, dil öğretimine ilişkin uzun vadeli amaçlara yönelik sürdürülen çabayı ve görece istikrarlı ilgiyi ifade etmektedir (Sudina vd., 2021). Yabancı dil öğretmeni bağışıklığı, mesleki sarsıntılarla tekrar tekrar karşılaşılması sonucunda gelişen ve üretken ya da uyumsuz biçimlerde kararlılık kazanabilen koruyucu bir sistemi ifade etmektedir (Hiver & Dörnyei, 2017). Yabancı dil öğretiminden keyif alma, öğretmenlerin öğretim etkinliğinden, ilişkilerden ve öğretimin sosyal çevresinden elde ettikleri olumlu duygusal deneyimi kapsamaktadır (Proietti Ergün & Dewaele, 2021).

Bu yapılar kavramsal olarak birbirinden farklı olmakla birlikte eşzamanlı olarak işleyebilir. Üretken bir bağışıklık profili, öğretmenlerin tekrarlayan güçlüklerle karşılaştıklarında uyum sağlayabilmelerine ve mesleki katılımlarını sürdürebilmelerine yardımcı olabilir. Korunmuş ancak esnek olan bu işleyiş, uzun vadeli öğretim amaçlarına yönelik çaba ve ilgi sürekliliğini destekleyebilir; gerek bağışıklık gerekse sürdürülen çaba, öğretimin duygusal açıdan doyum verici olma niteliğini sürdürmesiyle ilişkili olabilir. Önceki araştırmalarda bağışıklık ve öğretmenlerin ikinci dil azmi keyif alma ile ilişkilendirilmiş olsa da, üç yapının aynı yapısal model içinde birlikte incelenmesi sınırlı kalmış görünmektedir.

Bu doğrultuda çalışma, yabancı dil öğretmeni bağışıklığı, öğretmen ikinci dil azmi ve yabancı dil öğretiminden keyif alma arasındaki doğrudan ilişkilerin yanı sıra, bağışıklık ile keyif alma arasında öğretmen ikinci dil azmi üzerinden kurulan dolaylı ilişkiyi de araştırmaktadır. Önerilen istatistiksel sıralamanın gözlenen

verilerle uyumlu olup olmadığını değerlendirmek amacıyla yapısal eşitlik modellemesinden yararlanılmıştır. Araştırma kesitsel bir desene sahip olduğundan, modeldeki yollar zaman içinde gerçekleştiği kanıtlanmış nedensel etkiler olarak değil, kuramsal olarak belirlenmiş ilişkiler olarak yorumlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Arka Planı

İkinci dil ve yabancı dil eğitimi araştırmalarında geleneksel olarak öğretmenlerden çok öğrencilere odaklanılmıştır (Gkonou vd., 2018). Öğrenci motivasyonu, kaygısı, inançları, stratejileri ve başarısı araştırılırken, öğretmenler çoğu zaman ağırlıklı olarak öğretim davranışları, bilgileri ya da yeterlikleri üzerinden ele alınmıştır (Pianta & Hamre, 2009; Burić & Kim, 2020; Praetorius vd., 2017; Dignath & Veenman, 2020). Mercer (2018), öğretmenlerin inançlarının, duygularının, motivasyonlarının, kimliklerinin ve bağlama ilişkin algılarının öğretimi nasıl anlamlandırdıklarını ve uyguladıklarını biçimlendirmesi nedeniyle dil öğretmenlerinin de benzer bir psikolojik derinlikle incelenmesi gerektiğini ileri sürmüştür.

Odak noktasındaki bu değişim, uygulamalı dilbilimde pozitif psikolojinin gelişimiyle eşzamanlı olarak ortaya çıkmış görünmektedir. Pozitif psikolojinin kaygı, tükenmişlik, motivasyon kaybı ya da mesleki zorlanmaya ilişkin araştırmaların yerini aldığı denilemez. Bunlara ek olarak, olumlu duygulara, güçlü yönler, katılıma, ilişkilere, anlam arayışına ve etkili işleyişi destekleyen koşullara sistematik biçimde dikkat çekerek alanın kapsamını genişletmiştir (Dewaele vd., 2019; MacIntyre & Mercer, 2014). Sebat gibi bir özellik bir bağlamda yararlı, başka bir bağlamda ise sıkıntılı olabilir; benzer biçimde, öğretimden keyif alma, yorgunluk ya da kurumsal hoşnutsuzluk aynı anda yaşanabilir (MacIntyre vd., 2019; McNulty & Fincham, 2012).

Bağlamsal bir yaklaşım yabancı dil öğretiminde özellikle önemli görünmektedir. Dil sınıfları sürdürülen kişiler arası etkileşimi, anlık karar vermeyi, topluluk önünde iletişimi, değerlendirmeyi ve öğrenenlerin farklı gereksinimleri ile duygusal tepkilerinin yönetilmesini gerektirir (Wolff vd., 2021). Bu talepler, iş yükü, özerklik, iş güvencesi, yönetim, meslektaş desteği, öğretim programının gerekleri ve mesleki gelişim olanaklarına erişim gibi kurumsal koşullar çerçevesinde ortaya çıkabilir. Bu nedenle öğretmen psikolojisinin yalnızca kişisel eğilimlerden değil,

kişisel kaynaklar ile mesleki çevreler arasındaki etkileşimden de doğduğu düşünülebilir (Mercer, 2017, 2018).

Yabancı dil öğretiminden keyif alma bu mesleki deneyimin olumlu yönlerinden biridir. Proietti Ergün ve Dewaele (2021) öğretmenlerin kişisel keyif almasını, öğrencilere yönelik takdirini ve sosyal açıdan keyif almasını ölçmek amacıyla Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma Ölçeği'ni uyarlamıştır. Araştırmacıların bulguları, keyif almayı iyi oluş ve psikolojik sağlamlıkla ilişkilendirmiştir. Daha sonraki çalışmalarda keyif alma, azim, işe adanmışlık, öz yeterlik ve diğer mesleki kaynakları içeren daha geniş bir ilişkiler ağı içinde ele alınmıştır (Derakhshan vd., 2022; Li vd., 2023; Yang vd., 2023). Öğretimden keyif alma, yalnızca hoş bir ruh hâline indirgenmemeli ya da öğretim etkinliğiyle eş tutulmamalıdır. Sınıf ve kurum koşullarına duyarlı kalmakla birlikte, ilgi, yeterlik, anlamlı etkileşim ve sosyal bağları yansıtabilen, alana özgü olumlu bir duygu olarak anlaşılması daha uygun görünmektedir (Mohammad Hosseini vd., 2022).

Öğretmenlerin katılımlarını zaman içinde nasıl sürdürdükleri sorusu, öğretmenlerin ikinci dil azmini gündeme getirmektedir. Genel azim, uzun vadeli hedeflere yönelik sebat ve tutku olarak tanımlanmıştır (Duckworth vd., 2007); ancak genel alan ölçekleri, sebatın farklı etkinliklere tutarlı biçimde aktarıldığını varsaymaktadır. Dil öğretimi kendine özgü amaçlar, kimlikler, ilişkiler ve zaman ufukları içermektedir. Bu nedenle Sudina vd. (2021) çalışmasında, dil öğretmenliği meslek alanındaki çaba sürekliliğini ve ilgi tutarlılığını ölçmek amacıyla İkinci Dil Öğretmen Azmi Ölçeği'ni geliştirmiştir. Alana özgü bu yaklaşım, incelenen yapı ile etkinlik arasında daha yakın bir uyum sağlayabilir.

Öğretmenlerin ikinci dil azmi önemli görülmektedir, çünkü öğretimde değer verilen pek çok çıktı zaman içinde gelişir. Öğretim uzmanlığı, tekrar tekrar denemeyi; öğrenci gelişimi ise inişli çıkışlı bir süreci; mesleki amaçlar ise çoğu zaman gecikmiş ya da belirsiz kazanımları gerektirir. Sürdürülen çaba, öğretmenlerin uygulamalarını gözden geçirecek, ilişkilerini geliştirecek ve başarı duygusunu yaşayacak kadar uzun süre boyunca sürece katılmalarını sağlayabilir. Bununla birlikte, azmin her koşulda yararlı olduğu denilemez. Meta-analitik sonuçlar, azim ile sorumluluk kişilik özelliği arasında önemli ölçüde örtüşme bulunduğunu ve çabada sebat boyutunun genellikle ilgi tutarlılığından daha güçlü sonuçlar verdiğini

göstermektedir (Credé vd., 2017). Ulaşılamaz ya da zararlı bir amacın ısrarla izlenmesi de gelişim yerine tükenmeye yol açabilir (Datu, 2021). Dolayısıyla, öğretmenlerin ikinci dil azminin yetersiz çalışma koşullarını telafi edecek kişisel bir çözüm olarak değil, bağlama duyarlı mesleki bir kaynak olarak ele alınması daha uygun görünmektedir.

Öğretmenlerin ikinci dil azmi ile mesleki işleyişleri arasında bir ilişki bulunabileceği düşünülmektedir (Sudina vd., 2021). Bu çalışma, mesleğe özgü bir ölçüm aracının öğretmeni meslekte tutmayla ilişkili çıktılar bakımından genel azim ölçeğine kıyasla daha açıklayıcı olabileceğine işaret etmiştir. Derakhshan vd. (2022) öğretmenlerin ikinci dil azminin, psikolojik sağlamlığın ve iyi oluşun yabancı dil öğretiminden keyif almaya katkıda bulunduğunu saptamıştır.

Yabancı dil öğretmeni bağışıklığı, öğretmenlerin tekrarlayan mesleki sarsıntılara verdikleri tepkileri nasıl düzenlediklerini ele almaktadır (Hiver & Dörnyei, 2017). Hiver'in (2017) geçmişe dönük nitel modellemesi, tekrar eden inanç, duygu, başa çıkma ve eylem örüntülerinin zaman içinde birbirinden ayırt edilebilir mesleki profillere dönüşebileceğini göstermiştir. Buna göre üretken bağışıklık, öğretmenlerin uzun vadeli mesleki amaçlarına yönelik çabalarını sürdürmelerine olanak sağlayan esnek ve koruyucu bir temel sunabilir; uyumsuz bağışıklık ise işleyişi katılık ya da geri çekilme yoluyla koruyabilir.

Bağışıklığın iki ucu keskin niteliği bu noktada belirleyicidir (Hiver & Dörnyei, 2017). Üretken bağışıklık, değişime açıklığı, uyum sağlayıcı başa çıkmayı, yeterlik duygusunu ve katılımı korurken mesleki istikrarı da sürdürebilir. Uyumsuz bağışıklık da kırılganlığı azaltabilir, ancak bunu katılık, sinizm, duygusal geri çekilme ya da direnç yoluyla gerçekleştirebilir. Bir öğretmen işlevlerini yerine getirmeyi sürdürürken mesleki öğrenmeye ya da doyum verici sınıf etkileşimine daha az açık hâle gelebilir. Bu nedenle yüksek bir bağışıklık puanı, yalnızca ölçme aracı yüksek değerler tutarlı biçimde üretken yönü gösterecek şekilde puanlanıp modellendiğinde daha istendik bir durum olarak yorumlanabilir.

Araştırmalar bağışıklık ile azim arasında bir bağlantı kurmaya başlamıştır. Azari Noughabi vd. (2024), işe adanmışlığı da içeren bir yapısal modelde, İngilizce öğretmenlerinde bağışıklık ile öğretmenlerin ikinci dil azmi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bildirmiştir. Ismail ve Nikpoo (2023) azim, bağışıklık, psikolojik

sağlamlık ve yansıtıcı öğretimi incelemiştir. Ağırlıklı olarak kesitsel nitelikteki bu kanıtlar tek ve evrensel bir zamansal sıralama ortaya koymasa da, bulgular bağışıklık ve azmin aynı modelde ele alınmasını desteklemektedir. Bu çalışmada bağışıklık yordayıcı, öğretmen ikinci dil azmi ise aracı yapı olarak belirlenmiştir.

Bağışıklık ile yabancı dil öğretiminden keyif alma arasındaki ilişki daha az belirgindir. Üretken bağışıklık, keyif almanın ortaya çıkmasını mümkün kılan yeterliği, açıklığı, başa çıkma kaynaklarını ve olumlu sınıf duygulanımını koruyabilir. Uyumsuz bağışıklığın ise ters yönde sonuçları olabilir. Literatür, çok düzeyli bir modelde keyif alma ile bağışıklığın olumlu yönde ilişkili olduğunu saptamış görünmektedir; ancak modellerinde öğretmen duyguları bağışıklığın öncülü olarak konumlandırılmış ve bağışıklığın öğretim niteliğiyle ilişkisi bu çerçevede incelenmiştir (Khalili vd., 2025). Dolayısıyla bu çalışma, öğretimden keyif alma ile bağışıklığın birbirine yakınlığını destekliyor görünmektedir, ancak burada önerilen bağışıklıktan keyif almaya doğru yönelimi kanıtlamamaktadır.

Birlikte değerlendirildiğinde, alanyazın tartışmasız tek bir yön ortaya koymasa da üç yapının yakınlığını desteklediğini düşündürmektedir. Bağışıklık, öğretmen ikinci dil azmiyle; öğretmen ikinci dil azmi ise yabancı dil öğretiminden keyif alma ile ilişkilendirilmiştir; ayrıca bağışıklık ile keyif alma da ilişkilidir (Azari Noughabi vd., 2024; Derakhshan vd., 2022). Bu çalışma kapsamında yapılan taramada, yabancı dil öğretmeni bağışıklığından yabancı dil öğretiminden keyif almaya, öğretmen ikinci dil azmi üzerinden uzanan dolaylı yolun tamamını sınayan doğrulanmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, yönlülüğe ilişkin gerekli ihtiyatı koruyarak kısmen ayrı gelişen bu kanıt çizgilerini tek bir yapısal modelde bütünleştirmektedir.

1.2.1. Öğretmen İkinci Dil Azminin Aracılık Rolüne İlişkin Kavramsal Gerekçe

Öğretmen ikinci dil azminin önerilen aracılık rolü, kapsamlı bir koruyucu yapılandırma ile hedefe yönelik mesleki işleyiş arasındaki ayrım üzerine kurulmuştur. Yabancı dil öğretmeni bağışıklığı, öğretmenlerin mesleki işleyişlerini tekrarlayan sarsıntılara karşı korudukları düzenli bir sistemi tanımlar (Ismail & Nikpoo, 2023). Bu sistem üretkenlik, yeterlik, psikolojik sağlamlık, uyum sağlayıcı başa çıkma, değişime açıklık, öğretime yönelik yapıcı tutumlar ve olumlu sınıf duygulanımını bir araya getirirken tükenmişliği sınırlayabilir. Buna karşılık,

öğretmen ikinci dil azmi, öğretmenlerin uzun vadeli dil öğretimi amaçlarına yönelik çaba göstermeyi ve bu amaçlara yönelik ilgiyi sürdürme eğilimlerini ifade eder (Derakhshan vd., 2022). Dolayısıyla iki yapı birbiriyle ilişkili olmakla birlikte birbirinin yerine kullanılamaz: Bağışıklık, mesleki istikrarın nasıl korunduğuyla; öğretmen azmi ise uzun vadeli amaç arayışının nasıl sürdürüldüğüyle ilgilidir.

Bu ayırım, önerilen modelde bağışıklığın azimden önce konumlandırılmasının ilk gerekçesini oluşturmaktadır. Hiver ve Dörneyi (2017) öğretmen bağışıklığını, öğretimin sarsıntı ve baskılarıyla başa çıkma deneyimlerinin zaman içinde birikmesiyle ortaya çıkan bir sistem olarak açıklamaktadır. Bu sistem üretken biçimde geliştiğinde, çabanın sürdürülebilmesi için gerekli psikolojik ve mesleki koşulları koruyabilir. Yeterlik duygusunu, uyum sağlayıcı başa çıkma becerisini, öğretimsel değişime açıklığını ve yapıcı sınıf duygulanımını koruyan bir öğretmen, aksaklıklar yaşanmasına rağmen zorlu amaçlar doğrultusunda çalışmaya devam etmek için daha elverişli bir konumda olabilir. Uyumsuz bir bağışıklık yapılandırması da öğretmeni sarsıntılardan koruyabilir; ancak katılık, geri çekilme ya da değişime direnç sürdürülebilir ve uyum sağlayıcı amaç arayışı için aynı temeli sunmayabilir. Bu nedenle mevcut modeldeki yordayıcının genel anlamda savunmacı korunma değil, bağışıklığın üretken yönü olduğu ileri sürülebilir.

İkinci dil azmi, korunmuş mesleki işleyişi dil öğretimi alanındaki sebatla dönüştürdüğü için aracı bir yapı olarak konumlandırılmıştır. Sudina vd. (2021) genel azmin dil öğretiminde yer alan amaçları, talepleri ve mesleki kimliği bütünüyle yansıtmaması nedeniyle İkinci Dil Öğretmen Azmi Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin iki boyutu olan çabada sebat ve ilgi tutarlılığı, ilgisiz alanlardaki genel bir sebat eğilimi yerine mesleğe yönelik sürekli yatırımı ölçmektedir. Önerilen sıralamada üretken bağışıklığın kendisi sebat anlamına gelmez. Bunun yerine, üretken bağışıklığın öğretmenlerin çabalarını yenilemelerine, mesleki yönelimlerini korumalarına ve uzun vadeli öğretim amaçlarına bağlı kalmalarına olanak tanıyan yeterliği, esnekliği ve başa çıkma kapasitesini desteklediği kuramsal olarak öngörülmektedir.

Önerilen dolaylı yolun ikinci bağlantısı, sürdürülen mesleki amaç arayışının yabancı dil öğretiminden keyif almayla neden ilişkili olabileceğine odaklanmaktadır. Yabancı dil öğretiminden keyif alma, kişisel keyif alma, öğrenci takdiri ve sosyal

keyif alma boyutlarından oluşmaktadır (Proietti Ergün & Dewaele, 2021). Sürekli çaba ve ilgi, öğretmenlerin öğretimsel denemelere, öğrencilerle etkileşime ve sınıf amaçlarının aşamalı biçimde gerçekleştirilmesine katılımlarını sürdürerek yeterlik, anlamlı katılım, öğrenci gelişimi ve doyum verici sosyal etkileşim fırsatlarını koruyabilir. Bu önermeyle bağlantılı olarak Derakhshan vd. (2022) öğretmenlerin ikinci dil azminin yabancı dil öğretiminden keyif almanın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve yapısal modellerinde yer alan olumlu psikolojik değişkenler arasında en güçlü yordayıcı konumunda bulunduğunu saptamıştır. Bu bulgu tek başına aracılık ilişkisini kanıtlamasa da, mevcut dolaylı yol için gerekli olan azimden öğretim keyfine doğru bileşeni desteklemektedir.

Dolayısıyla aracılık savının bütünü, bağışıklık ile yabancı dil öğretiminden keyif alma arasındaki ilişkinin kuramsal olarak sıralanmış bileşenlere ayrılmasıyla ilgilidir. Üretken bağışıklık, sağladığı mesleki korumanın dil öğretimine ilişkin daha güçlü sebat ve daha istikrarlı ilgiyle, bunların da daha yüksek keyif almayla ilişkili olması nedeniyle kısmen yabancı dil öğretiminden keyif almayla ilişkili olabilir. Mevcut kanıtlar, bileşen ilişkilerinin desteklendiğini düşündürmektedir. Mesela, Azari Noughabi vd. (2024), öğretmen bağışıklığını ve öğretmen ikinci dil azmini aynı yapısal ağ içinde konumlandırmış. Ayrıca Derakhshan vd. (2022) ise öğretmen ikinci dil azmini yabancı dil öğretiminden keyif almayla ilişkilendirmiştir. Bu çalışmaların katkısı, birbirinden ayrı bu ilişkilerin istatistiksel açıdan tutarlı tek bir dolaylı yol oluşturup oluşturmadığını sınamaktır.

Öğretmenin ikinci dil azminin bağışıklık ile keyif alma arasındaki ilişkinin tamamını yansıttığı varsayılmamaktadır. Bağışıklığın bazı boyutları öğretimden keyif almayla daha doğrudan ilişkili olabilir. Öğretim öz yeterliği, yeterlik duygusuna katkı sunabilir; sınıf duygulanımı ve yapıcı tutumlar, öğretimin duygusal niteliğiyle yakından bağlantılı olabilir; açıklık ve başa çıkma ise öğretmenlerin güçlüklerle karşılaştıklarında doyum verici etkileşimi sürdürmelerine yardımcı olabilir. Bu nedenle, ikinci dil azmi üzerinden dolaylı bir yolun kestirimi yapılırken, bağışıklıktan öğretimden keyif almaya uzanan doğrudan yolun da modelde tutulması, tam aracılık varsayımına göre kuramsal açıdan daha uygun görünmektedir. Böylece model, öğretmenin ikinci dil azmini tek geçerli bir süreç olarak kabul etmeden, açıklayıcı bağlantılardan biri olarak değerlendirebilmektedir.

Bununla birlikte, önerilen sıralama kanıtlanmış bir zamansal mekanizmadan ayrı tutulmalıdır. Mevcut alanyazın alternatif ve karşılıklı yorumlara olanak tanır. Örneğin, tekrar eden keyif alma ilgiyi sürdürmeye yardımcı olabilir; sürekli katılım da zaman içinde üretken bağışıklığın gelişmesine katkıda bulunabilir. Nitekim, Zhang vd. (2025), öğretmen azmi, öğretimden keyif alma, öz yeterlik ve işe adanmışlık arasında çapraz gecikmeli ilişkiler bulunduğunu bildirmiştir. Bu sonuç, öğretmen psikolojisine ilişkin değişkenlerin zaman içinde birbirlerini etkileyebileceği yönündeki daha kapsamlı görüşü destekleyebilir. Mevcut model, bağışıklık → öğretmen ikinci dil azmi → yabancı dil öğretiminden keyif alma sıralamasına, olası tek bir sıralama olarak değil, kuramın yön verdiği bir sıralama olarak öncelik tanımaktadır.

Son olarak, aracılığın anlamı araştırmanın kesitsel deseniyle uyumlu biçimde ele alınmalıdır. Nitekim, Maxwell ve Cole (2007) kesitsel kestirimlerin gerçekte boylamsal olan aracılık süreçlerini yanlış temsil edebileceğini göstermiştir. Bu doğrultuda, bu çalışmada istatistiksel açıdan anlamlı bir dolaylı etkinin saptanması, önerilen yolun gözlenen kovaryans yapısıyla uyumlu olduğunu gösterebilecektir. Böyle bir sonuç, önce bağışıklığın değiştiğini, ardından öğretmenin ikinci dil azmini değiştirdiğini ve sonrasında yabancı dil öğretiminden keyif almada bir değişim yarattığını kanıtlamayacaktır. Genişletilmiş kavramsal gerekçe, modelin sınanmasına ilişkin dayanağı güçlendirirken, zamansal önceliğin değerlendirilmesi için boylamsal ya da tekrarlı ölçümlere dayalı araştırmalara duyulan gereksinimi de sürdürmektedir.

1.3. Problem Durumu

Bu çalışmada ele alınan temel problem, yabancı dil öğretmenlerinin psikolojik işleyişinin parçalı biçimde incelenmesidir. Öğretmen ikinci dil azmi, olumlu duygu, başa çıkma, psikolojik sağlamlık, katılım ve iyi oluşa ilişkin araştırmalar artmış olsa da, bu yapılar çoğunlukla ayrı ayrı ele alınmaktadır. Bu ayrışma, sürdürülen çabanın, koruyucu uyumun ve olumlu duygusal deneyimin aynı mesleki sistem içinde nasıl işleyebileceğinin anlaşılmasını sınırlandırıyor gibi görünmektedir (Mercer, 2018).

Çalışmada ele alınan üç temel yapı, farklı araştırma geleneklerinden doğmuştur. Öğretmen ikinci dil azmi, uzun vadeli amaçların izlenmesine yönelik alana özgü çalışmalardan ortaya çıkmıştır (Sudina vd., 2021). Yabancı dil

öğretiminden keyif alma, öğretmen duygularına yönelik pozitif psikoloji temelli araştırmalardan kaynaklanmıştır (Proietti Ergün & Dewaele, 2021). Yabancı dil öğretmeni bağışıklığı, tekrarlayan sarsıntılar karşısındaki mesleki korunmayı açıklayan karmaşık sistemler yaklaşımından doğmuştur (Hiver & Dörnyei, 2017). Bu yapıların kavramsal farklılıkları belirgin görünmekle birlikte, aralarındaki birleşik yapısal ilişkiler yeterince sınanmamış görünmektedir.

Mevcut bulguların önerilen modelin önemli bölümleri için gerekli olan ilişkileri desteklediği görülmektedir. Azari Noughabi vd. (2024), yabancı dil öğretmeni bağışıklığını öğretmen ikinci dil azmiyle; Derakhshan vd. (2022) ise öğretmen ikinci dil azmini yabancı dil öğretiminden keyif almayla ilişkilendirmiştir. Bu çalışmalar bağışıklık-azim ve azim-öğretimden keyif alma ilişkilerinin modele dâhil edilmesini gerekçelendirse de üç yapıyı birlikte içeren modelin tamamını sınamamıştır. Bağışıklık ile keyif alma arasındaki ilişki ise daha belirsizdir. Jiang vd. (2024), keyif alma ile bağışıklık arasında bir ilişki ortaya koymuş; ancak yapısal sıralamayı bağışıklıktan öğretimden keyif almaya değil, öğretmen duygularından bağışıklığa doğru kurmuştur.

Yöne ilişkin bu belirsizlik, önerilen dolaylı ilişkiyi de etkilemektedir. Alan yazını, yabancı dil öğretmeni bağışıklığı ile öğretimden keyif alma arasındaki ilişkinin öğretmenlerin ikinci dil azmiyle istatistiksel olarak açıklanıp açıklanamayacağını kısmen ortaya koymuştur. Dolayısıyla önerilen aracılık, yerleşik bir zamansal mekanizmanın tekrarı değil, bütünleştirici bir önerme olarak değerlendirilebilir. Bu önermenin bilimsel olarak sınanması ve doğrulanmış bir psikolojik süreç olarak tanımlanması gerekir.

İkinci bir problem ölçmeyle ilgilidir. Öğretmen bağışıklığı, iki ucu keskin bir yapı olarak değerlendirilebilir. Olumlu ve olumsuz göstergeler ortak bir puanlama yönüne dönüştürülmediğinde toplam puan kavramsal açıdan belirsiz hâle gelebilir. Bu modelde, daha yüksek bağışıklık değerlerinin daha yüksek yeterlik, psikolojik sağlamlık, başa çıkma, olumlu tutumlar, açıklık ve sınıf duygulanımının yanı sıra daha düşük tükenmişlikle birlikte daha üretken bir işleyişi temsil etmesi gerekmektedir. Yapısal yolların anlamı bu işlemsel karara bağlıdır.

Öğretmenin ikinci dil azmi düzeyinin de açık ve kesin bir biçimde raporlanması gerekmektedir. Bu çalışmada (Sudina vd., 2021) tarafından geliştirilen

ölçeğin çabada sebata ilişkin 5 ve ilgi tutarlılığına ilişkin 4 maddeden oluşan, geçerliği kanıtlanmış 9 maddelik uyarlanmış formu kullanılmıştır. Olumsuz ifadeli 3., 4., 5., 6. maddeler, yüksek puanların daha yüksek öğretmen ikinci dil azmini gösterebilmesi amacıyla ters puanlanmıştır. Yapısal model yorumlanmadan önce ölçeğin iki boyutlu ölçüm yapısı ve mevcut örneklemdaki güvenilirliği değerlendirilmiştir.

Üçüncü problem yöntemseldir. Konuyla ilgili araştırmaların çoğu tek bir zaman noktasında uygulanan özbildirim anketlerine dayanmaktadır. Yapısal eşitlik modellemesi önerilen kovaryans yapısının veriye uyumunu gösterebilse de zamansal öncelik kuramaz ya da olası alternatif sıralamaları dışlayamaz. Kesitsel aracılık kestirimleri, boylamsal olarak gelişen süreçleri yanlış temsil edebilir (Maxwell & Cole, 2007). Bu nedenle mevcut çalışmada kullanılan yön bildiren ifadeler kanıtlanmış nedenselliğe değil, belirlenen istatistiksel modele işaret etmelidir.

Bu çalışma, üç yapıyı eşzamanlı olarak inceleyerek söz konusu kavramsal, deneysel, ölçmeye ilişkin ve yöntemsel sorunlara yanıt vermeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, yabancı dil öğretmeni bağısıklığından öğretmen ikinci dil azmine uzanan doğrudan ilişkiler; öğretmen ikinci dil azminden yabancı dil öğretiminden keyif almaya uzanan doğrudan ilişki; ve bağısıklık ile yabancı dil öğretiminden keyif alma arasında öğretmen ikinci dil azmi üzerinden kurulan dolaylı ilişki değerlendirilmektedir. Model, üç yapının kuramsal ayrımlarını ve ölçme gereklerini korurken eşzamanlı ilişkileri açıklayan yalın bir yaklaşım olarak sınanmıştır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu nicel çalışmanın amacı, yabancı dil öğretmeni bağısıklığı, öğretmen ikinci dil azmi ve yabancı dil öğretiminden keyif alma arasındaki yapısal ilişkileri incelemektir. Yabancı dil öğretmeni bağısıklığı, dışsal yapı; öğretmen ikinci dil azmi, aracı yapı; ve yabancı dil öğretiminden keyif alma, temel içsel yapı olarak belirlenmiştir.

Çalışmada öncelikle üç yapının dağılımları betimlenmekte ve ikili ilişkileri incelenmektedir. Ardından, yabancı dil öğretmeni bağısıklığından öğretmen ikinci dil azmine, yabancı dil öğretmeni bağısıklığından yabancı dil öğretiminden keyif almaya ve öğretmen ikinci dil azminden yabancı dil öğretiminden keyif almaya uzanan üç doğrudan yol sınanmaktadır. Son olarak, yabancı dil öğretmeni bağısıklığının

öğretmenlerin ikinci dil azmi üzerinden yabancı dil öğretiminden keyif almayla istatistiksel açıdan anlamlı bir dolaylı ilişkiye sahip olup olmadığı ölçülmektedir.

Öğretmenin ikinci dil azminin üretken mesleki korunma ile öğretimden keyif alma arasındaki bağlantıyı kuran tek süreç olduğu varsayılmamıştır; yeterlik, uyum sağlayıcı başa çıkma, sınıf duygulanımı ve ölçülmeyen diğer süreçler de bu ilişkiye katkıda bulunabilir.

Çalışmada ayrıca ölçüm ve yapısal modellerin veriyi kabul edilebilir düzeyde temsil edip etmediği değerlendirilmektedir. Analizde, yapıların ayırt edilebilirliği ve güvenilirliği; doğrudan yolların büyüklüğü ve belirsizliği; önyükleme yöntemiyle hesaplanan dolaylı etki; ve öğretmen ikinci dil azmi ile öğretimden keyif alma değişkenleri ile açıklanan varyans dikkate alınmıştır. Çalışma, kuramın yön verdiği istatistiksel bir açıklama sunmayı amaçlamakla birlikte, deneysel ya da zamansal nedensellik iddiası taşımamaktadır.

1.5. Araştırma Soruları

Mevcut çalışmada amaçlara ulaşmak için aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur.

AS1. Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil öğretmeni bağıışıklığı, öğretmen ikinci dil azmi ve yabancı dil öğretiminden keyif alma düzeyleri ile bu yapıların genel puanları ve alt boyutları nasıldır?

AS2. Üç yapı arasında hangi ilişkiler gözlenmektedir?

AS2a. Yabancı dil öğretmeni bağıışıklığı ile öğretmen ikinci dil azmi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

AS2b. Yabancı dil öğretmeni bağıışıklığı ile yabancı dil öğretiminden keyif alma arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

AS2c. Öğretmen ikinci dil azmi ile yabancı dil öğretiminden keyif alma arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

AS3. Yabancı dil öğretmeni bağıışıklığının, öğretmen ikinci dil azmi üzerinden yabancı dil öğretiminden keyif almayla istatistiksel açıdan anlamlı bir dolaylı ilişkisi var mıdır?

Birinci araştırma sorusu, incelenen yapıların genel puanlarının ve alt boyutlarının betimlenmesine yönelik olduğundan, bu soru için hipotez oluşturulmamıştır. İkinci ve üçüncü araştırma soruları kapsamında, kuramsal çerçeve ve ilgili alanyazın temelinde aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

H1. Yabancı dil öğretmeni bağışıklığı ile öğretmen ikinci dil azmi arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H2. Yabancı dil öğretmeni bağışıklığı ile yabancı dil öğretiminden keyif alma arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

H3. Öğretmen ikinci dil azmi ile yabancı dil öğretiminden keyif alma arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H4. Yapısal eşitlik modellemesi kapsamında, yabancı dil öğretmeni bağışıklığı ile yabancı dil öğretiminden keyif alma arasındaki ilişkide öğretmen ikinci dil azmi aracılığıyla gerçekleşen dolaylı ilişki pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlıdır.

1.6. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın önemi, üç öğretmen değişkeninin birbirinden bağımsız olarak ölçülmesinden çok, açıklamayı amaçladığı ilişkide yatmaktadır. Kuramsal açıdan çalışma, farklı geleneklerden gelen yapıları bütünleştirerek yabancı dil öğretmeni psikolojisine katkı sağlayabilir. Öğretmen ikinci dil azmi, amaçlara yönelik sebata ilişkin alana özgü araştırmaları genişletebilir (Derakhshan vd., 2022); öğretmen bağışıklığı, öz örgütlenme ile karmaşık dinamik sistemler kuramına dayanmaktadır (Li, 2021); keyif alma ise pozitif psikoloji ve öğretmen duyguları araştırmaları alanında gelişmiştir (Xiao vd., 2022). Bu yapıların birlikte incelenmesi, her bir yapıyı yalıtılmış bir özellik olarak ele almak yerine, biliş, duygu, motivasyon ve bağlam arasındaki etkileşimi dikkate alan öğretmen psikolojisi açıklamalarına yönelik çağrılara yanıt olabilir (Mercer, 2018).

Çalışma, öğretmen bağışıklığına yüklenen rolü de açıklığa kavuşturabilir. Bağışıklık kendiliğinden olumlu bir kişisel özellik olarak ele alınmamıştır. Bağışıklığın üretken biçimi yeterliği, esnekliği, uyumu, açıklığı ve katılımı koruyabilirken, uyumsuz biçimi katılık, sinizm ya da geri çekilmeyi içerebilir. Ölçülen puanın üretken işleyiş yönünde düzenlenmesi ve puanlama gereklerinin

açıkça belirtilmesiyle, savunmacı katılık istendik bir mesleki kaynak olarak yorumlanmadan üretken bağışıklık yordayıcısı olarak belirlenmiştir.

Mevcut çalışma, çoğunlukla ayrı ayrı incelenen ilişkileri bir araya getirmektedir. Derakhshan vd. (2022), öğretmen ikinci dil azmi ile yabancı dil öğretiminden keyif alma arasındaki ilişkiye; Azari Noughabi vd. (2024) ise öğretmen ikinci dil azmi ile öğretmen bağışıklığı arasındaki ilişkiye yönelik kanıt sunmuştur. Jiang vd. (2024) keyif alma ile bağışıklığı aynı ağda farklı bir boyut olarak belirleyerek ele almıştır. Üç yapının tek bir modelde sınanması, bu ayrı bulguların mevcut örnekleme tutarlı bir örüntü oluşturup oluşturmadığını gösterebilir.

Dolaylı ilişkinin incelenmesi çalışmanın bir diğer katkısı olabilir. Model, daha üretken bağışıklık bildiren öğretmenlerin daha fazla keyif alıp almadıklarını sormakla yetinmemekte; söz konusu ilişkinin bir bölümünün istatistiksel olarak öğretmenlerin ikinci dil azmi üzerinden aracılık edilip edilmediğini de incelemektedir. Dolaylı etkinin desteklenmesi, sürdürülen çabanın ve ilginin bağışıklık ile öğretimden keyif alma arasındaki ilişkide önemli olabileceği yönündeki önermeye uyumlu kanıt sunabilir. Veriler kesitsel olduğundan, böyle bir bulgu gelişimsel bir mekanizmanın kanıtı değil, daha sonraki boylamsal araştırmalara temel oluşturacak bir sonuç niteliğinde olacaktır.

Yöntemsel açıdan yapısal eşitlik modellemesinin kullanılması, ölçüm ve yapısal soruların birlikte ele alınmasına olanak tanır. Analiz, doğrudan ve dolaylı yollarla yorumlanmadan önce göstergelerin birbirinden ayırt edilebilir yapıları temsil edip etmediğini değerlendirebilir. Bu nokta önemlidir, çünkü ele alınan değişkenler kavramsal açıdan ilişkili olup ortak varyans paylaşabilir. Model ayrıca, aracılığı ayrı ayrı anlamlılık testlerinden oluşan bir diziye dayanarak çıkarım yapmak yerine, dolaylı ilişkiyi güven aralığıyla birlikte kestirebilir (Preacher & Hayes, 2004; Preacher & Selig, 2012).

Uygulama açısından bulgular öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim çalışmalarına yön verebilir. Azim, bağışıklık ve keyif alma arasında anlamlı ilişkilerin saptanması (Derakhshan vd., 2022), yansıtıcı sebatı, uyum sağlayıcı başa çıkmayı, gerçekçi amaç düzenlemeyi, mesleki yeterliği ve savunmacı rutinelere ilişkin farkındalığı geliştiren programları destekleyebilir. Buradaki uygulamalı çıkarım, öğretmenlerin yalnızca daha fazla sebat göstermeleri gerektiği değildir. Etkili destek,

öğretmenlerin üretken çabayla ısrarı ve uyum sağlayıcı korunma ile geri çekilme ya da katılığı birbirinden ayırt etmelerine yardımcı olmalıdır.

Kurumsal boyutun da aynı ölçüde önemli olduğu söylenebilir. Aşırı iş yükü, sınırlı özerklik, güvencesiz istihdam, yetersiz kaynaklar ve zayıf meslektaş desteği öğretmenlerden daha fazla azim ya da bağışıklık göstermelerini istemekle tek başına düzeltilemeyebilir. Kişisel kaynaklar mesleki ekolojiler içinde işlev görür ve etkileri kısmen öğretmenlerin çalışma koşullarına bağlıdır (Jin vd., 2020). Dolayısıyla bulguların hem bireysel gelişim hem de kurumsal sorumluluk açısından değerlendirilmesi uygun olabilir.

Son olarak, çalışma gelecekte yürütülecek daha güçlü araştırmalara zemin hazırlayabilir. Zhang vd. (2025), azim, yabancı dil öğretiminden keyif alma, öz yeterlik ve işe adanmışlık arasında karşılıklı boylamsal ilişkiler bulunabileceğini göstermiştir. Gelecek araştırmalarda alternatif yönler karşılaştırılabilir, üretken ve uyumsuz bağışıklık profilleri ayrıştırılabilir, kurumsal değişkenler modele dâhil edilebilir ve zaman içindeki değişimi sınamak amacıyla tekrarlı ölçümler kullanılabilir. Bu çalışma, sınırlarını açıkça ortaya koyarken odaklanmış bir yapısal açıklama sunmaktadır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Giriş

Uzun yıllar boyunca ikinci dil ve yabancı dil eğitimi araştırmaları, öncelikle öğrencilerin motivasyonlarına, kaygılarına, inançlarına, stratejilerine ve başarılarına odaklanmıştır (Altan, 2006; Horwitz, 1986; Macaro, 2006; Masgoret & Gardner, 2003). Öğretmenler ise mesleklerini nasıl deneyimlediklerinden çok sınıfta ne yaptıkları üzerinden ele alınmıştır. Dil öğretmeni psikolojisinin giderek daha görünür hâle gelmesi bu odağın değişmesine katkıda bulunmuş görünmektedir. Günümüzde dil öğretimi yalnızca pedagojik bilginin uygulanması olarak değil, aynı zamanda öğretmenlerin inançları, duyguları, motivasyonları, mesleki kimlikleri, kişisel kaynakları ve öğretim yaptıkları ortamları yorumlama biçimleriyle şekillenen bir mesleki etkinlik olarak da anlaşılmaktadır (Mercer, 2018).

Pozitif psikoloji, güçlü yönler, olumlu duygulara, katılıma, ilişkilere ve etkili işleyişi destekleyen koşullara dikkat çekmesi nedeniyle yararlı bir başlangıç noktası sunabilir. Pozitif psikolojinin katkısı kaygının, tükenmişliğin, kırılganlığın ya da kurumsal baskının göz ardı edilmesini gerektirmez. Güncel çalışmalar bunun yerine olumlu ve olumsuz deneyimlerin bir arada bulunabileceğini ve bu deneyimlerin işlevlerinin bağlama, yoğunluğa, zamanlamaya ve yoruma bağlı olduğunu vurgulamaktadır (MacIntyre vd., 2019). Bu dengeli yaklaşım, mesleki yaşamlarında keyif alma ile tükenmişliği, bağlılık ile belirsizliği ya da psikolojik sağlamlık ile kırılganlığı aynı anda yaşayabilen öğretmenler için özellikle uygun görünmektedir.

Bu bölümde öncelikle pozitif psikolojinin ortaya çıkışı ve uygulamalı dilbilim ile dil eğitime dâhil edilmesi ele alınmaktadır. Ardından yabancı dil öğretmeni psikolojisinin gelişimi ve öğretmenler arasındaki bireysel farklılıkların önemi incelenmektedir. Sonraki bölümlerde öğretmen bağışıklığı, öğretmen ikinci dil azmi ve yabancı dil öğretiminden keyif alma ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır. Bölüm, kanıtların yapılar arasında önerilen doğrudan ve dolaylı ilişkileri belirleyen bir kavramsal modelle bütünleştirilerek sona ermektedir.

2.2. İkinci Dil ve Yabancı Dil Eğitiminde Pozitif Psikoloji

Pozitif psikolojinin ikinci dil ve yabancı dil eğitime girmesi, başarılı öğrenme, motivasyon, destekleyici ilişkiler ya da kişisel gelişim konularında

bütünüyle yeni bir ilgi alanı yaratmamıştır. Bu konular uzun zamandır uygulamalı dilbilimin bir parçasıdır. Değişen unsur, araştırma gündeminin bütünlüğü ve görünürlüğüdür. Pozitif psikoloji, güçlü yönleri, olumlu duyguları, iyi oluşu, katılımı ve destekleyici bağlamları incelemek için ortak bir kavram dağarcığı sunmuş; aynı zamanda araştırmacıları bu olguları kaygı, başarısızlık ve psikolojik güçlüklerin incelenmesinde gösterilen kavramsal ve yöntemsel titizlikle ele almaya yöneltmiş görünmektedir (MacIntyre & Mercer, 2014).

Dil eğitimi bağlamında bu değişim, özellikle duygu araştırmaları açısından önemli sonuçlar doğurmuştur. Yabancı dil kaygısı, duyusun önemini ortaya koymuş olsa da, kaygının düşük olduğu bir sınıf zorunlu olarak keyifli, katılımı destekleyen ya da anlamlı bir sınıf değildir. Pozitif psikoloji, olumlu işleyişi yalnızca sıkıntının yokluğu üzerinden tanımlamak yerine öğrencilerin ve öğretmenlerin etkili biçimde işlev gördükleri durumlarda nelerin mevcut olduğunu araştırmaya yöneltmiştir. Bunun sonucunda oluşan alanyazın, duygu araştırmalarının kapsamını genişletirken ihtiyatlı olmayı da gerekli kılmıştır: Keyif alma, iyi oluş, katılım, psikolojik sağlamlık, azim ve motivasyon birbiriyle ilişkili ancak birbirinin yerine kullanılamayan yapılardır ve her biri açık bir kuramsal tanım ile uygun bir ölçüm gerektirir (Dewaele vd., 2019; Wang vd., 2021).

Bu çerçeve öğretmenler açısından da önemlidir. Öğretmenlerin psikolojik işleyişleri kişisel iyimserliğe ya da güçlü olmaya indirgenemez. Bağlamsal bir yaklaşım, kişisel kaynakların çalışma koşullarıyla nasıl etkileşime girdiğini ve aynı niteliğin farklı öğretmenler, sınıflar ve mesleki aşamalar arasında nasıl farklı işlevler üstlenebildiğini sorgular (Ainsworth & Oldfield, 2019). Bu konum, öğretmen azmini, yabancı öğretimden keyif almayı ve bağışıklığı değişmez biçimde olumlu etiketler olarak görmeden incelemek için uygun bir temel sağlayabilir.

2.2.1. Pozitif Psikolojinin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

Seligman ve Csikszentmihalyi'nin (2000) makalesinin yayımlanması, genellikle çağdaş pozitif psikolojinin resmî başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Bu hareket, psikoloji biliminin bozukluklara ve işlev kayıplarına orantısız ölçüde odaklandığı yönündeki kaygıdan doğmuş görünmektedir. Pozitif psikolojinin kurucuları, olumsuz duygulara daha az önem verilmesi gerektiğini savunmamış; kapsamlı bir psikolojinin bireylerin ve toplulukların gelişmesine olanak sağlayan

koşulları da incelemesi gerektiğini ileri sürmüştür. Bu nedenle ilk tanımlar olumlu öznel deneyimi, yapıcı bireysel özellikleri ve gelişimi destekleyen kurumları vurgulamıştır (Gable & Haidt, 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Hareketin düşünsel temelleri, resmî başlangıcından daha önceye uzanmaktadır. Öznel iyi oluş, içsel motivasyon, optimal deneyim, kişisel gelişim ve psikolojik gereksinimlerin karşılanmasına ilişkin araştırmalar, etkili işleyişin yalnızca hastalığın yokluğu olarak anlaşılamayacağını daha önce ortaya koymuş görünmektedir (Lambert vd., 2015). Pozitif psikoloji, bu gelenekleri daha görünür bir ortak program altında toplamış ve olumlu işleyişe yönelik ölçme araçlarının, müdahalelerin ve açıklayıcı modellerin geliştirilmesini teşvik etmiştir.

Fredrickson'ın (2001) genişletme ve inşa etme kuramı, alandaki en etkili süreç açıklamalarından biri hâline gelmiştir. Kurama göre olumlu duygular, kişinin o andaki düşünce-eylem repertuarını genişletebilir ve tekrarlanan deneyimler yoluyla kalıcı psikolojik ve sosyal kaynakların gelişimine katkıda bulunabilir. İlgi keşfetmeyi teşvik edebilir; neşe sosyal bağları ve yaratıcı etkinliği destekleyebilir; hoşnutluk ise deneyimlerin bütünleştirilmesine olanak sağlayabilir. Kuram, olumlu duyguların performansı her koşulda geliştirdiğini öne sürmemekte; belirli duyguların dikkati, eylemi ve kaynak gelişimini hangi mekanizmalarla değiştirebileceğini açıklamaktadır.

Olumlu ve olumsuz süreçler arasındaki basit bir ayrım, korku, öfke, hoşnutsuzluk ya da yasin uyum sağlayıcı işlevlerini gölgeleyebilir ve iyimserlik ya da sebatın koşullara uygun olmayan bir düzeye ulaştığı durumların gözden kaçmasına yol açabilir. McNulty ve Fincham (2012) psikolojik bir sürecin işlediği bağlamdan bağımsız olarak yararlı değerlendirilemeyeceğini savunmuşlardır. Daha sonraki yaklaşımlar da benzer biçimde karmaşıklığı, kültürü, sistemleri ve olumlu ile olumsuz deneyimlerin etkileşimini vurgulamıştır (Lomas vd., 2021).

Bu gelişimin mevcut çalışma açısından önemli olduğu düşünülebilir. Öğretmen, ikinci dil azmi sürdürülen mesleki çabayı destekleyebilir; ancak hedefler ulaşılamaz olduğunda ya da koşullar sürekli olarak zararlı olduğunda sebat maliyetli hâle gelebilir (Chen & Hsieh, 2026; Ntoumanis & Sedikides, 2018). Öğretimden keyif alma olumlu bir duygudur; ancak stresle bir arada bulunabilir ve kurumsal güçlükleri ortadan kaldırmaz. Öğretmen bağışıklığı işleyişini koruyabilir; ancak bu

korunma katılığa ya da geri çekilmeye dönüştüğünde uyumsuz hâle gelebilir. Dolayısıyla olgunlaşmış bir pozitif psikoloji çerçevesi bu yapıların incelenmesini desteklerken yapıların sınırlarına ve bağlamsal sonuçlarına dikkat edilmesini de gerektirir.

2.2.2. Uygulamalı Dilbilim ve Dil Eğitiminde Pozitif Psikoloji

MacIntyre ve Mercer (2014) pozitif psikolojiyi yerleşik araştırmaların yerine geçen değil, onlara eklenen bir yaklaşım olarak sunmuştur. Pozitif psikolojinin temel katkısı, olumlu duyguların, güçlü yönlerin ve iyi oluşun dil öğrenimi ile pedagojinin kendine özgü koşulları içinde yürütülen araştırmaların başlıca nesneleri olarak biçimlendirilmesi şeklinde anlaşılabilir.

Dil eğitimi, güçlükler ve psikolojik kaynaklarla ilgilenen bir çerçeveye özellikle uyumludur. Başka bir dili öğrenmek ve öğretmek belirsizliği, kişilerarası görünürlüğü, gecikmiş ilerlemeyi, kimlik müzakeresini ve tekrarlayan hata deneyimlerini içerebilir (Nguyen & Ngo, 2023; Maher & King, 2023). Bu koşullar kaygı ve engellenme duygusu oluşturabileceği gibi merak, keyif alma, gurur, bağ kurma ve başarma duygusu da yaratabilir. MacIntyre ve Gregersen (2012) genişletme ve inşa etme yaklaşımını dil öğrenimine uygulayarak olumlu duyguların dikkati genişletebileceğini ve keşfetmeye dayalı katılımı destekleyebileceğini savunmuşlardır. Bu iddia, olumlu duyguları öğrenmenin garantisi hâline getirmemiş ve olumlu deneyimin geliştirilmesinin kaygının azaltılmasından kavramsal olarak farklı olduğunu ortaya koymuştur.

Bu ayrım, yabancı dil öğrenmeden keyif alma araştırmalarında özellikle belirginleşmiştir. Dewaele ve MacIntyre (2014) keyif alma ile kaygının tek bir sürekliliğin birbirine zıt uçları değil, ilişkili ancak birbirinden farklı boyutlar olduğunu göstermiştir. Bir öğrenci ya da öğretmen aynı ders içinde her iki duyguyu da yaşayabilir. Bu bulgu, sınıf duyusunun daha gerçekçi biçimde açıklanmasını desteklemiş görünmekte ve alanın başarılı duygusal koşulların yalnızca düşük kaygıyla temsil edilebileceği varsayımının ötesine geçmesine yardımcı olmuş olabilir.

Araştırmalar tekil duygulardan güçlü yönlerle, ilişkilere, yaratıcılığa, psikolojik sağlamlığa, anlama, katılıma ve iyi oluşa doğru genişlemiş görünmektedir. On yılın sonunda pozitif psikoloji, uygulamalı dilbilimde görünür bir araştırma alanı hâline

gelmiş; buna daha kesin tanımlar, daha güçlü araştırma desenleri ve kuram ile araştırma ile pedagojik uygulama arasında daha yakın bağlantılar kurulması yönündeki çağrılar da eşlik etmiştir (Dewaele vd., 2019; MacIntyre vd., 2019).

İyi oluşturma yönelik ilginin artması, öğretmenlerin görece ihmal edilmesini zorlaştırmıştır. Mercer (2017, 2018) öğrenci ve öğretmen psikolojisinin birbiriyle bağlantılı olduğunu ve dil eğitiminde öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin daha kapsamlı biçimde ele alınması gerektiğini savunmuştur. Öğretmenlerin duyguları, inançları ve motivasyonları sınıf içi etkileşimi şekillendirirken, öğrenciler, meslektaşlar, yöneticiler ve kurumsal beklentiler de öğretmenleri sürekli olarak etkileyebilmektedir (Frenzel vd., 2018). Pozitif psikoloji, mesleki işleyişi istendik özellikler listesine indirgemek yerine ilişkisel ve bağlamsal niteliğini koruduğunda yararlı olabilir.

Mevcut çalışmada pozitif psikoloji yönlendirici bir çerçeve işlevi görmektedir. Öğretmen azmi sürdürülen mesleki çabayı; yabancı dil öğretiminden keyif alma, olumlu bir duygusal deneyimi; öğretmen bağışıklığı ise tekrarlayan sarsıntılara karşı koruyucu ve öz örgütlenen bir tepkiyi temsil etmektedir. Bu çerçeve, söz konusu süreçlerin neden birlikte incelenmeye değer olduğunu açıklamaya yardımcı olurken, bağlamsal gelişimi ve bu süreçlerin kendiliğinden ya da her koşulda yararlı olarak sınıflandırılmasını engellemektedir.

2.3. Yabancı Dil Öğretmeni Psikolojisi

Yabancı dil öğretmeni psikolojisi, öğretmenlerin mesleki çalışmalarıyla ilişkili olarak nasıl düşündükleri, hissettikleri, inandıkları, yorumladıkları ve eylemde bulunduklarıyla ilgilenmektedir. Biliş, inançlar, motivasyon, duygu, kimlik ve öz yeterlik gibi alanların yanı sıra iyi oluş, psikolojik sağlamlık, azim ve bağışıklığa yönelik daha güncel ilgi alanlarını da kapsamaktadır. Alanın genişliği temel bir noktayı yansıtmaktadır: Öğretmenler yöntemleri, öğretim programlarını ya da materyalleri yalnızca aktarmamaktadır. Bunların her birini kişisel geçmişleri, mesleki bilgileri, değerleri, duyguları, amaçları ve çalışma ortamlarına ilişkin algıları üzerinden yorumlamaktadır (Borg, 2003).

Dil öğretiminin kişilerarası niteliği bu psikolojik boyutu özellikle görünür kılabilir. Öğretmenler, öğrencilerin özgüvenlerinin ve iletişim kurma istekliliklerinin değişebildiği sınıflarda iletişimi, hataları, belirsizliği, katılımı ve ilişkileri

yönetmektedir. Öğretmenlerin dilsel kimlikleri, dil yeterlikleri, aksanları ya da sözde ana dili konuşan veya ana dili konuşmayan öğretmen statüleri de mesleki açıdan önem kazanabilir. Bu koşullar öğretmenlerin deneyimlerini belirlemese de, öğretim becerisine ilişkin genel açıklamalar yabancı dil öğretimini neden bütünüyle yansıtamadığını anlamaya yardımcı olmaktadır (Pennington & Richards, 2016; Varghese vd., 2005).

Psikolojik bir bakış açısı, sonuçların kişisel özelliklere indirgenebileceği anlamına gelmez. Aynı öğretmen bir ortamda kendini yeterli ve sürece katılmış hissederken başka bir ortamda belirsizlik ya da tükenmişlik yaşayabilir. İş yükü, özerklik, liderlik, istihdam koşulları, öğrenci tepkileri ve mesleki öğrenme fırsatları kişisel kaynakların nasıl ortaya konulabildiğini etkileyebilir. Bu nedenle dil öğretmeni psikolojisi en uygun biçimde konumlanmış, dinamik ve ilişkisel bir alan olarak anlaşılmaktadır (Mercer, 2018).

2.3.1. Yabancı Dil Öğretmeni Psikolojisinin Gelişimi

Yabancı dil öğretmeni psikolojisinin gelişimi, öğretim sürecine yönelik değişen görüşlerle ilişkilidir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi gelenekleri çoğunlukla yöntemleri, gözlemlenebilir davranışları ve dışarıdan belirlenen işlemlerin doğru biçimde uygulanmasını vurgulamıştır. Bu gelenekler değerli pedagojik bilgiler sağlamış olsa da öğretmenlerin sınıfları anlamlandırmasını sağlayan yorumlama süreçlerini yeterince yansıtamamış olabilir.

Bilişsel dönüş, dikkati yalnızca davranıştan sınıf uygulamalarının temelindeki inançlara, varsayımlara, bilgilere ve kararlara yöneltmiştir. Borg'un derleme çalışması, öğretmen bilişini önemli bir araştırma alanı hâline getirmiş ve öğretmenlerin mesleki eğitime önceki deneyimleri ve kişisel kuramlarıyla başladıklarını göstermiştir (Öztürk, 2021). Bu nedenle öğretmen öğrenmesi, tekniklerin edinilmesinden daha fazlasını içerir; mevcut anlayışların doğrulanmasını, yeniden düzenlenmesini ya da sorgulanmasını gerektirebilir.

Araştırmalar ayrıca ifade edilen inançların sınıf uygulamalarına mekanik biçimde dönüşmediğini düşündürmektedir. Öğretmenler zaman sınırlılıkları, değerlendirme sistemleri, öğretim programı yükümlülükleri, öğrenen beklentileri ve kurumsal kültürler içinde çalışmaktadır. Bir öğretmen, iletişimsel etkileşime değer verdiği halde, sınavlar ya da sınıf büyüklüğü nedeniyle daha kontrollü uygulamalar

kullanabilir. Bu tür farklılıklar zorunlu olarak tutarsızlık göstergesi değildir; bağlama dayalı mesleki yargıları ve sınırlılıkları yansıtabilir (Borg, 2003; Kubanyiova & Feryok, 2015).

Sosyokültürel dönüş analiz biriminin genişletildiği anlaşılmaktadır. Johnson (2006) dil öğretmeni öğrenmesinin sosyal, tarihsel ve kurumsal olarak düzenlenen etkinliklere katılım yoluyla gerçekleştiğini savunmuştur. Mesleki bilginin etkileşim, kavramsal araçlar, topluluklar ve belirli ortamlarda sunulan fırsatlar aracılığıyla dolaymlandığı düşünülebilir. Bu bakış açısı bireysel bilişi önemsiz hale getirmemiş, onu sosyal bir uygulamanın içine yerleştirmiştir.

Kimlik araştırmaları meşruiyet, tanınma, eyleycilik ve mesleki oluş konularını gündeme getirmiştir. Dil öğretmeni kimliği, kişisel geçmiş ve mesleki katılım yoluyla, aynı zamanda dil, kültür, uzmanlık ve kimin öğretme yetkisine sahip olduğuna ilişkin söylemler aracılığıyla inşa edilmektedir (Pennington & Richards, 2016; Varghese vd., 2005). Dolayısıyla kimliğin öğretmenlerin içsel yorumlarını sosyal konumlandırma ve kurumsal güçle ilişkilendirdiği düşünülebilir.

Duygusal dönüş, öğretimin yalnızca akılcı ya da teknik bir iş olarak ele alınmasına karşı çıkmıştır. Hargreaves (1998) öğretimi duygusal bir uygulama olarak tanımlamıştır; daha sonraki dil öğretmeni araştırmaları ise duygu, biliş ve mesleki etkinliğin nasıl bütünleşik bir sistem oluşturduğunu incelemiştir. Örneğin, Golombek ve Doran (2014) duygusal deneyimlerin mesleki idealler ile yaşanan uygulamalar arasındaki gerilimleri ortaya çıkarabildiğini ve uygun dolayım olma yoluyla desteklendiğinde bir gelişim kaynağına dönüşebildiğini göstermiştir.

Pozitif psikoloji ve iyi oluş araştırmalarının gelişmesi alanın kapsamını daha da genişletmiştir. Öğretmenler artık yalnızca karar vericiler ya da kimliklerini müzakere eden bireyler olarak değil, motivasyonları, iyi oluşları, psikolojik sağlamlıkları, katılımları ve duygusal sürdürülebilirlikleri başlı başına önem taşıyan meslek çalışanları olarak incelenmeye başlanmış görünmektedir (Mercer, 2018; Mercer & Kostoulas, 2018). Bu nedenle çağdaş dil öğretmeni psikolojisinin tek bir birleşik kuram üzerinden işlemediği, bilişsel, sosyokültürel, kimlik temelli, duygusal, motivasyonel ve ekolojik gelenekleri bir araya getirdiği görülmektedir.

2.4. Yabancı Dil Öğretmeni Bağışıklığı

Yabancı dil öğretmeni bağışıklığı, dil öğretmenlerinin sınıf ve kurum yaşamındaki kaçınılmaz sarsıntılarla karşılaşırken mesleki işleyişlerini nasıl sürdürdüklerini açıklamak amacıyla ortaya atılmıştır. Bu yapının stresli öğretim ortamlarında sorunlarla başa çıkma deneyimlerinin birikimiyle geliştiği öne sürülmektedir. Yapının ayırt edici katkısı, korunmanın üretken ya da uyumsuz olabileceği yönündeki savdır: Bir öğretmenin güçlükler karşısında dayanmasını sağlayan bağışıklık, farklı koşullar altında katılığa ya da yönetsel değişime karşı direnç hâline dönüşebilir (Hiver & Dörnyei, 2017).

2.4.1. Öğretmen Bağışıklığının Tanımı ve Kavramsallaştırılması

Hiver ve Dörnyei (2017) dil öğretmenlerinin mesleki uygulamalarının olağan sarsıntılarına dayanmasını sağlayan uyum sağlayıcı ve koruyucu sistemi açıklamak için biyolojik bağışıklık metaforunu kullanmaktadır. Bu metaforun korunmayı, belleği, uyumu ve kalıcılığı vurgulaması bakımından yararlı olduğu söylenebilir. Ancak metafor gerçek anlamıyla yorumlanmamalıdır. Öğretmen bağışıklığı fizyolojik bir mekanizma olarak değil, stresli öğretim ortamlarındaki sorunlarla başa çıkma deneyimlerinin birikimiyle gelişen bir yapılandırma olarak kavramsallaştırılabilir (Hiver & Dörnyei, 2017).

Bu yapı, doğuştan gelmekten çok bağlam içinde oluşmaktadır. Öğretmenler değişmez bir bağışıklık düzeyiyle doğmaz; öğretmenlerin çalışma koşulları, ilişkileri ve mesleki talepleri değiştiğinde farklı tepkiler verebilir. Bağışıklık, öğrencilerin sürekli katılım göstermemesi, çatışma, öğretim programındaki değişiklikler, güvensizlik ya da kurumsal baskı gibi somut sarsıntılarla ve bu sarsıntıların yorumlanıp yanıtlanması için mevcut kaynaklarla ilişkili biçimde gelişmektedir. Bu gelişimsel yönelim, bağışıklığı basit bir kişilik özelliğinden ayırmaktadır (Hiver & Dörnyei, 2017; Li, 2021).

Bağışıklık, psikolojik sağlamlık ya da başa çıkma gibi daha geniş bir yapı olarak değerlendirilebilir. Psikolojik sağlamlık, güçlükler karşısındaki olumlu uyumla; başa çıkma ise belirli talepleri yönetmeye yönelik çabalarla ilgilidir. Bağışıklık, bu süreçleri kapsamakla birlikte, tekrarlayan sarsıntı ve tepki döngülerinden doğan ve görece kararlılık kazanmış mesleki sisteme odaklanmaktadır. Bu yapı, öğretmenlerin önceki aksaklıklarından neler

öğrendiklerini ve bu öğrenmenin sonraki beklentileri ile davranışları nasıl şekillendirdiğini içermektedir. (Canbay & Sönmez, 2023; Li, 2021)

Bağıışıklığın kavramsal sınırları mevcut çalışma açısından önemlidir. Bağışıklık, tekrarlayan baskılar altında mesleki işleyişin koruyucu biçimde düzenlenmesiyle; öğretmen ikinci dil azmi ise uzun vadeli mesleki amaçların sürekli biçimde izlenmesiyle ilgilidir. Üretken bağışıklık, sürekli çabayı ve ilgiyi destekleyecek biçimde yeterliği, esnekliği, başa çıkma becerilerini ve katılımı koruyabilir. Uyumsuz bağışıklık ise öğretmeni katılık ya da geri çekilme yoluyla koruyabilir. Bu nedenle, mevcut modelde bağışıklık, öğretmen ikinci dil azminin olası bir öncülü olarak belirlenmiş; ancak iki yapı kavramsal olarak birbirinden ayrı tutulmuştur (Derakhshan vd., 2022; Li, 2021).

Bu çalışmada, örneklemin kendine özgü eğitim bağlamını korumak amacıyla “yabancı dil öğretmeni bağışıklığı” terimi kullanılmıştır. Yapının temeli dil öğretimi araştırmalarında geliştirilmiş olup İngilizcenin yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğretildiği ortamların yanı sıra diğer ikinci veya yabancı dil bağlamlarıyla da ilgilidir. Bu terimin kullanılması, bağışıklığın yalnızca dile özgü taleplerden kaynaklandığı anlamına gelmemektedir; kurumsal ve mesleki koşullar da önemini korumaktadır (Li, 2021; Namaziandost & Heydarnejad, 2023).

2.4.2. Kuramsal Temeller ve Gelişimsel Süreç

Öğretmen bağışıklığının temel kuramsal dayanağı, özellikle öz örgütlenme süreci olmak üzere, karmaşık dinamik sistemler kuramı olarak değerlendirilebilir. Karmaşık bir sistem, birbiriyle etkileşim hâlindeki çok sayıda bileşen içerir; zaman içinde değişir ve merkezî bir yönlendirme olmadan görece kararlı örüntülere yerleşebilir (Hiver & Dörnyei, 2017). Hiver ve Dörnyei’nin (2017) geçmişe dönük nitel modelleme çalışması, sürece dayalı bu açıklamaya bilimsel destek sağlamıştır. Çalışmada ortalama bir öğretmenden yola çıkmak yerine birbirinden farklı bağışıklık profilleri belirlenmiş ve bu profilleri ortaya çıkarmış olabilecek gelişimsel yollar geriye dönük olarak izlenmiştir. Analiz, öğretmenlerin sarsıntılarla farklı geçmişler, kaynaklar, değerlendirmeler ve bağlamsal desteklerle karşılaşmaları nedeniyle benzer mesleki sarsıntıların aynı sonuçlara yol açmadığı görüşünü desteklemiş görünmektedir.

Gelişimsel süreç yaygın olarak dört aşamada açıklanmaktadır (Li, 2021). Tetiklenme, bir sarsıntının mevcut mesleki dengeyi bozmasıyla başlar. Eşleşme aşamasında öğretmen sarsıntıyı değerlendirir ve onu mevcut tepki seçenekleriyle ilişkilendirmeye çalışır. Yeniden hizalanma daha kapsamlı bir yeniden düzenlemeyi içerir. İşleyişin sürebilmesi için inançlar, duygular, uygulamalar ya da mesleki anlatılar uyarlanır. Kararlılık kazanma, yeniden düzenlenen örüntünün görece kalıcı hâle gelmesi ve daha sonraki olaylara verilen tepkileri yönlendirmeye başlamasıyla gerçekleşir.

Bu aşamalar, mekanik biçimde ilerleyen doğrusal basamaklar değildir; süreci anlamayı kolaylaştıran sezgisel araçlardır. Öğretmenler önceki aşamalara dönebilir, aynı anda birden fazla sarsıntıya tepki verebilir ya da yeni bir olay süreci yeniden etkinleştirmeden önce geçici bir kararlılık gösterebilir. Sistem zaten kırılgan durumdaysa küçük olaylar orantısız etkilere yol açabilir; kaynaklar ve destek güçlü olduğunda ise sistem büyük sarsıntıları karşılayabilir. Bu doğrusal olmayan yapı, basit girdi-sonuç açıklamalarının yetersiz kalmasının nedenlerinden biri olabilir.

Süreç aynı zamanda bireysel ve bağlamsal düzeyleri birbirine bağlamaktadır. Eşleşme ve yeniden hizalanma yeterlikten, duygu düzenlemesinden, başa çıkma bilgisinden, mesleki kimlikten, meslektaş ilişkilerinden, liderlikten, iş yükünden ve kaynaklara erişimden etkilenmektedir (Stewart & Reinders, 2024). Dolayısıyla üretken bağışıklık, kurumsal koşullardan bağımsız olarak bireysel bir başarı olarak ele alınmamalıdır. Sistem öğretmen ile mesleki çevre arasındaki karşılıklı ilişkiler aracılığıyla kararlılık kazanıyor olabilir.

Karmaşık dinamik sistemler kuramı, kavramsal gelişim açısından faydalıdır denebilir; ancak bir çalışmanın istatistiksel desenini kendiliğinden belirlemez. Kesitsel bir yapısal eşitlik modeli, gözlenen kovaryansların önerilen yapıyla uyumlu olup olmadığını sınavabilir; ancak gelişimsel sürecin tamamını yansıtamaz ya da çekici durum dinamiklerini ortaya koyamaz. Bu nedenle mevcut çalışmada bağışıklık çerçevesinden kuramsal açıdan anlamlı ilişkileri belirlemek için yararlanılmaktadır; ancak altta yatan gelişimsel sürecin tek bir ölçümle yansıtılabileceğinden daha kapsamlı olduğu kabul edilmektedir.

2.4.3. Üretken ve Uyumsuz Bağışıklık

Üretken-uyumsuz ayrımı bağışıklık çerçevesindeki temel uyarıyı oluşturmaktadır. Üretken bağışıklık, öğretmenlerin kanıtlara, ilişkilere ve değişime duyarlı kalırken bağılıklarını ve etkililiklerini korumalarını sağlayabilir. Kavramsal olarak daha güçlü yeterlik, psikolojik sağlamlık, uyum sağlayıcı başa çıkma, öğretime yönelik olumlu tutumlar, olumlu sınıf duygulanımı ve yeniliğe açıklıkla ilişkilidir (Canbay & Sönmez, 2023). İstikrar mevcut olmakla birlikte katılmış değil, esnektir (Hiver & Dörnyei, 2017).

Uyumsuz bağışıklık da öğretmeni koruyabilir; ancak bu korunma mekanizmaları çoğu zaman uzun vadede zararlı sonuçlara yol açar. Tekrarlanan hayal kırıklığı ya da tehditler sinizme, duygusal geri çekilmeye, katı rutinlere, azalan açıklığa ya da değişime karşı dirence yol açabilir. Bu tepkiler, o anki kırılganlığı azaltabilir; örneğin, duygusal uzaklaşma eleştirinin daha az acı verici olmasını sağlayabilir. Bununla birlikte, bu tepkiler mesleki öğrenmeyi sınırlandırabilir ve öğrenenler ile meslektaşları arasındaki ilişkileri zayıflatabilir (Hiver & Dörnyei, 2017).

Bu görünüm, öğretmenin değişmez biçimde içinde yer aldığı sabit sınıflandırmalar olarak yorumlanmamalıdır. Hiver'in (2017) ve daha sonraki çalışmaların ortaya koyduğu profiller, bir sürekliliğe ve ara yapılandırmaların bulunabileceğine işaret etmektedir (Li vd., 2022). Bir öğretmen bazı boyutlarda üretken işleyiş gösterirken diğerlerinde kırılganlık sergileyebilir; ayrıca mesleki aşama ve bağlam da bu yapılandırmayı değiştirebilir. Bu ayrımın analitik değeri, güçlü bağışıklık ifadesinin yalnızca altta yatan boyutların yönleri bilindiğinde anlamlı olabileceğine işaret etmesidir.

Bu ayrım, yabancı dil öğretiminden keyif almanın kavramsallaştırılması açısından da önemli sonuçlar doğurabilir. Üretken bağışıklığın ilke olarak yabancı dil öğretiminden keyif almayı mümkün kılan duygusal kaynakları ve açıklığı koruması beklenmektedir. Uyumsuz bağışıklık, geri çekilmeyi ya da katı korunmayı teşvik ederek yabancı dil öğretiminden keyif almayı azaltabilir. Dolayısıyla, bağışıklıktan yabancı dil öğretiminden keyif almaya doğru olumlu bir yol ancak yüksek bağışıklık puanları üretken yapılandırmayı gösterecek biçimde yönlendirildiğinde savunulabilir.

2.4.4. Boyutlar, Ölçüm ve Puanlama

Hiver'in (2017) Dil Öğretmeni Bağışıklığı Ölçeği, altı dereceli bir katılım ölçeğiyle yanıtlanan 39 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracı yedi boyutu kapsamaktadır: öğretim öz yeterliği (yedi madde), tükenmişlik (beş madde), psikolojik sağlamlık (beş madde), öğretime yönelik tutumlar (beş madde), değişime açıklık (altı madde), sınıf duygulanımı (altı madde) ve başa çıkma (beş madde). Bu boyutlar, birbiriyle bağlantısız yedi ayrı özellikten ziyade mesleki korunmaya ilişkin eşgüdümlü bir profil oluşturmaktadır.

Özgün puanlama anahtarı, boyut ya da bileşik puanlar yorumlanmadan önce ters kodlanmış 16 maddenin ters puanlanmasını gerektirmektedir. Puanlama yönleri ortak hâle getirildikten sonra, yüksek değerler daha yüksek yeterliği, psikolojik sağlamlığı ve olumlu tutumları; buna karşılık daha düşük değerler tükenmişliği gösterebilir. Bu titiz işlem yapılmadığında toplam puanın ve yapısal yolların yönü belirsiz kalabilir.

Ölçme aracı, üretken ve uyumsuz bağışıklığı bağımsız ölçekler olarak ölçmemekte; bunun yerine, yedi boyutun kırılğan işleyişten üretken bir profile uzanan bir süreklilik içinde düzenlendiği görülmektedir. Gizil bir modelde bileşik puan kullanılabilir de, bu kullanım boyutlar arasındaki ayrıntılı farklılıkları gizleyebilir; dolayısıyla boyut düzeyindeki analizlerin yorumlanabilmesi için erişilebilir kalması gerekebilir.

Mevcut çalışmada yabancı dil öğretmeni bağışıklığını ölçmek için özgün 39 maddelik bir araç kullanılmıştır. Göstergeler, yüksek gizil değerler üretken yönü temsil edecek biçimde puanlanmıştır; bu nedenle önerilen ölçüm yapısı önceki çalışmalardan doğrudan varsayılmak yerine mevcut örnekleme değerlendirilmelidir.

Bu doğrultuda, yabancı dil öğretmeni bağışıklığından yabancı öğretimden keyif almaya doğru olumlu bir yol, daha üretken bir bağışıklık profilinin daha yüksek keyif almayla ilişkili olabileceğini göstermektedir. Ancak bu ilişki, sinizmin ya da duygusal geri çekilmenin bu sonuçlara katkı sağladığı anlamına gelmez. Yapının adı yabancı dil öğretmeni bağışıklığı olarak kalmakta; bununla birlikte, modeldeki yüksek değerlerin nasıl yorumlanacağını puanlama yaklaşımı belirlemektedir.

Polat ve Erdem (2023) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlama, yedi faktörü korumuş; ancak ölçme aracını 32 maddeye indirmiştir. Otuz iki maddelik Öğretmen Bağışıklık Ölçeği ile Hiver'ın 39 maddelik Dil Öğretmeni Bağışıklığı Ölçeği birbirinden farklı formlar olduğundan, bu araçların madde kümeleri, puanlama anahtarları ve faktör yapıları birbirine karıştırılmamalı ya da birbirinin yerine kullanılabilir olarak nitelendirilmemelidir.

Yöntem bölümünde uygulamanın gerçekleştirildiği dil, yanıt seçeneklerinin uç değerleri, olumsuz yönde anahtarlanmış maddeler ve gizil değişken yapısı açıkça belirtilmiştir. Bu ayrıntılar yalnızca veri işleme adımları değildir; yüksek bir bağışıklık puanının ne anlama geldiğini belirleyebildikleri için yapı tanımının temel bileşenleri olarak da değerlendirilebilir.

2.4.5. Öğretmen Bağışıklığının Öncülleri ve Sonuçları

Öğretmen bağışıklığı, kişisel kaynaklar ile mesleki koşulların etkileşimi yoluyla gelişiyor gibi görünmektedir (Mansfield & Beltman, 2019). Bireysel düzeyde yeterlik, duygu düzenleme, başa çıkma repertuarı, psikolojik sağlamlık, mesleki kimlik, yansıtma ve sürdürülen motivasyon, sarsıntıların nasıl değerlendirildiğini ve nasıl yönetildiğini etkileyebilir. Bağlamsal düzeyde ise liderlik, meslektaş dayanışması, iş yükü, kaynaklar, iş güvencesi, öğrenci ilişkileri ve politika talepleri hem sarsıntıların sıklığını hem de mevcut tepki seçeneklerini biçimlendirmektedir (Canbay & Sönmez, 2023; Li, 2021).

Üretken bağışıklık öğretmenlerin ikinci dil azminin olası bir öncülüdür; çünkü esnek korunma, uzun vadeli amaçların izlenmesini sürdürmek için gerekli olan yeterliği, başa çıkma kaynaklarını ve mesleki katılımı koruyabilir. Azari Noughabi vd. (2024) ile Shahvarani vd. (2025), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğretmenleri kapsayan bir yapısal eşitlik modelinde öğretmen bağışıklığı ile öğretmen ikinci dil azmi arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Araştırmacıların modeli farklı bir yordayıcı sıralaması kullanmış olsa da, kesitsel desen zamansal öncelik kuramamaktadır; bu nedenle mevcut çalışmada bağışıklıktan azme doğru yön, kuramın yön verdiği bir belirleme olarak sınanmaktadır.

Bilinçli farkındalık ve işe adanmışlık da bağışıklıkla ilişkileri bakımından incelenmiştir. Li (2022) bağışıklık ile bilinçli farkındalığın Çinli yabancı dil öğretmenlerinin işe adanmışlığını yordadığını bildirmiştir. Bu tür çalışmalar

bağışıklığı daha geniş bir öz düzenleme ve mesleki katılım ağı içine yerleştirmekte; ancak farklı ortamlarda tek ve değişmez bir nedensel sıralamanın geçerli olduğunu ortaya koymamaktadır.

Bağışıklığın sonuçları aldığı biçime bağlı görünmektedir. Üretken bağışıklık motivasyonu, açıklığı, sınıf duygulanımını ve tekrarlayan baskı altında işlev gösterebilme kapasitesini koruyabilir. Uyumsuz bağışıklık ise uzaklaşma ya da katılık yoluyla koruma sağlayabilir; bu nedenle yeniliği, ilişkileri ve mesleki öğrenmeyi zayıflatabilir. Beklenen sonuçlar iyi oluşla sınırlı olmayabilir; bağışıklık öğretimsel kararları, işe adanmışlığı ve öğretmenlik mesleğini sürdürme niyetini de şekillendirebilir.

Etkinin yönü karşılıklı olabilir. Olumlu sınıf deneyimleri yeterliği ve üretken bağışıklığı güçlendirebilirken, üretken bir bağışıklık profili de bu tür deneyimlerin fark edilmesini ve sürdürülmesini kolaylaştırabilir. Bu olasılık dinamik sistemler açıklamasıyla uyumludur ve kesitsel bulgulara ilişkin nedensel yorumları sınırlandırmalıdır.

2.4.6. Yabancı Dil/İkinci Dil Bağlamlarında ve Türkiye’deki Araştırmalar

Öğretmen bağışıklığına ilişkin bilimsel temel, Hiver’in öncü çalışmasından (Hiver, 2017) farklı yabancı dil bağlamlarında yürütülen nicel, nitel ve karma yöntemli araştırmalara doğru genişlemiştir (Gu, 2023; Li, 2021). Bu çalışma geçmişe dönük nitel modelleme yoluyla yapının profil temelli ve gelişimsel niteliğini ortaya koymuş görünmektedir (Hiver, 2017). Daha sonraki araştırmalarda farklı çalışma ortamları ve deneyimler (Canbay & Sönmez, 2023), katılım ve azimle ilişkiler (Azari Noughabi vd., 2024) ve yansıtıcı ya da öz düzenlemeye ilişkin kaynakların rolü (Ismail & Nikpoo, 2023) incelenmiştir.

Canbay ve Sönmez (2023) Katar ve Türkiye’de çalışan dil öğretmenlerini karşılaştırmış ve bağışıklığı 7 boyut üzerinden incelemiştir. Bulgular yapının bağlamsal duyarlılığını vurgulamaktadır. Çalışılan yer ve deneyim, tek ve değişmez bir bağışıklık yapısından çok belirli boyutlardaki farklılıklarla ilişkili bulunmuştur. Bu örüntü, boyut düzeyinde yorumlamayı desteklemekte ve toplam puanın eksiksiz bir mesleki tanı olarak ele alınmaması gerektiğine işaret etmektedir.

Azari Noughabi vd. (2024) öğretmen bağışıklığı ile öğretmen ikinci dil azminin aynı yapısal ağ içinde yer aldığına ilişkin kanıt sunmuş görünmektedir. Ismail ve Nikpoo (2023) de bağışıklığı psikolojik sağlamlık, öğretmen ikinci dil azmi ve yansıtıcı öğretimle birlikte konumlandırmıştır. Bu çalışmalar birlikte ele alındığında bağışıklık ile azmin aynı modele dâhil edilmesini desteklemektedir; ancak ağırlıklı olarak kesitsel desenlere dayanmaları, mevcut çalışmada bağışıklıktan azme doğru yönlü bir ilişkinin sınanmasına olanak tanımaktadır.

Mevcut çalışmada üretken yabancı dil öğretmeni bağışıklığı, sürdürülen mesleki çaba ve ilgi için gerekli kaynakları koruyabilecek düzenli bir koruyucu yapılandırmayı temsil edebileceği için dışsal yordayıcı olarak konumlandırılmıştır. Öğretmen İkinci Dil Azmi aracı yapı, yabancı dil öğretiminden keyif alma ise sonuç olarak belirlenmiştir. Bu sıralama, kuramsal açıdan savunulabilir olmakla birlikte, karşılıklı bir mesleki sistem içindeki olası yönlerden yalnızca biridir.

2.4.7. Sentez ve Araştırma Boşluğu

Öğretmen bağışıklığı, dil öğretmenlerinin tekrarlayan sarsıntılar altında mesleki işleyişlerini nasıl koruduklarına ilişkin kuramsal açıdan zengin bir açıklama sunmaktadır. Yapının temel güçlü yönleri, çok sayıda psikolojik boyutu bütүнleştirmesi, gelişime ve bağlama vurgu yapması ve üretken korunma ile uyumsuz korunma arasında ayırım yapmasıdır (Li, 2021). Temel güçlük ise ölçümle ilgilidir. Toplam puan, birbirine zıt boyut profillerini gizleyebilir ve nedensel çıkarımları kesitsel verilerin destekleyebileceği sınırların ötesine taşıyabilir (Azari Noughabi vd., 2024; Li vd., 2022). Mevcut çalışma, sınırları belirli olmakla birlikte önemli bir araştırma boşluğunu ele almaktadır. Alan yazında öğretmen bağışıklığı, öğretmen ikinci dil azmi ve yabancı dil öğretiminden keyif alma arasındaki ilişkileri desteklemekle birlikte (Azari Noughabi vd., 2024; Derakhshan vd., 2022), öğretmen ikinci dil azminin bağışıklık ile yabancı dil öğretiminden keyif alma arasındaki ilişkinin bir bölümünü istatistiksel olarak açıklayıp açıklamadığını inceleyen kanıtlar sınırlıdır. Bağışıklığın üretken yönde puanlanması ve aracılığın kesin bir nedensel aktarım olarak değil istatistiksel açıdan yorumlanması koşuluyla bu dolaylı yolun sınanması, önceki ikili ve yordayıcı araştırmaları genişletmektedir.

2.5. Öğretmen İkinci Dil Azmi

Öğretmen, ikinci dil azmi amaçlarının sürekli biçimde izlenmesine ilişkin genel düşünceyi dil öğretmenliği meslek alanına uygulamaktadır. Yapının önemi, öğretimin uzun sürmesinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretim uzmanlığı, ilişkiler, öğretim programı geliştirme ve mesleki kimlik açısından, anlık başarıdan çok tekrarlanan çabayla oluşmaktadır. Bununla birlikte, yapının sorumluluk kişilik özelliğiyle örtüşmesi (Mikami, 2024) ve sebatın amaçların niteliği ile bağlamsal etmenlerden bağımsız biçimde yararlı olmayabilmesi (Teimouri vd., 2021) nedeniyle akademik tartışmalara konu olmayı sürdürmektedir.

2.5.1. Azmin Kavramsal Kökenleri ve Tanımı

Duckworth vd. (2007) azmi uzun vadeli amaçlara yönelik sebat ve tutku olarak tanımlamıştır. Özgün çerçeve çabada sebat ve ilgi tutarlılığı boyutlarını içermektedir. Sebat, güçlükler karşısında çalışmayı sürdürmeyi; tutarlılık ise görece istikrarlı ilgilerin ve üst düzey amaçların korunmasını ifade eder. Zamansal boyut, azmi o an gösterilen çabadan ya da motivasyondan ayırıyor gibi görünmektedir.

Bu yapı, benzer yeterliklere sahip bireylerin neden farklı sonuçlara ulaşabildiğini açıklıyor görünmesi nedeniyle büyük ilgi görmüştür. Ancak daha sonraki kanıtlar daha ihtiyatlı bir yorumu gerekli kılmıştır. Credé vd. (2017) azmin sorumluluk kişilik özelliğiyle büyük ölçüde örtüştüğünü ve çabada sebatın performansla genellikle ilgi tutarlılığından daha güçlü ilişkiler gösterdiğini bulmuştur. Dolayısıyla azim, başarının tek başına son derece güçlü ya da bütünüyle yeni bir açıklaması olarak değerlendirilmemelidir.

Bu uyarılar öğretmen araştırmaları açısından önemlidir. Sebat mesleki öğrenmeyi ve sürdürülen bağlılığı destekleyebilir; ancak yeterli kaynakların, adil çalışma koşullarının ya da gerçekçi amaçların yerini tutmayabilir. Yalnızca daha önce çaba gösterildiği için etkisiz bir uygulamayı sürdürmek uyum sağlayıcı olmayabilir. Dengeli bir yaklaşım, azmin etkileri açısından esnekliğe ve bağlama bağlı mesleki kaynaklardan biri olarak ele alınabilir (Datu, 2021).

2.5.2. Genel Azimden İkinci Dil Alanına Özgü Azme

İlk azim ölçekleri genel alan ölçekleridir. Kısa Azim Ölçeği, çabada sebatla ilişkin dört ve ilgi tutarlılığına ilişkin dört madde içermekte ve yaşamın farklı

alanlarındaki genel eğilimleri ölçmek amacıyla tasarlanmıştır (Duckworth & Quinn, 2009). Bu tür ölçekler, karşılaştırmayı kolaylaştırmakla birlikte, sebat ile ilginin farklı etkinliklere genellendiğini varsaymaktadır. Bir öğretmen dil öğretiminde son derece sebatkârken diğer alanlarda benzer bir bağlılık göstermeyebilir.

Alana özgü ölçüm, maddelerin içeriğini hedef etkinlikle eşleştirerek bu sorunu ele alabilir. Dil öğrenimi ve öğretimi, kendine özgü amaçları, kimlikleri, sosyal ilişkileri ve gecikmiş ilerleme biçimlerini içerdiğinden, ikinci dil araştırmalarında alana özgü özellikler önemlidir. Teimouri vd. (2021), ikinci dil alanına özgü azmin genel bir ölçeğin dille ilişkili sonuçlara uygulanmasından daha güçlü bir yapı temsili sağladığını savunmuştur.

Öğrenci ikinci dil azmi ile öğretmen ikinci dil azminin kavramsal olarak titizlikle ayrıştırılması uygun görünmektedir. İlki, ek bir dilin edinilmesi ya da kullanılmasıyla sebatla; ikincisi ise pedagojik uygulamalara yönelik sürdürülen mesleki çaba ve kalıcı ilgiyle ilgilidir. Öğrenenlerden elde edilen kanıtlar kuramı bilgilendirebilir; ancak amaçlar, talepler ve sosyal roller farklı olduğu için öğretmenlere dayalı geçerlik çalışmalarının yerini tutamayabilir.

2.5.3. Öğretmen İkinci Dil Azminin Kavramsallaştırılması ve Ölçülmesi

Sudina vd. (2021) dil öğretmenleri arasındaki mesleğe özgü sebatı ve ilgi tutarlılığını değerlendirmek amacıyla İkinci Dil Öğretmen Azmi Ölçeği'ni geliştirmiştir. Mevcut çalışmada, çabada sebatla ilişkin 5 madde ve ilgi tutarlılığına ilişkin 4 maddeden oluşan, geçerliliği kanıtlanmış 9 maddelik nihai form uygulanmıştır. Üst düzey öğretmen ikinci dil azmi yapısı, yapısal modele dâhil edilmeden önce, mevcut örnekleme ölçeğinin iki boyutlu yapısı değerlendirilmiştir.

Dokuz maddelik ölçek, 1 (beni hiç yansıtmıyor) ile 5 (beni tamamen yansıtmıyor) arasında değişen beş dereceli bir yanıt biçimi kullanmaktadır. Olumsuz ifadeli 3., 4., 5. ve 6. maddeler ölçeğin puanlama anahtarına uygun biçimde ters puanlanmıştır. Ters puanlama sonrasında yüksek değerler daha güçlü bir öğretmen ikinci dil azmini temsil etmektedir.

Öğretmenin ikinci dil azmi, motivasyon, psikolojik sağlamlık, bağışıklık ve öz yeterlikle ilişkili olmakla birlikte, bu yapılardan farklıdır (Shao, 2023). Motivasyon çoğunlukla eylemi yönlendiren amaçları ve niyetleri kapsarken, öz yeterlik algılanan

kapasiteyle; psikolojik sağamlık gúçlükler karşısında uyum gösterme kapasitesiyle; ve bağışıklık mesleki işleyişin kararlılık kazanmış koruyucu düzeniyle ilgilidir (Hiver & Dörnyei, 2017). Azmin ise özellikle uzun vadeli dil öğretimi amaçlarına yönelik sürdürülen çabayı ve görece istikrarlı ilgiyi ifade ettiği düşünölebilir.

Bu yapı, görece kalıcı olmakla birlikte bağlama duyarlı biçimde ele alınmalıdır. Kurumsal destek, yeterlik inançları, duygu düzenleme, mesleki öğrenme ve kariyer deneyimleri çabayı sürdürebilme kapasitesini güçlendirebilir ya da zayıflatabilir. Bu yaklaşım, azmin değişmez bir özellik ya da mevcut motivasyondan ayırt edilemeyen anlık bir durum olarak ele alınmasını önleyebilir (Fathi & Hejazi, 2024; Shao, 2023).

2.5.4. Öğretmen İkinci Dil Azmi ve Mesleki İşleyiş

Güncel çalışmalar, öğretmenlerin ikinci dil azmi ile işe adanmışlık, mesleki gelişim, öz yeterlik, iyi oluş ve tükenmişlik arasında bir bağlantı bulunduğuna işaret etmektedir (Shao, 2023). Liu vd. (2023) gelişim odaklı zihniyet, yabancı dil öğretiminden keyif alma, işe adanmışlık ve öğretmen azmi arasındaki ilişkileri modellemiştir. Dolayısıyla bu bulgular, azmin başarının yalıtılmış bir belirleyicisi olarak kavramsallaştırılması yerine mesleki kaynaklardan oluşun bir ağ içinde ele alınmasının daha açıklayıcı olabileceğini düşöndürmektedir.

Azari Noughabi vd. (2024), öğretmen ikinci dil azmini öğretmen bağışıklığı ve işe adanmışlıkla ilişkilendirmiştir. Ismail ve Nikpoo (2023) da azmi psikolojik sağamlık, bağışıklık ve yansıtıcı öğretimle birlikte incelemiştir. Bu bulgular, öğretmen ikinci dil azminin daha geniş bir uyum sağlayıcı mesleki kaynaklar ağı içinde konumlandığını düşöndürmekte; ancak kesitsel desenler, azmin bağışıklıktan önce mi geldiğini yoksa üretken bağışıklık tarafından mı desteklendiğini ortaya koymamaktadır.

Koşullara göre uyarlanmayan azim istenen hedefe ulaştırmayabilir. Bir öğretmen, stratejisini değiştirmeden ulaşılamaz bir amaca çaba göstermeyi sürdürürse, gelişim yerine tükenme yaşayabilir. Bu nedenle mesleki azim, yansıtmayı, amaçların gözden geçirilmesini, yardım aramayı ve zararlı ya da ulaşılamaz hâle gelen amaçlardan vazgeçmeyi dışlamadan sürdürülen bağlılığı içermelidir.

Mevcut modelde, öğretmen ikinci dil azmi yabancı dil öğretmeni bağışıklığına giden süreçte aracı bir yapı olarak konumlandırılmıştır. Model, üretken bağışıklığın daha fazla sürdürülen çaba ve ilgi tutarlılığıyla bu azmin de yabancı dil öğretiminden daha yüksek keyif almayla ilişkili olup olmadığını ölçmektedir. Bu sıralama zamansal olarak kanıtlanmış değil, kuram tarafından yönlendirilmiştir.

2.5.5. Öğretmen Bağışıklığı, Öğretmen İkinci Dil Azmi ve Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma

Bağışıklık ile öğretmenlerin ikinci dil azmi arasındaki ilişki, güçlüklerle korunmuş bir katılım çerçevesinde kavramsallaştırılabilir. Üretken bağışıklık, yeterliği, başa çıkma kaynaklarını, açıklığı ve katılımı koruyarak öğretmenlerin uzun vadeli mesleki amaçlarına yönelik çabalarını ve ilgilerini sürdürmelerini sağlayabilir. Bu ilişki kendiliğinden ortaya çıkmaz. Uyumsuz bağışıklık, geri çekilme ya da katı rutinler yoluyla işleyişi koruyabilir ve böylece amaçların sürekli olarak izlenmesini zayıflatabilir.

Azim ile yabancı dil öğretiminden keyif alma arasındaki ilişki, başarma, anlamlı katılım ve değer verilen amaçlara sürekli katılım yoluyla işleyebilir. Derakhshan vd. (2022), ikinci dil azminin, psikolojik sağlamlığın ve iyi oluşun yabancı dil öğretiminden keyif almayı yordadığını ve modellerinde azmin önemli bir katkı sağladığını bildirmiştir. Yang vd. (2023) ise yabancı dil öğretiminden keyif almayı, olumlu deneyim ile mesleki kaynakların birbirini güçlendirebildiği olumlu bir geri bildirim döngüsünün bir parçası olarak açıklamıştır.

Boylamsal kanıtlar karşılıklı ilişkiyi destekliyor gibi görünmektedir. Zhang vd. (2025) öz yeterlik, öğretmen azmi, yabancı dil öğretiminden keyif alma ve işe adanmışlık arasındaki çapraz gecikmeli ilişkileri incelemiştir. Bu bulgular, önerilen azimden yabancı dil öğretiminden keyif almaya doğru yolun olası tek yön olarak yorumlanmaması gerektiğini düşündürmektedir. Mevcut model, bu yolu karşılıklı etkinin dışlandığı için değil, çalışmanın kuramsal sıralamasını izlediği için ölçmektedir.

2.6. Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma

Yabancı dil öğretiminden keyif alma, ikinci ya da yabancı bir dili öğretmenin olumlu duygusal niteliğiyle ilişkilidir. Genel iş doyumundan daha özel, tek bir hoş

andan ise daha sürekli. Bu yapı ğretim etkinliğinden, sınıf içi etkileşimden ve öğrenenlerle kurulan ilişkilerden kaynaklanan keyif almayı kapsamaktadır (Derakhshan vd., 2022; Xiao vd., 2022).

2.6.1. Tanım ve Kavramsallaştırma

Proietti Ergün ve Dewaele (2021) Yabancı Dil ğretiminden Keyif Alma için dokuz maddelik kısa leği uyarlamıştır. lme aracı, her biri üç maddeden oluşan kişisel keyif alma, ğrenci takdiri ve sosyal keyif alma boyutlarını içermektedir ve 5’li Likert tipi ölçek kullanmaktadır. Kişisel keyif alma, öğretmenin öğretime yönelik ilgisi, yeterliği ve doyumuyla ilişkilidir. Öğrenci takdiri, öğrenenlerin gelişimi, katılımı ve ğretmeni takdir etmesiyle ilişkili olan keyif almayı ifade eder. Sosyal keyif alma ise öğretimin kişilerarası ve toplu deneyimle ilişkili olduğu anlamına gelir. Yüksek puanlar daha yüksek düzeyde yabancı dil öğretiminden keyif almayı temsil etmektedir.

Yabancı dil öğretiminden keyif alma, stresin ya da tükenmişliğin yokluğuyla eş tutulmamalıdır. Olumlu ve olumsuz duygular bir arada bulunabilir ve farklı değerlendirmelerden kaynaklanabilir. Bir ğretmen öğrencilerle etkileşimden keyif alırken değerlendirme konusunda kaygı duyabilir ya da iş yükü nedeniyle tükenmiş hissedebilir. Dolayısıyla bu yapı, yalnızca sıkıntı ölçümlerinden elde edilemeyecek bilgiler sunabilir (Dewaele & Wu, 2021).

Yabancı dil öğretiminden keyif alma, istek ya da coşkudan farklıdır. Keyif alma deneyimlenen bir duygu iken, coşku coşgunlukla öğrencilerin gözlemleyebildiği anlatımsal ya da davranışsal bir bileşen içerir. İki yapı ilişkili olabilir: ğretmekten keyif alan öğretmenler daha fazla coşku sergileyebilir; coşkulu etkileşim de doyum verici geri bildirimler doğurabilir. Bununla birlikte, kavramsal olarak ayrı tutulmaları uygun görünmektedir (Frenzel vd., 2009; Keller vd., 2014).

2.6.2. Kuramsal Temeller

Genişletme ve inşa etme kuramı, yabancı dil öğretiminden keyif almanın mesleki açıdan önemi hakkında bir açıklama sunabilir. Olumlu duygular dikkati genişletebilir, esnek düşünmeyi destekleyebilir ve zaman içinde sosyal kaynakları güçlendirebilir (Yang vd., 2023). Sınıf ortamında keyif alma, öğretmenlerin

öğrenenlerin tepkilerine açık kalmalarına, alternatif uygulamalar denemelerine ve bağ kurma fırsatlarını fark etmelerine yardımcı olabilir.

Öğretmen duyguları kısmen sınıftaki olayların mesleki amaçları destekleyip desteklemediğine ya da engelleyip engellemediğine ve öğretmenin durumu yönetip yönetemeyeceğine ilişkin yargılardan doğabilir. Öğrenen gelişimi, başarılı açıklama, yapıcı etkileşim ve algılanan yeterlik keyif oluşturabilirken, amaçların engellenmesi hayal kırıklığına ya da kaygıya yol açabilir. Bu yaklaşım, aynı olayın farklı öğretmenlerde neden farklı duygular oluşturabildiğini açıklayabilir.

Duygusal emek kuramı sosyal bir boyut eklemektedir (Hu, 2023). Öğretmenler hangi duyguların sergilenmesi gerektiğine ilişkin normlar altında çalışmakta ve ilişkileri ya da sınıf iklimini korumak için dışavurdukları duyguları düzenleyebilmektedir. Keyif alma, hissedilen ve sergilenen duygu arasındaki uzaklığı azaltarak duygusal ifadeyi daha özgün ve daha az çaba gerektiren bir hâle getirebilir. Buna karşılık gerçekte keyif alınmadığı hâlde sürekli coşkulu görünme baskısı zorlayıcı olabilir (Grandey, 2000; Miller & Gkonou, 2018).

2.6.3. Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Almanın Kaynakları ve Boyutları

Mierzwa (2019) yabancı dil öğretmenlerinin öğretimden keyif almasının öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu tutumları, sınıf atmosferi ve ders içeriğiyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Daha sonraki nicel araştırmalar da benzer biçimde keyif almanın hem kişisel hem de ilişkisel olduğunu vurgulamaktadır (Proietti Ergün & Dewaele, 2021).

Kişisel keyif alma, dile duyulan ilgiden, ders tasarımındaki yaratıcılıktan, mesleki gelişimden ve yeterlik duygusundan kaynaklanabilir. Öğrenciyle ilişkili keyif alma, öğrencinin katılım gösterdiği, ilerlediği, takdirini ifade ettiği ya da özgüven geliştirdiği durumlarda ortaya çıkabilir. Sosyal keyif alma ise meslektaş ilişkileri, takdir görme ve öğretmenlerin mesleki eyleyciliklerini kullanmalarına olanak tanıyan kurumsal bir iklim tarafından desteklenebilir (Proietti Ergün & Dewaele, 2021).

Yabancı dil öğretiminden keyif alma, etkileşim içinde gerçekleştiği için öğretmen-öğrenci ilişkileri açısından özellikle önemlidir. Öğrenenlerin olumlu tepkileri gösterilen çabayı doğrulayabilir ve duygusal ödüller oluşturabilirken,

tekrarlayan çatışmalar ya da katılım eksikliği öğretimden keyif almayı azaltabilir (Hagenauer vd., 2016). Frenzel vd. (2009), öğretmen ve öğrencinin keyif alma durumları arasında duygusal aktarım bulunduğuna ilişkin kanıt sunarak sınıf duygularının karşılıklı niteliğini ortaya koymuştur.

Kurumsal koşulların bu kaynakları biçimlendirdiği düşünülebilir. İş yükü, öğretim programı baskısı, iş güvencesizliği, sınırlı özerklik ya da yetersiz destek doyurucu etkileşime ayrılacak zamanı ve enerjiyi azaltabilir. Bununla birlikte, anlamlı sınıf ilişkileri güçlü kurumsal koşullar altında bile yabancı dil öğretiminden keyif almanın sürmesini sağlayabilir. Bu nedenle keyif alma ile zorlanmanın bir arada bulunması bir çelişki olarak görülmeyebilir; aksine, beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir.

Yang vd. (2023) yabancı dil öğretiminden keyif almayı olumlu bir geri bildirim döngüsünün bir parçası olarak kavramsallaştırmıştır. Keyif almanın varlığı katılımı, açıklığı ve çabayı kolaylaştırabilir; bu süreçler de etkili etkileşim ve başarı için yeni fırsatlar oluşturabilir (Yang vd., 2023). Bu geri bildirim döngüsü yorumu mevcut modellerle uyumlu görünmektedir; ancak karşılıklı nedenselliği de vurgulamaktadır. Keyif alma hem psikolojik kaynakların bir sonucu hem de onları güçlendiren bir kaynak olabilir.

2.6.4. Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma, İyi Oluş ve Mesleki İşleyiş

Proietti Ergün ve Dewaele (2021) iyi oluş ve psikolojik sağlamlığın yabancı dil öğretiminden keyif almayı yordadığını bulmuştur. Derakhshan vd. (2022) psikolojik sağlamlık, iyi oluş ve ikinci dil azminin katkılarını modelleyerek bu araştırma çizgisini genişletmiştir. Bu araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, yabancı dil öğretiminden keyif almanın sürdürülebilir mesleki işleyiştan oluşan daha geniş bir sistem içinde önemli bir konuma sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenin keyif alması, mesleki etkinliği içsel olarak doyum verici hâle getirerek işe adanmışlığı destekleyebilir. Liu vd. (2023) öğretmenlerin işe adanmışlığına ilişkin bir modelde keyif alma ile azme yer vermiş; Zhang vd. (2025) ise azim, keyif alma, öz yeterlik ve işe adanmışlık arasındaki karşılıklı ilişkilere yönelik boylamsal kanıt sunmuştur. Bu bulgular, öğretmen duygularının kişisel kaynaklar aracılığıyla tek bir doğrusal zincir yerine geri bildirimler yoluyla geliştiği görüşünü destekleyebilir.

Keyif alma sınıf süreçlerini de etkileyebilir. Öğretmenin olumlu duyguları, sıcaklık, duyarlılık ve coşku aracılığıyla görünür olabilir ve öğrenenlerin duygusal deneyimini ve katılımını etkileyebilir (Frenzel vd., 2009; Keller vd., 2014). Kanıtlar, keyif almanın doğrudan öğretim etkililiğini sağladığını ileri sürmek için yeterli değildir; ancak keyif almanın öğretimin gerçekleştiği ilişkisel iklim açısından önemli olduğunu desteklemektedir.

2.6.5. Sentez ve Araştırma Boşluğu

Yabancı dil öğretiminden keyif alma çok boyutlu, ilişkisel ve bağlama duyarlı olumlu bir duygu olarak değerlendirilebilir. Düşük stres, genel iş doyumu ve dışavurulan coşkudan farklıdır. Araştırmalar, öğretmenin keyif almasını tutarlı biçimde iyi oluş, psikolojik sağlamlık, azim, katılım ve sınıf ilişkileriyle ilişkilendirme eğilimi göstermektedir; ancak yapısal modellerde konumunun farklılaştığı görülmektedir.

Öğretmen ikinci dil azminin üretken öğretmen bağışıklığı ile öğretimden keyif alma arasındaki ilişkiye istatistiksel olarak aracılık edip etmediğini ölçen araştırmalar sınırlıdır. Mevcut çalışmalar ilgili yapı çiftlerini incelemiş ya da farklı yapısal yönler belirlemiştir. Bu boşluk, ters ve karşılıklı yolların olası olduğunun kabul edilmesini gerektirebilir; bununla birlikte, önerilen modelin temelini oluşturduğu görülmektedir.

2.7. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Çalışma birbirini tamamlayan dört bakış açısına dayanmaktadır: pozitif psikoloji, genişletme ve inşa etme kuramı, karmaşık dinamik sistemler kuramı ve duygusal emek kuramı. Bu çerçevelerden hiçbirinin üç yapının tamamını tek başına açıklamakta yeterli olmadığı düşünülmektedir. Çerçevelerin bütünleştirilmesiyle tek ve kapsamlı bir üst kuram sunmak yerine modelin farklı düzeylerinin açıklığa kavuşturulması amaçlanmaktadır.

2.7.1. Yönlendirici Bir Çerçeve Olarak Pozitif Psikoloji

Pozitif psikoloji, güçlü yönler, olumlu duygulara, uyum sağlayıcı kaynaklara, ilişkilere ve gelişim durumuna yönelik temel ilgiyi ortaya koymaktadır. Bu yaklaşımın azimle yabancı dil öğretiminden keyif almanın incelenmesini destekleyebileceği ve bağışıklığın üretken biçimine dikkat çekebileceği düşünülmektedir (MacIntyre vd., 2019). Pozitif psikolojinin bağlamsal gelişimi, bu

yapıların her koşulda yararlı unsurlar ya da destekleyici kaynakların yerine geçebilecek unsurlar olarak ele alınmaması gerektiği konusunda da uyarıda bulunmaktadır (MacIntyre vd., 2019; McNulty & Fincham, 2012).

Pozitif psikoloji önerilen modelde kesin bir nedensel sıralamayı belirlememektedir (Yang vd., 2023). Sürdürülen çabanın, uyum sağlayıcı korunmanın ve olumlu duygunun öğretmen işleyişinin kuramsal açıdan anlamlı bileşenleri olduğunu açıklamaya katkı sunmaktadır (Xiao vd., 2022). Yapısal yolların ise yapılara özgü kuramlar ve bilişsel kanıtlarla ayrıca gerekçelendirilmesi gerekmektedir.

2.7.2. Genişletme ve İnşa Etme Kuramı

Genişletme ve inşa etme kuramı, yabancı dil öğretiminden keyif almanın olası rolüne ilişkin bir açıklama sunmaktadır. Olumlu duygular dikkati ve eylemi genişletebilir ve kalıcı psikolojik ve sosyal kaynakların gelişimine katkıda bulunabilir (Fredrickson, 2001). Yabancı dil öğretiminden keyif alma, esnek düşünmeyi, yeni uygulamaları denemeyi ve ilişki kurmayı destekleyebilir; bu kaynaklar da yabancı dil öğretiminden keyif almaya yönelik yeni fırsatlar sunabilir.

Kuramın hem doğrudan hem de karşılıklı etkileşimler açısından önem taşıdığı söylenebilir. Üretken bağışıklık keyif almanın yaşanması için gerekli kaynakları koruyabilir; öğretme keyfi de açıklığı ve uyum sağlayıcı başa çıkmayı güçlendirebilir. Önerilen yapısal eşitlik modelini sınamak için tek bir yön seçilmektedir; ancak kuramın kendisi geri bildirim döngüleriyle uyumludur.

2.7.3. Karmaşık Dinamik Sistemler Kuramı

Karmaşık dinamik sistemler kuramının öğretmen bağışıklığının temel gelişimsel dayanağını oluşturduğu ileri sürülebilir. Öğretmenlerin mesleki işleyişinin biliş, duygu, motivasyon, kimlik, davranış ve bağlam arasındaki etkileşimlerden kaynaklandığı düşünülebilir. Tekrarlayan sarsıntılar bu sistemi yeniden düzenleyebilir ve görece kararlı üretken ya da uyumsuz örüntülere yol açabilir (Hiver & Dörnyei, 2017).

Kuram basit nedensel ifadelerin kullanılmaması konusunda da uyarıda bulunmaktadır. İlişkiler doğrusal olmayabilir, karşılıklı olabilir ve başlangıç koşullarına duyarlılık gösterebilir. Yapısal bir model bu karmaşıklığın seçici bir

temsildir. Kuramsal olarak belirlenmiş bir kovaryans yapısını ölçebilir; ancak bağışıklık, azim ya da yabancı dil öğretiminden keyif almanın gelişimsel dinamiklerinin tamamını ortaya koyamayabilir (Freeborn vd., 2023).

2.7.4. Tamamlayıcı Bir Çerçeve Olarak Duygusal Emek

Duygusal emek kuramı, yabancı dil öğretiminden keyif alma deneyiminin yalnızca içsel bir duyuşsal durum olmadığını ileri sürmektedir (Burić vd., 2021). Öğretmenlerin mesleki beklentileri ve ilişkisel amaçları doğrultusunda duygusal ifadelerini düzenledikleri düşünülebilir. Yüzeysel rol yapma, derinlemesine rol yapma ve doğal olarak hissedilen duygular, iyi oluş ve özgünlük açısından farklı sonuçlar doğurabilir (Jalilzadeh vd., 2024).

Bu bakış açısı, bağışıklık ile yabancı dil öğretiminden keyif alma arasındaki ilişkinin açıklığa kavuşturulmasını kolaylaştırabilir. Üretken bağışıklık, kararlı ve esnek bir işleyişi destekleyerek savunmacı ya da özgün olmayan duygu gösterimlerine duyulan gereksinimi azaltabilir. Uyumsuz bağışıklık ise uzaklaşma yoluyla işleyişini koruyarak beklenen coşku ile gerçekte hissedilen duygu arasındaki mesafeyi artırabilir. Dolayısıyla duygusal emek, bağışıklığın keyif almayla ilişkili olabileceği yollardan birini açıklayabileceğine işaret etmektedir (Ma vd., 2023).

2.7.5. Bütünleşik Çerçeve ve Modelin Sınırları

Bu çerçeveler birlikte değerlendirildiğinde farklı açıklayıcı roller ortaya koymaktadır. Pozitif psikoloji, kaynaklara ve olumlu işleyişe yönelik genel bir yönelim sunarken, genişletme ve inşa etme kuramı, yabancı dil öğretiminden keyif almanın kaynaklarını nasıl genişletebileceğini ve zaman içinde nasıl biriktirebileceğini açıklamaktadır. Karmaşık dinamik sistemler kuramı bağışıklığın ortaya çıkışını ve kararlılık kazanmasını betimlemektedir. Duygusal emek kuramı ise yabancı dil öğretiminden keyif almayı mesleki duygu gösterim kuralları ve ilişkiler çerçevesinde ele almakta ve değerlendirmektedir.

Bütünleşik çerçeve, önerilen doğrudan yolların incelenmesini kolaylaştırmakta; ancak bu yolları bilimsel kesinlikler olarak ortaya koymamaktadır. Üretken bağışıklık, dışsal koruyucu mesleki yapı; öğretmen ikinci dil azmi, sürdürülen mesleki çaba ve ilgiyi yansıtan aracı kaynak; yabancı dil öğretiminden keyif alma ise olumlu duygusal sonuç olarak konumlandırılmıştır. Yalınlık gerekçesiyle bağlamsal

değişkenler modele dâhil edilmemiştir; ancak yorumlamanın bir parçası olarak yerini korumaktadır.

Model kesin nedenselliğe yönelik iddialardan da kaçınmaktadır. Üç yapı da zaman içinde birbirini etkileyebilir ve ölçülmeyen kurumsal koşullar aralarındaki ortak değişime katkıda bulunabilir. Bu nedenle yapısal eşitlik modeli, kuramsal olarak belirlenmiş doğrudan ve dolaylı ilişki örüntüsünün sınanması olarak yorumlanmalıdır.

2.8. Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkiler

Mevcut çalışmanın temel kavramsal yararı, üç yapının eşzamanlı olarak incelenmesinde yatmaktadır. Aşağıdaki bölümlerde önerilen her bir yola ilişkin kanıtlar sentezlenmekte ve doğrudan deneysel desteğe sahip ilişkiler ile daha çok kuramsal temele dayanan ilişkiler birbirinden ayrılmaktadır.

2.8.1. Öğretmen İkinci Dil Azmi ve Yabancı Dil Öğretmeni Bağışıklığı

Üretken yabancı dil öğretmeni bağışıklığı, tekrarlayan güçlükler sırasında yeterliği, uyum sağlayıcı başa çıkmayı, açıklığı ve mesleki katılımı koruyarak öğretmenlerin ikinci dil azmini destekleyebilir (Azari Noughabi vd., 2024). Koruyucu sistemlerinin esnekliğini koruyan öğretmenler, uzun vadeli dil öğretimi amaçlarına yönelik çabalarını sürdürmeyi ve mesleki ilgilerini zaman içinde korumayı daha iyi başarabilir.

Bu ilişki kavramsal olarak kendiliğinden ortaya çıkmaz. Uyumsuz bağışıklık, geri çekilme, sinizm ya da katı rutinler aracılığıyla kırılganlığı azaltabilir; böylece amaçların sürekli biçimde izlenmesini desteklemek yerine zayıflatabilir. Beklenen olumlu yol, uygun ters puanlama sonrasında yüksek bağışıklık değerlerinin üretken bir yapıyı temsil ettiği varsayımına dayanmaktadır.

Yabancı dil öğretmeni bağışıklığı ile öğretmen ikinci dil azminin bir yapısal model içinde olumlu yönde bağlantılı olduğunu düşündüren kanıt Azari Noughabi vd. (2024) tarafından paylaşılmıştır. Ismail ve Nikpoo (2023) aynı mesleki gelişim bağlamında bağışıklık, azim, psikolojik sağlamlık ve yansıtıcı öğretimi incelemiştir. Bazı önceki modeller, azmi bağışıklığının yordayıcısı olarak belirlemiş olsa da, ağırlıklı olarak kesitsel nitelikteki kanıtlar zamansal öncelik kurmamaktadır.

Dolayısıyla mevcut çalışma, olası karşılıklı etkiyi kabul ederken kuramsal olarak belirlenen bağışıklıktan azme doğru yönü sınamaktadır.

2.8.2. Öğretmen İkinci Dil Azmi ve Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma

Sürdürülen katılım, öğretmenin gelişim, yeterlik, kişilerarası uyum ve başarı deneyimlerini kolaylaştırabileceği için azim yabancı dil öğretiminden keyif almayla ilişkili olabilir. Uzun vadeli mesleki amaçlar çabayı düzenleyebilir ve gecikmiş sonuçları duygusal açıdan anlamlı hâle getirebilir.

Derakhshan vd. (2022) ikinci dil azminin psikolojik sağlamlık ve iyi oluşla birlikte yabancı dil öğretiminden keyif almayı yordadığını bulmuştur. Bu kanıtlar bütünü, azimle yabancı dil öğretiminden keyif almaya yönelik doğrudan bir yol için güçlü bir temel oluşturuyor gibi görünmektedir.

Karşılıklı etki de olasıdır: keyif alma çabanın sürdürülmesini kolaylaştırabilir ve öğretmenliğe bağlılığı güçlendirebilir. Zhang vd. (2025) azim, keyif alma, öz yeterlik ve işe adanmışlık arasında çapraz gecikmeli ilişkiler bildirmiştir. Mevcut çalışmada öğretmen ikinci dil azmi, ters yön olanaksız olduğu için değil, bu yol önerilen aracılık modelinin bir parçası olduğu için yabancı dil öğretiminden keyif almanın yordayıcısı olarak belirlenmiştir.

2.8.3. Yabancı Dil Öğretmeni Bağışıklığı ve Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma

Bağışıklıktan yabancı dil öğretiminden keyif almaya uzanan yol kuramsal açıdan olası olmakla birlikte, doğrudan bilimsel destek daha sınırlıdır. Üretken bağışıklık, yeterliği, açıklığı, sınıf duygulanımını ve uyum sağlayıcı başa çıkmayı koruyarak yabancı dil öğretiminden keyif almanın ortaya çıkabileceği koşulları güvence altına alabilir. Uyumsuz bağışıklık, sinizm, uzaklaşma ya da direnç yoluyla keyif almayı azaltabilir.

Bu noktada ölçüm belirleyici görünmektedir. Yabancı dil öğretiminden keyif almayla olumlu bir ilişki, ancak yüksek bağışıklık puanları ters puanlamadan sonra daha üretken bir yapıyı temsil ettiğinde yorumlanabilir. Üretken ve uyumsuz göstergelerin ortak bir yön oluşturulmadan bir araya getirilmesi, söz konusu yolu kavramsal açıdan tutarsız hâle getirebilir.

Keyif alma ile bağışıklığın ilişkili olduğuna dair kanıt sunulmaktadır (Derakhshan vd., 2022). Araştırmacıların çok düzeyli yapısal modelinde öğretmen duyguları bağışıklığın öncülü olarak konumlandırılmış ve bağışıklık öğretim niteliğiyle ilişkili olarak incelenmiştir. Olumlu ilişki, iki yapının aynı modelde yer almasını desteklemekte; ancak bağışıklıktan yabancı dil öğretiminden keyif almaya giden yolu ortaya koymamaktadır. Bu yol kuramsal bir öneri niteliğini sürdürmekte ve mevcut verilerle sınanması gerekmektedir.

2.8.4. Öğretmen İkinci Dil Azminin Önerilen Aracılık Rolü

Önerilen dolaylı ilişkiye göre, üretken yabancı dil öğretmeni bağışıklığı, öğretmen ikinci dil azmi üzerinden kısmen yabancı dil öğretiminden keyif almayla ilişkilidir (Derakhshan vd., 2022). Üretken bir bağışıklık profili, tekrarlayan mesleki güçlükler sırasında yeterliği, esnekliği, başa çıkma kaynaklarını ve katılımı koruyabilir. Bu kaynaklar sürdürülen çabayı ve ilgi tutarlılığını destekleyebilir; ayrıca gelişim, yeterlik, başarı ve tatmin edici sınıf içi etkileşim için fırsatlar sunabilir.

Önerilen dolaylı yol, bağışıklıktan öğretmen ikinci dil azmine ve bu azimden yabancı dil öğretiminden keyif almaya uzanan iki ilişkiyi bir araya getirmektedir. Bağışıklık-azim ilişkisinin yönü mevcut çalışmada kuramsal olarak belirlenmiş olsa da, yapıların olumlu yönde ilişkili olduğunu gösteren kanıtlarla desteklenmektedir (Derakhshan vd., 2022). Azim, yabancı dil öğretiminden keyif alma konusunda daha doğrudan destek alır (Zhang vd., 2025). Aracılık testi, gözlenen kovaryans yapısının önerilen bu dolaylı sıralamayla uyumlu olup olmadığını değerlendirmektedir.

Çalışma kesitsel olduğu için anlamlı bir dolaylı etki, istatistiksel aracılık veya dolaylı ilişki olarak tanımlanmalıdır (Maxwell & Cole, 2007). Bu etki, bağışıklığın zaman içinde öğretmenlerin ikinci dil azmini oluşturduğunu ve azmin daha sonra yabancı dil öğretiminden keyif almayı sağladığını kanıtlayamaz. Altta yatan süreç boylamsal olarak geliştiğinde, kesitsel aracılık yanlış sonuçlar doğurabilir.

2.9. Araştırmanın Kavramsal Modeli

Kavramsal model, alan yazını yalın bir yapısal açıklama içinde sentezlemektedir: Yabancı dil öğretmeni bağışıklığı dışsal yapı; öğretmen ikinci dil azmi aracı yapı; yabancı dil öğretiminden keyif alma ise temel içsel yapı olarak

belirlenmiştir. Bağışıklık göstergeleri yüksek gizil değerler üretken işleyişi temsil edecek şekilde puanlanmıştır. Bu sıralama, yerleşik bir zamansal diziden çok kuramın yön verdiği istatistiksel bir modeli yansıtır gibi görünmektedir.

Yabancı dil öğretmeni bağışıklığı, tekrarlayan mesleki güçlüklerin yönetilmesini sağlayan düzenli koruyucu sistemi temsil etmesi nedeniyle ilk sırada yer almaktadır (Hiver & Dörnyei, 2017). Öğretmen, ikinci dil azmi, bağışıklık ve yabancı dil öğretiminden keyif alma arasında konumlanmıştır; çünkü üretken korunma, öğretmenlerin uzun vadeli öğretim amaçlarına yönelik çabalarını ve ilgilerini sürdürmelerine yardımcı olabilir (Derakhshan vd., 2022). Araştırmada, üretken bağışıklık ile sürdürülen mesleki yatırımın öğretime ilişkin daha olumlu bir duygusal deneyimle ilişkili olup olmadığı incelendiği için, yabancı dil öğretiminden keyif alma sonuç olarak kavramsallaştırılmıştır.

Model, yabancı dil öğretiminden keyif almanın ya da öğretmen ikinci dil azminin bütün belirleyicilerini açıkladığını ileri sürmemektedir. Liderlik, iş yükü, meslektaş desteği, istihdam koşulları, öğrenci özellikleri ve mesleki geçmiş önemli faktörler olmakla birlikte (Praetorius & Charalambous, 2023), kuramsal açıdan önemsiz oldukları için değil, odaklanmış ve sınanabilir bir model oluşturmak amacıyla kapsam dışında bırakılmıştır.

2.9.1. Önerilen Doğrudan İlişkiler

Önerilen ilk doğrudan ilişki, yabancı dil öğretmeni bağışıklığından öğretmen ikinci dil azmine doğrudur (Azari Noughabi vd., 2024). Üretken bağışıklık, yeterliği, esnekliği, uyum sağlayıcı başa çıkmayı ve katılımı koruyarak uzun vadeli öğretim amaçlarına yönelik sürdürülen çabayı ve ilgi tutarlılığını destekleyebilir.

Önerilen ikinci doğrudan ilişki, yabancı dil öğretmeni bağışıklığından yabancı dil öğretiminden keyif almaya doğru yöneliktir. Üretken bir bağışıklık profili, yeterliği, açıklığı, başa çıkma kaynaklarını, olumlu sınıf duygulanımını ve ilişkisel katılımı koruyarak yabancı dil öğretiminden keyif almanın ortaya çıkabileceği koşulları güvence altına alabilir.

Önerilen üçüncü doğrudan ilişki, öğretmen ikinci dil azminden yabancı dil öğretiminden keyif almaya doğru yöneliktir. Sürdürülen katılım, yetkinleşme, başarı

ve doyum verici etkileşim fırsatlarını kolaylaştırabilir. Derakhshan vd. (2022) beklenen olumlu ilişkiye yönelik destek sunmuş görünmektedir.

2.9.2. Önerilen Dolaylı İlişki

Önerilen dolaylı ilişki, Yabancı Dil Öğretmeni Bağışıklığı → Öğretmen İkinci Dil Azmi → Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma biçiminde gösterilmektedir. Geleneksel aracılık gösteriminde bağışıklıktan azme doğru yol a , azimden yabancı dil öğretiminden keyif almaya doğru yol b , dolaylı ilişki ise $a \times b$ 'dir. Bağışıklıktan yabancı dil öğretiminden keyif almaya doğru olan doğrudan yol c' ile gösterilmektedir.

Bir çarpım teriminin örnekleme dağılımı çoğunlukla normal dağılmadığı için önyükleme yöntemi uygun görünmektedir. Dolaylı etki, yalnızca ayrı anlamlılık testlerine dayanmak yerine doğrudan kestirilmeli ve güven aralığı üzerinden yorumlanmalıdır (Preacher & Hayes, 2004; Preacher & Selig, 2012).

Dolayısıyla model, yabancı dil öğretmeni bağışıklığının öğretmenlerin ikinci dil azmi üzerinden yabancı dil öğretiminden keyif almayla olumlu, dolaylı bir ilişkiye sahip olup olmadığını değerlendirmektedir. Bu ifade, kesitsel desenin zamansal bir nedensel mekanizmayı ortaya koyduğunu ileri sürmeksizin istatistiksel soruyu belirtmektedir.

2.9.3. Önerilen Yapısal Model

Önerilen model, öğretmen ikinci dil azmi üzerinden dolaylı yolu kestirirken yabancı dil öğretmeni bağışıklığından yabancı dil öğretiminden keyif almaya doğru doğrudan yolu korumaktadır. Bu belirleme yerinde görünmektedir; çünkü bağışıklık, yabancı dil öğretiminden keyif almayla, yeterlik, uyum sağlayıcı başa çıkma, açıklık, sınıf duygulanımı ya da azim gibi tam olarak kapsanmayan diğer süreçlerle de ilişkili olabilir.

Yapısal yollar yorumlanmadan önce, ölçüm modeli üç gizil yapının birbirinden ayırt edilebilir ve güvenilir biçimde ölçüldüğünü göstermelidir. Faktör yükleri, model uyumu, iç tutarlılık, yakınsak geçerlik ve ayırt edici geçerlik incelenmelidir (Cheung vd., 2024). Bağışıklık için üst düzey yapı kestirilmeden önce tüm göstergeler üretken işleyiş yönünde düzenlenmelidir.

Model uyumu, nedensel sıralamayı tek başına ortaya koymaya yetmeyebilir (Netemeyer vd., 2001). Özellikle kesitsel verilerde, yabancı dil öğretiminden keyif almanın bağışıklığı yordaması gibi kuramsal açıdan olası alternatif bir model benzer düzeyde uyum gösterebilir. Bu nedenle önerilen model, gözlenen ilişkilerin kuramsal temelli bir temsili olarak değerdendirilmeli ve sonuçlar araştırma deseniyle orantılı biçimde yorumlanmalıdır.

3. YÖNTEM

3.1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın yöntemsel çerçevesi açıklanmaktadır. Öncelikle çalışmada benimsenen araştırma deseni ve bu desen kapsamında incelenen model ele alınmaktadır. Ardından evrenin ve örneklemin belirlenme süreci ile katılımcıların seçilmesinde izlenen stratejiler açıklanmaktadır. Sonraki bölümde veri toplama araçlarının yapısal özellikleri, geçerliği ve güvenilirliği hakkında bilgi verilmektedir. Ayrıca, veri toplama koşulları ve aşamaları ile son olarak hipotezleri sınamak amacıyla kullanılan veri analizi teknikleri ve bu süreçte izlenen istatistiksel işlemler açıklanmaktadır.

3.2. Araştırma Deseni

Bu çalışma nicel araştırma yaklaşımı kapsamında yürütülmüş ve ilişkisel tarama desenine dayandırılmıştır. İlişkisel tarama desenleri, bir olgu ya da durumun doğal koşulları içinde incelenmesine ve değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünün ve gücünün belirlenmesine olanak tanır (Putri vd., 2025). Bu desen, değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin mevcut durum temelinde incelenmesini sağlayabildiği için araştırmanın amacıyla uyumlu görünmektedir. Bu kapsamda çalışmada yabancı dil öğretmeni bağışıklığı ile yabancı dil öğretiminden keyif alma arasındaki ilişki ve bu ilişkide öğretmen ikinci dil azminin olası aracılık rolü incelenmiştir. Başka bir ifadeyle, yabancı dil öğretmeni bağışıklığının yabancı dil öğretiminden keyif almayı doğrudan ve öğretmenin ikinci dil azmi üzerinden dolaylı olarak yordayıp yordamadığı test edilmiştir. Önerilen kuramsal model, değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı yolların eşzamanlı olarak değerlendirilmesine olanak tanıyan yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ile sınanmıştır. YEM, gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkilerin bütünleşik bir çerçevede değerlendirilmesini ve aracılık mekanizmalarının aynı model içinde sınanmasını sağladığı için tercih edilmiştir (Şen, 2020).

Kavramsal çerçevede yabancı dil öğretmeni bağışıklığı, dışsal yapı; öğretmen ikinci dil azmi, aracı yapı; ve yabancı dil öğretiminden keyif alma, temel içsel yapı olarak belirlenmiştir. Model üç doğrudan yol içermektedir:

Yabancı Dil Öğretmeni Bağışıklığı → Öğretmen İkinci Dil Azmi

Yabancı Dil Öğretmeni Bağışıklığı → Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma

Öğretmen İkinci Dil Azmi → Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma

Model ayrıca aşağıdaki dolaylı yolu içermektedir:

Yabancı Dil Öğretmeni Bağışıklığı → Öğretmen İkinci Dil Azmi → Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma

İlgili yapısal ilişkiler aşağıdaki biçimde ifade edilebilir:

$$\text{Öğretmen İkinci Dil Azmi} = \beta_1(\text{Yabancı Dil Öğretmeni Bağışıklığı}) + \zeta_1$$

$$\text{Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma} = \beta_2(\text{Yabancı Dil Öğretmeni Bağışıklığı}) + \beta_3(\text{Öğretmen İkinci Dil Azmi}) + \zeta_2$$

Bu eşitliklerde β_1 yabancı dil öğretmeni bağışıklığı ile öğretmen ikinci dil azmi arasındaki ilişkiyi, β_2 yabancı dil öğretmeni bağışıklığı ile yabancı dil öğretiminden keyif alma arasındaki doğrudan ilişkiyi ve β_3 öğretmen ikinci dil azmi ile yabancı dil öğretiminden keyif alma arasındaki ilişkiyi temsil etmektedir. Dolaylı etki, β_1 ile β_3 'ün çarpımıyla gösterilir. Bağışıklıktan yabancı dil öğretiminden keyif almaya doğru doğrudan yol, dolaylı yolla birlikte modelde korunduğu için kavramsal model tam aracılık değil, kısmi aracılık modelidir.

Burada aracılık terimi, kuramsal olarak belirlenen kesitsel model içindeki istatistiksel dolaylı etkiyi ifade etmekte; zamansal bir sürecin ortaya konulduğunu göstermemektedir. Aracılık, genel olarak yordayıcının aracı değişkenin, aracı değişkenin de sonuç değişkeninin önce gelmesini gerektirir (Schuler vd., 2025). Üç değişken de aynı anda ölçüldüğü için bu sıralama doğrudan gözlenememektedir. Maxwell ve Cole (2007) kesitsel kestirimlerin temsil etmeleri amaçlanan boylamsal süreçlerden önemli ölçüde farklılaşabileceğini göstermiştir. Bu nedenle dolaylı etki, bağışıklığın daha yüksek azme, azmin de daha sonra daha yüksek yabancı dil öğretiminden keyif almaya neden olduğunun kanıtı olarak değil, verilerin önerilen aracı ilişkiyle uyumlu olduğuna yönelik kanıt olarak yorumlanmıştır.

3.3. Araştırma Bağlamı

Araştırma, Türkiye’de görev yapan İngilizce öğretmenleriyle yürütülmüştür. Katılımcı öğretmenler Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapmıştır. Katılımcılar aynı genel ulusal sistem içinde çalışmakla birlikte,

kurumsal beklentiler, iş yükü, öğrenen profilleri, mesleki sorumluluklar ve mesleki gelişim fırsatları bakımından farklılaşmış olabilir. Bu bağlamsal farklılıklar, önerilen YEM çerçevesinde nedensel değişkenler olarak işlemselleştirilmemiştir. Bununla birlikte, söz konusu farklılıklar öğretmenlerin sebatlarını, bağlılıklarını ve yabancı dil öğretiminden keyif almalarını bildirdikleri mesleki ortamı tanımlıyor olabilir; bu nedenle bulguların yorumlanmasında bu bağlamın dikkate alınması uygun olacaktır.

3.4. Katılımcılar

Katılımcılar Türkiye’de görev yapan İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmaya katılma ölçütleri, bir eğitim kurumunda İngilizceyi yabancı dil olarak aktif biçimde öğretmeyi, bilgilendirilmiş onam vermeyi ve temel ölçme aracı bölümlerini tamamlamayı gerektirmiştir. Öğretmen adayları, veri toplama sırasında aktif olarak öğretmenlik yapmayan bireyler, yinelenen gönderimler ve önemli ölçüde eksik veri içeren yanıtlar analitik örneklemden çıkarılmıştır.

Katılımcılar Google Forms aracılığıyla araştırmaya dâhil edilmiştir; anket ise WhatsApp grupları üzerinden dağıtılmıştır. Olasılığa dayalı olmayan bu örnekleme yöntemi, farklı eğitim bağlamlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerine ulaşmayı kolaylaştırmış; ancak hedef evrendeki her öğretmenin eşit seçilme olasılığını sağlamamıştır. Bu nedenle, bulguların Türkiye’deki tüm İngilizce öğretmenlerine istatistiksel olarak genellenmesi ihtiyatla değerlendirilmelidir (Casteel & Bridier, 2021).

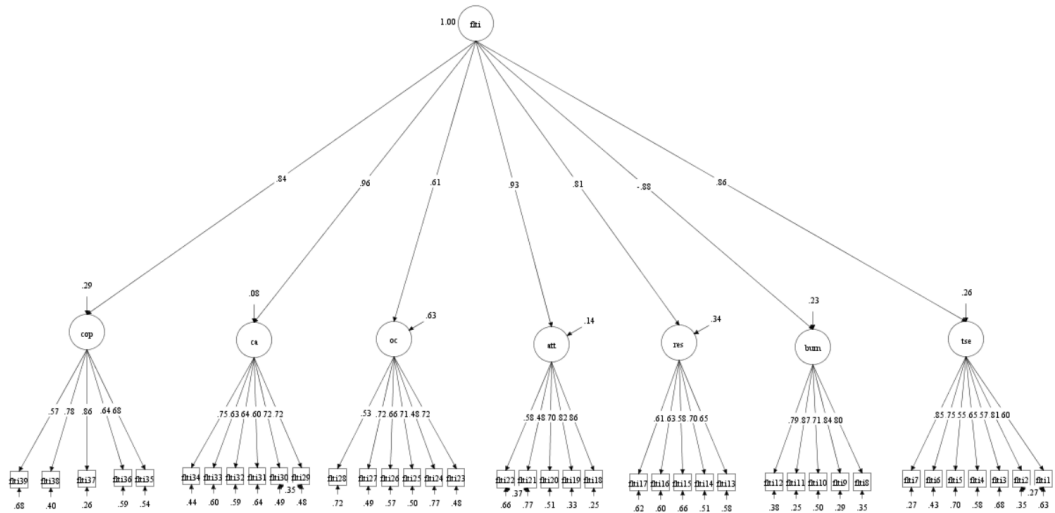
Nihai analitik örneklem, görev yapmakta olan 494 İngilizce öğretmeninden oluşmuştur. Örneklem büyüklüğünün yeterliliği, genel bir katılımcı-madde oranı üzerinden değil, önerilen ölçüm ve yapısal modellerin karmaşıklığıyla ilişkili olarak değerlendirilmiştir (Smid & Winter, 2020). YEM’deki örneklem gereksinimleri, faktör yüklerine, gösterge sayısına, model karmaşıklığına, kestirim yöntemine, eksik verilere ve etki büyüklüklerine göre değişmektedir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Yabancı dil öğretmeni bağlılığını ölçmek amacıyla Hiver’in Dil Öğretmeni Bağlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme aracı yedi boyut altında 39 maddeden oluşmaktadır: öğretim öz yeterliği (7 madde), tükenmişlik (5 madde), psikolojik

sağlamlık (5 madde), öğretime yönelik tutumlar (5 madde), değişime açıklık (6 madde), sınıf duygulanımı (6 madde) ve başa çıkma (5 madde). Maddeler altı dereceli Likert tipi bir ölçekle puanlanmaktadır (1 = kesinlikle katılmıyorum, 6 = kesinlikle katılıyorum). Tükenmişlik boyutundaki tüm maddeler (5 madde) ve diğer olumsuz ifadeli maddeler (16 madde) ters kodlanmıştır. Buna göre yüksek puanlar daha yüksek yabancı dil öğretmeni bağıışıklığına işaret etmektedir.

Ölçme aracının yapı geçerliğini incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Analizler Mplus 8.11 programında sağlam en çok olabilirlik (MLR) kestirim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yedi faktörlü ve 39 maddelik modelin uyum indeksleri $\chi^2(692) = 1423.130$, $p < .001$, $\chi^2/sd = 2.057$, RMSEA = .046, CFI = .916, TLI = .910 ve SRMR = .051 olarak belirlenmiştir. Normlaştırılmış ki-kare değerinin (χ^2/sd) 3.00'ün altında, CFI ve TLI değerlerinin .90'ın üzerinde, RMSEA ve SRMR değerlerinin ise .08'in altında olması, verilerin yedi faktörlü ölçüm modeline kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığını göstermektedir (Çokluk vd., 2010; Hu & Bentler, 1999). Bu bulgular ölçme aracının yedi boyutlu yapısını desteklemiş ve mevcut çalışmada yabancı dil öğretmeni bağıışıklığının geçerli bir ölçümü olarak kullanılabileceğine işaret etmiştir. Analizden elde edilen standartlaştırılmış yük kestirimleri Şekil 3.1'de sunulmuştur.



Şekil 3.1: Yabancı Dil Öğretmeni Bağıışıklığına İlişkin DFA Kestirimleri

Şekil 3.1'de görüldüğü üzere Dil Öğretmeni Bağıışıklığı Ölçeği maddelerinin standartlaştırılmış faktör yükleri .54 ile .86 arasında değişmiştir. Bütün maddelerin faktör yüklerinin .50'nin üzerinde olması, maddelerin ait oldukları boyutlar için

önerilen .50 faktör yükü eşiğini karşıladığını düşündürmektedir (Cheung vd., 2024). Ayrıca öğretim öz yeterliği, tükenmişlik, psikolojik sağlamlık, öğretime yönelik tutumlar, değişime açıklık, sınıf duygulanımı ve başa çıkma şeklindeki yedi birinci düzey faktörün ikinci düzey yabancı dil öğretmeni bağışıklığı yapısı üzerindeki standartlaştırılmış faktör yükleri .61 ile .96 arasında değişmiştir. Bu bulgu, yedi boyutun üst düzey yabancı dil öğretmeni bağışıklığı yapısıyla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Ölçme aracının güvenirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Katsayılar öğretim öz yeterliği için $\alpha = .859$, tükenmişlik için $\alpha = .899$, psikolojik sağlamlık için $\alpha = .770$, öğretime yönelik tutumlar için $\alpha = .828$, değişime açıklık için $\alpha = .803$, sınıf duygulanımı için $\alpha = .839$ ve başa çıkma için $\alpha = .826$ olarak bulunmuştur. Bu bulgular, alt ölçeklerin iç tutarlılık değerlerinin kabul edilebilir ile iyi arasında değiştiğine işaret etmektedir (Cruchinho vd., 2024).

Mevcut çalışmada uygulanan formda, 1 ile 6 arasında değişen 6'lı Likert tipi bir yanıt biçimi kullanılmıştır. Olumsuz ifadeli maddeler, ölçme aracının puanlama anahtarına uygun şekilde ters puanlanmıştır. Bu işlem, göstergelerin yapısal model içinde tutarlı bir yöne sahip olmasını sağlamak için gerekli görülmüştür. Uygun ters puanlama sonrasında yüksek değerler, daha yüksek öğretim öz yeterliği, psikolojik sağlamlık, uyum sağlayıcı başa çıkma, öğretime yönelik olumlu tutumlar, değişime açıklık, olumlu sınıf duygulanımı ve daha düşük tükenmişliği kapsayan daha üretken bir bağışıklık profili olarak yorumlanabilir.

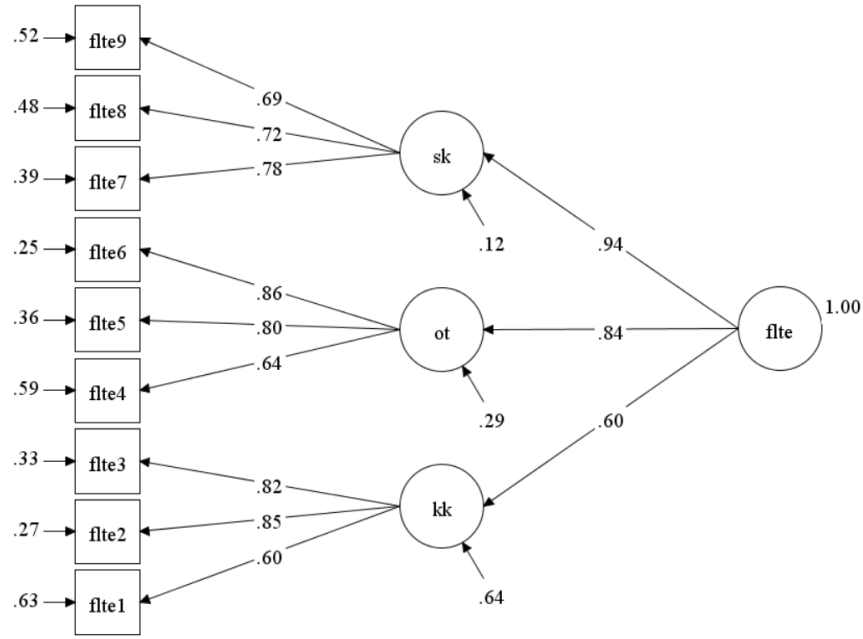
Öğretmen bağışıklığı kuramsal açıdan iki ucu keskin bir yapı olduğu için bu puanlama kararının açıkça raporlanması gerekebilir. Yalnızca yapının bağışıklık olarak adlandırılması, yüksek puanın uyum sağlayıcı biçimde yorumlanabileceği anlamına gelmez. Tükenmişlik, geri çekilme ya da katılık üretken özelliklerle aynı sayısal yönde kodlanmış olarak kalırsa, toplam ya da gizil puanın anlamsal kararlılığı bozulabilir. Bu nedenle puanlama anahtarı, yapısal modele dâhil edilen yapının üretken yabancı dil öğretmeni bağışıklığını temsil etmesini sağlamalıdır. Özgün kuramsal açıklama, üretken korunmayı kısa vadeli işleyişi korurken esnekliği ve mesleki gelişimi sınırlandırabilen savunmacı yapılandırmalardan ayırmaktadır (Hiver & Dörnyei, 2017).

Bağıışıklığın ölçüm yoluyla temsil edilmesi, yürütölen analizle uyumlu olmalıdır. Yedi boyut daha geniş bir bağıışıklık yapısının altında yer alan birinci düzey faktörler olarak modellendiğinde, bu üst düzey yapının ampirik yeterliliğinin istatistiksel olarak desteklenmesi gerekebilir. Ayrıca boyut puanları gizil bağıışıklık yapısının göstergeleri olarak işlev gördüğünde, bu puanların güvenilirliği ve kavramsal yönünün açık biçimde raporlanması uygun olabilir. Bağıışıklığın tek ve homojen bir özellik olarak kavramsallaştırılması, yedi boyutun bir araya getirilme yönteminin gerekçelendirilmesini gerektirebilir.

Nihai YEM’de yabancı dil öğretmeni bağıışıklığı: öğretim öz yeterliği, tükenmişlik, psikolojik sağlamlık, öğretime yönelik tutumlar, değişime açıklık, sınıf uygulanımı ve başa çıkma şeklindeki yedi birinci düzey boyutla gösterilen ikinci düzey gizil bir yapı olarak temsil edilmiştir.

Yabancı dil öğretiminden keyif almayı ölçmek amacıyla Proietti Ergün ve Dewaele (2021) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma Ölçeğı kullanılmıştır. Ölçek üç boyut altında dokuz maddeden oluşmaktadır: kişisel keyif alma (3 madde), sosyal keyif alma (3 madde) ve öğrenci takdiri (3 madde). Maddeler beş dereceli Likert tipi bir ölçekle değerlendirilmektedir (1 = kesinlikle katılmıyorum, 5 = kesinlikle katılıyorum). Yüksek puanlar yabancı dil öğretiminden daha fazla keyif almaya işaret etmektedir.

DFA sonuçları, üç faktörlü ve dokuz maddelik Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma modelinin iyi uyum gösterdiğini göstermektedir: $\chi^2(24) = 42.734$, $p > .01$, $\chi^2/sd = 1.780$, $RMSEA = .040$, $CFI = .985$, $TLI = .978$ ve $SRMR = .034$. Normlaştırılmış ki-kare değerin (χ^2/sd) 3.00’ın altında, CFI ve TLI değelerinin .95’in üzerinde, RMSEA ve SRMR değelerinin ise .06’nın altında olması, verilerin üç faktörlü ölçüm modeline iyi düzeyde uyum sağladığına işaret etmektedir (Çokluk vd., 2010; Hu & Bentler, 1999). Bu bulgular, ölçeğın üç boyutlu yapısını desteklemiş ve mevcut çalışmada yabancı dil öğretiminden keyif almanın geçerli bir ölçüm aracı olarak kullanılabileceğine işaret etmiştir. Analizden elde edilen standartlaştırılmış yük kestirimleri Şekil 3.2’de sunulmuştur.



Şekil 3.2: Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Almaya İlişkin DFA Kestirimleri

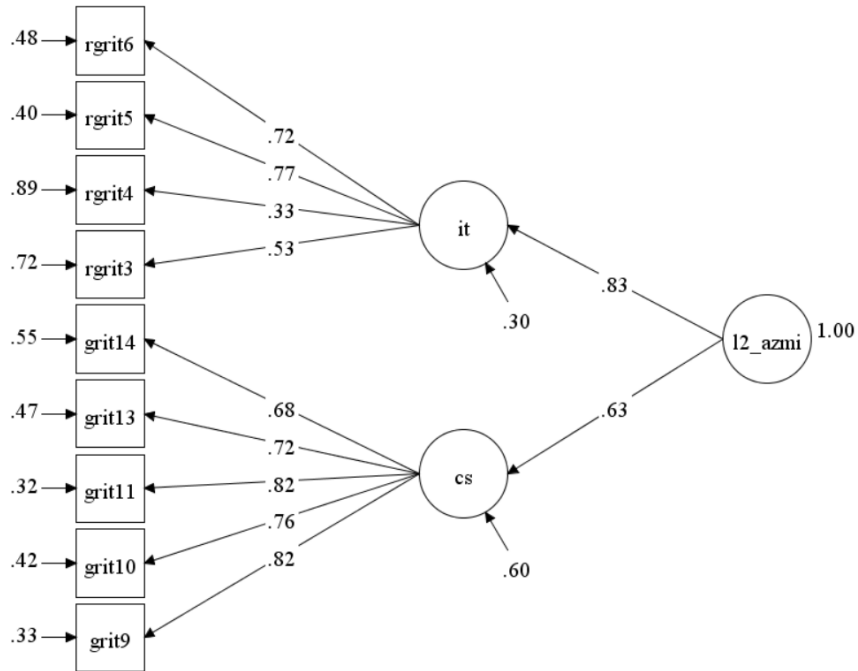
Şekil 3.2’de sunulan DFA sonuçları, Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma Ölçeği’ni oluşturan maddelerin ait oldukları boyutları yeterli biçimde temsil ettiğini göstermektedir. Standartlaştırılmış faktör yükleri .60 ile .86 arasında değişmiştir. Bütün yüklerin .50 eşliğini aşması, maddelerin ilgili boyutları yeterli düzeyde temsil ettiğini ortaya koymuş ve ölçeğin yakınsak geçerliğine ilişkin kanıt sağlamış olabilir (Cheung vd., 2024). Birinci düzey faktörler ile ikinci düzey yabancı dil öğretme keyfi yapısı arasındaki ilişkiler incelendiğinde, kişisel keyif alma (PE), öğrenci takdiri (SA) ve sosyal keyif alma (SE) boyutlarının standartlaştırılmış faktör yüklerinin .60 ile .94 arasında değiştiği görülmüştür. Bu bulgular, üç boyutun üst düzey yabancı dil öğretme keyfi yapısının anlamlı göstergeleri olduğunu düşündürmüştür ve varsayılan hiyerarşik faktör yapısını ampirik olarak desteklediğini göstermiştir.

Cronbach alfa katsayıları kişisel keyif alma için $\alpha = .716$, öğrenci takdiri için $\alpha = .796$ ve sosyal keyif alma için $\alpha = .774$ olarak kestirilmiştir. Bu sonuçlar, ölçek boyutlarının kabul edilebilir bir iç tutarlılık sergilediğini göstermektedir (Cruchinho vd., 2024).

Öğretmen ikinci dil azmini ölçmek amacıyla Sudina vd. (2021) tarafından geliştirilen İkinci Dil Öğretmen Azmi Ölçeği’nin geçerliği kanıtlanmış nihai formu

kullanılmıştır. Nihai form iki boyut altında dokuz maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar çabada sebat (5 madde) ve ilgi tutarlılığı (4 madde) olarak belirlenmiştir. Maddeler beş dereceli Likert tipi bir ölçekle değerlendirilmektedir (1 = beni hiç yansıtmıyor, 5 = beni tamamen yansıtmıyor). Olumsuz ifadeli 2., 4., 6. ve 9. maddeler ters kodlanmıştır. Yüksek puanlar, daha yüksek öğretmen ikinci dil azmi düzeyine işaret etmektedir.

Ölçeğin iki boyutlu yapısını doğrulamak amacıyla yürütülen doğrulayıcı faktör analizi (DFA), ölçüm modelinin genel olarak kabul edilebilir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur: $\chi^2(25) = 75.127$, $p < .001$, $\chi^2/sd = 3.001$, RMSEA = .064, CFI = .954, TLI = .933 ve SRMR = .042. Normlaştırılmış ki-kare değeri (χ^2/sd) 3.00 sınırında bulunmuştur; CFI ve TLI değerleri .90'ı aşmış, RMSEA ve SRMR değerleri ise .08'in altında kalmıştır. Bu değerler, verilerin iki faktörlü ölçüm modeline genel olarak kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığını düşündürmektedir (Çokluk vd., 2010; Hu & Bentler, 1999). Böylece iki boyutlu öğretmen ikinci dil azmi modelinin yapı geçerliği desteklenmiş görünmekte ve ölçeğin amaçlanan yapıyı geçerli biçimde ölçtüğüne işaret edilmektedir. DFA yoluyla elde edilen standartlaştırılmış parametre kestirimleri Şekil 3.3'te sunulmuştur.



Şekil 3.3: Öğretmen L2 Azmine İlişkin DFA Kestirimleri

İkinci düzey DFA sonuçları, İkinci Dil Öğretmen Azmi Ölçeği'nin varsayılan ölçüm modelini desteklemiş görünmektedir. Maddelerin standartlaştırılmış faktör yükleri .53 ile .82 arasında değişmiştir. Bütün maddelerin faktör yüklerinin .50'nin üzerinde olması, maddelerin ilgili gizil yapıları yeterli biçimde temsil ettiğini ve yakınsak geçerlik için yeterli kanıt sunduğunu düşündürmektedir (Hair vd., 2010). İkinci düzey model incelendiğinde, çabada sebat ve ilgi tutarlılığı boyutlarının üst düzey öğretmen ikinci dil azmi yapısı üzerindeki standartlaştırılmış faktör yüklerinin .63 ile .83 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerler, her iki boyutun öğretmen ikinci dil azmi yapısını anlamlı ve güçlü bir biçimde temsil ettiğini göstermektedir. Böylece bulgular, İkinci Dil Öğretmen Azmi Ölçeği'nin hiyerarşik iki boyutlu faktör yapısının doğrulandığına ve ölçüm modeli olarak desteklendiğine işaret etmektedir. Cronbach alfa katsayıları çabada sebat için $\alpha = .698$, ilgi tutarlılığı için $\alpha = .873$ olarak bulunmuştur. Bu bulgular, çabada sebat için kabul edilebilir; ilgi tutarlılığı için ise yüksek iç tutarlılığa işaret etmektedir. Dolayısıyla İkinci Dil Öğretmen Azmi Ölçeği'nin boyutlarının mevcut çalışmada güvenilir ölçümler sağladığı düşünülebilir. Olumsuz ifadeli 3., 4., 5., 6. maddeler ölçek anahtarına uygun şekilde ters puanlanmıştır. Ters puanlama sonrasında yüksek puanlar daha yüksek öğretmen ikinci dil azmi düzeyini temsil etmiştir. Yapısal ilişkiler yorumlanmadan önce iki boyutlu ölçüm yapısını değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

Dokuz maddelik nihai form, özgün yanıt yönü kullanılarak uygulanmıştır; bu nedenle yanıt seçeneklerine genel bir dönüşüm uygulanmasına gerek kalmamıştır.

Öğretmenlerin ikinci dil azminin iki boyutu, üst düzey öğretmen ikinci dil azmi yapısını gösteren birinci düzey faktörler olarak modellenmiştir. Bu ölçüm belirlemesi, öğretmenin ikinci dil azminin aracı gizil yapı olarak işlev gördüğü yapısal modelle uyumlu görünmektedir.

Nihai YEM'de öğretmen ikinci dil azmi, çabada sebat ve ilgi tutarlılığıyla gösterilen üst düzey gizil bir yapı olarak temsil edilmiştir.

3.6. Veri Toplama Süreci

Veriler Google Forms kullanılarak hazırlanan çevrim içi bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Elektronik biçim, farklı coğrafi bölgelerdeki okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerine anketin dağıtılmasını kolaylaştırmıştır. Katılım daveti

WhatsApp aracılığıyla iletilmiştir. Davette araştırma kısaca tanıtılmış, katılma ölçütleri belirtilmiş ve katılmak isteyen öğretmenler çevrim içi ankete yönlendirilmiştir.

Anketin ilk sayfasında katılımcı bilgilendirme ve bilgilendirilmiş onam ifadeleri yer almaktadır. Olası katılımcılar araştırmanın amaçları, katılımlarının niteliği, öngörülen tamamlanma süresi, katılımın gönüllü niteliği ve verilerin kullanım amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Yalnızca onam verdiklerini belirten katılımcılara ankete devam etmeleri için izin verilmiştir.

Ankette ad, kimlik numarası, kurumsal kimlik numarası ya da bireyi doğrudan tanımlayabilecek başka bilgiler istenmemiştir. Anket kapatıldıktan sonra yanıtlar analiz amacıyla Google Forms üzerinden dışa aktarılmıştır. Yanıt kategorilerinin doğru biçimde aktarıldığından emin olmak için veriler incelenmiştir. Dil Öğretmeni Bağışıklığı Ölçeği ile İkinci Dil Öğretmeni Azmi Ölçeği'ndeki olumsuz yönde anahtarlanmış maddeler, ölçek puanları ya da gizil değişken göstergeleri hesaplanmadan önce ilgili puanlama anahtarlarına uygun biçimde ters puanlanmıştır.

3.7. Etik İlkeler

Araştırma için etik kurul uygunluk kararı, Bingöl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 09.01.2025 tarihinde E.192943 sayılı kararla verilmiştir. Katılım gönüllülük ve bilgilendirilmiş onam esasına dayanmıştır. Katılımcılar ankete başlamadan önce araştırmanın amacı, katılımın niteliği, elde edilen verilerin kullanımı ve herhangi bir yaptırıma uğramadan araştırmadan ayrılma hakları konusunda bilgilendirilmiştir. Kimliği belirleyebilecek kişisel bilgiler istenmemiş; yanıtlar toplu biçimde analiz edilerek raporlanmıştır. Elektronik veriler güvenli biçimde saklanmış ve yalnızca araştırmacı ve yetkilendirilmiş personelin erişimine açık tutulmuştur. Gereken durumlarda ölçme araçlarını kullanmak için izin alınmıştır. Araştırma süreci herhangi bir müdahale ya da aldatma içermemiştir.

3.8. Veri Analizi

Yabancı dil öğretmeni bağışıklığı, yabancı dil öğretiminden keyif alma ve öğretmen ikinci dil azmi arasındaki ilişkiler analiz edilmeden önce veri kümesinin çok değişkenli analize uygunluğunu değerlendirmek amacıyla bir dizi ön analiz

gerçekleştirilmiştir. Çokluk vd. (2010) çok değişkenli istatistiksel tekniklerle elde edilen sonuçların doğruluğunun büyük ölçüde veri kümesinin niteliğine bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda veriler öncelikle eksik gözlemler açısından incelenmiş ve eksik veri bulunmadığı tespit edilmiştir.

Ardından veri kümesi tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler açısından değerlendirilmiştir. Tek değişkenli uç değerleri belirlemek için standartlaştırılmış z puanları incelenmiş ve hiçbir gözlemin ± 3 eşliğini aşmadığı görülmüştür. Çok değişkenli uç değerleri belirlemek için Mahalanobis uzaklığı değerleri hesaplanmış ve ilgili serbestlik derecesindeki ki-kare kritik değerleriyle karşılaştırılmıştır. Hiçbir gözlem kritik Mahalanobis değerini aşmamıştır. Bu bulgular, veri kümesinde tek değişkenli ya da çok değişkenli uç değer sorunu bulunmadığına işaret etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007).

Sonraki aşamada veri kümesi normallik açısından incelenmiştir. Tek değişkenli normalliği değerlendirmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve Tablo 3.1’de sunulmuştur. Bütün çarpıklık ve basıklık değerleri ± 2 aralığında bulunduğu için tek değişkenli normallik varsayımının karşılandığı düşünülebilir (George & Mallery, 2018). Çok değişkenli normalliği değerlendirmek için Mahalanobis değerleri ve Q-Q grafikleri incelenmiştir. Mahalanobis değerlerinin merkezî değerlerin çevresinde yer aldığı ve Q-Q grafiklerindeki iz değerlerinin 45 derecelik referans çizgisine yakın olduğu gözlenmiştir; bu bulgular, veri kümesinin çok değişkenli normallik varsayımını karşılıyor olabileceğine işaret etmiştir.

Tablo 3.1: Analiz Edilen Değişkenlerin Çarpıklık, Basıklık, VIF, Tolerans ve Güvenirlik Değerleri

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık	Tolerans	VIF	α
Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma	-1.107	1.868			
Kişisel Keyif Alma	-1.131	1.984			0.716
Öğrenci Takdiri	-0.771	0.655			0.796
Sosyal Keyif Alma	-0.833	0.662			0.774
Yabancı Dil Öğretmeni Bağışıklığı	-0.995	1.130	0.722	1.384	
Öğretim Öz Yeterliği	-1.176	1.996			0.859
Tükenmişlik	-1.296	0.834			0.899
Psikolojik Sağlamlık	-0.533	-0.016			0.770
Öğretime Yönelik Tutumlar	-1.703	0.715			0.828

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık	Tolerans	VIF	α
Değişime Açıklık	0.338	-0.773			0.803
Sınıf Duygulanımı	-1.008	0.955			0.839
Baş Çıkma	-1.038	1.173			0.826
Öğretmen İkinci Dil Azmi	-0.465	-0.240	0.722	1.384	
Çabada Sebat	-0.983	0.542			0.698
İlgi Tutarlılığı	-0.374	-0.115			0.873

Not. VIF = varyans artış faktörü; α = Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı.

Tablo 3.1’de bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla kullanılan tolerans ve varyans büyütme faktörü (VIF) değerleri sunulmaktadır. Tolerans, bir bağımsız değişkendeki varyansın diğer bağımsız değişkenler tarafından açıklanmayan kısmını temsil etmektedir. 20’nin altındaki değerler çoklu doğrusal bağlantı riskine dikkat çekmektedir (Şencan, 2005). Bütün bağımsız değişkenler için hesaplanan tolerans değeri .722 ile önerilen eşğin üzerinde bulunmuş; bu bulgu, çoklu doğrusal bağlantı açısından belirgin bir sorun bulunmadığına işaret etmektedir.

VIF, çoklu doğrusal bağlantının değerlendirilmesinde kullanılan bir diğer göstergedir ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin parametre kestirimleri üzerindeki etkisini yansıtmaktadır. Her iki bağımsız değişken için VIF değeri 1,384 olarak bulunmuştur. DeMaris (2004) 4.00’in üzerindeki değerleri çoklu doğrusal bağlantı riskinin göstergesi olarak değerlendirmektedir. Tolerans ve VIF değerleri birlikte ele alındığında, bu bulgular yabancı dil öğretmeni bağışıklığı ile öğretmen ikinci dil azmi arasında çoklu doğrusal bağlantı sorunu bulunmadığına ve iki değişkenin yabancı dil öğretiminden keyif almayı yordayan analizlerde birlikte kullanılabileceğine işaret etmektedir.

Bu çalışmada kullanılan veriler öz bildirim ölçekleri aracılığıyla elde edildiği için ortak yöntem yanlılığı riski bulunmaktadır. Değişkenler arasında gözlenen ilişkilerin gerçek yapısal ilişkilerden çok veri toplama yönteminden kaynaklanması durumunda ortak yöntem yanlılığı, araştırma bulgularının geçerliğini tehdit edebilecek önemli bir ölçme hatasıdır (Podsakoff vd., 2012). Bu nedenle Harman’ın tek faktör testi uygulanmıştır. Bütün gözlenen değişkenlerin tek bir faktöre yüklendiği model, toplam varyansın yalnızca %30,68’ini açıklamıştır. Açıklanan varyansın önerilen %50 eşğinin altında kalması, ortak yöntem yanlılığının önemli

bir risk oluşturmadağını ve değişkenler arasındaki varyansın büyük ölçüde ölçülen yapılar tarafından açıklanabileceğini düşündürmektedir (Podsakoff vd., 2012).

Önerilen model YEM ile test edilmiştir. YEM analizleri Mplus 8.11 programında gerçekleştirilmiştir. Standart hataları ve model uyum indekslerini düzeltmek ve sonuçları normallik ihlallerine karşı dayanıklı hâle getirmek amacıyla parametrik kestirim yöntemi olarak sağlam en çok olabilirlik (MLR) kullanılmıştır (Muthén & Muthén, 1998–2017). Öncelikle ilgili maddeleri ait oldukları gizil yapılarla ilişkilendiren genel ölçüm modeli, ardından hipotezlere uygun yapısal model sınanmıştır. Model yeterliği çok sayıda uyum indeksi kullanılarak değerlendirilmiştir. Model uyumu değerlendirilirken öncelikle ki-kare (χ^2) istatistiği dikkate alınmıştır. Anlamlı olmayan ki-kare değeri, model ile gözlenen veriler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ve dolayısıyla iyi bir uyum olduğunu gösterebilir (Şen, 2020). Bununla birlikte, χ^2 istatistiği örneklem büyüklüğüne duyarlıdır ve özellikle büyük örneklerde anlamlı olma eğilimindedir (Vandenberg, 2006). Bu nedenle model uyumu yalnızca χ^2 'ye dayalı olarak değerlendirilmemeli, alternatif uyum indeksleri de raporlanmalıdır.

Bu doğrultuda ölçüm modelleri değerlendirilirken Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Tucker–Lewis İndeksi (TLI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) ve Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (SRMR) dikkate alınmıştır. Xu ve Tracey (2017) bu uyum indekslerinin birlikte kullanılmasının model uyumuna ilişkin daha kapsamlı bir değerlendirme sağladığını belirtmektedir. CFI ve TLI değerlerinin en az 0.90 olması, RMSEA ve SRMR değerlerinin ise 0.08'in altında olması kabul edilebilir model uyumuna işaret edebilir (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011). Normlaştırılmış ki-kare değerinin (χ^2/sd) 3.00'ın altında olması da kabul edilebilir model uyumunu gösterebilir (Shanmugam & Marsh, 2015).

Önerilen model, doğrudan ilişkilerin yanı sıra dolaylı bir ilişkiyi, başka bir ifadeyle, aracılık analizini de içermektedir. Aracılık etkilerini sınamak için tarihsel olarak kullanılan yöntemlerden biri Baron ve Kenny (1986) tarafından geliştirilen nedensel adımlar yaklaşımıdır. Ancak bu yaklaşım, dolaylı etkileri doğrudan sınamaması, istatistiksel gücünün düşük olması ve I. ve II. tür hata olasılığını artırabilmesi nedeniyle güncel yöntem alan yazınında eleştirilmektedir (Gürbüz,

2019; Hayes, 2018). Bu nedenle araştırmacılar aracılık analizlerinin değerlendirilmesinde daha güvenilir sonuçlar sağlayabileceği düşünülen önyüklemeye dayalı yöntemleri önermektedir (MacKinnon vd., 2004).

Önyükleme yaklaşımı, özgün veri kümesinden çok sayıda yeniden örneklem oluşturarak dolaylı etki katsayılarının örneklem dağılımını ampirik olarak kestirmekte ve bu katsayılar için güven aralıkları hesaplamaktadır. Hesaplanan güven aralığı sıfırı içermediğinde dolaylı ilişki istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmektedir (Preacher & Hayes, 2008). Mevcut çalışmada aracılık hipotezleri YEM çerçevesinde önyükleme yöntemiyle sınanmış ve dolaylı ilişkinin anlamlılığı güven aralığı temelinde değerlendirilmiştir.

Bir uyum indeksini iyileştirme olasılığına dayanarak hiçbir madde tek başına çıkarılmamıştır, çünkü bu uygulama yanlışlığa yol açabilir (MacCallum vd., 1992). Madde çıkarma ya da ilişkili hata terimlerinin modele eklenmesi gibi değişiklikler yalnızca madde içeriği, kuramsal gerekçe ve güçlü psikometrik kanıtlar tarafından desteklendiğinde dikkate alınmıştır. İçeriksel gerekçesi bulunmayan ve yalnızca veriye dayalı değişiklikler, bir örneklemde iyi uyum gösteren ancak tekrarlanabilirliği sınırlı bir model ortaya çıkarabilir.

Dolaylı etki kestirilirken, yabancı dil öğretmeni bağıışıklığından yabancı dil öğretiminden keyif almaya doğru doğrudan yol modelde tutulmuştur. Öğretmenin ikinci dil azmi ve üretken bağıışıklığının keyif almayla ilişkili olabilecek tek süreçler olmadığı varsayıldığı için, bu yolun korunması uygun görülmüştür. Bağıışıklık içinde temsil edilen yeterlikler: uyum sağlayıcı başa çıkma, değişime açıklık, sınıf duygulanımı ve diğer süreçler de yabancı dil öğretiminden keyif almayla ilişkili olabilir. Bu nedenle doğrudan yolun korunması, modelin tam değil, kısmi istatistiksel aracılığının sınanmasına olanak tanımıştır.

Yapısal sonuçların yorumlanmasında üç ilke izlenmiştir. Birincisi, istatistiksel anlamlılık, etki büyüklüğü ve güven aralıklarıyla birlikte değerlendirilmiştir. İkincisi, genel uyumun yeterli olması önerilen kuramsal sıralamanın tek geçerli model olabileceğine dair kanıt olarak ele alınmamıştır. Farklı yapısal düzenlemeler kimi zaman aynı ya da benzer kovaryans örüntülerini yeniden üretebilir. Üçüncüsü, YEM çerçevesindeki yönlü okların araştırmanın kuramsal belirlemesini gösterebildiği,

ancak tek başlarına nedensel yönü kanıtlamayacağı dikkate alınmıştır (Gefen vd., 2000).

Bütün temel yapılar tek bir ankette uygulanan öz bildirim ölçekleriyle değerlendirildiği için ortak yöntem varyansı olasılığının açıkça kabul edilmesi gerekmiştir. İşlemsel önlemler gönüllü katılımı, anonimliği, açık yönergeleri, yerleşik ölçe araçlarının kullanımını ve ölçeklerin anketin farklı bölümlerinde sunulmasını içermiştir. Bununla birlikte, sonradan uygulanan tek bir istatistiksel test ortak yöntem yanlılığının bulunmadığını kesin biçimde gösteremeyebilir. Bu nedenle, ortak yanıt biçiminin sosyal beğenirliğin ya da katılımcıların genel yanıt eğilimleriyle bazı ilişkileri olduğundan daha güçlü görünmüş olabileceği olasılığı, bulgular yorumlanırken dikkate alınmıştır.

3.9. Yöntemsel Sınırlılıklar

İlk yöntemsel sınırlılık kesitsel desenle ilgilidir. Yabancı dil öğretmeni bağıışıklığı, öğretmen ikinci dil azmı ve yabancı dil öğretiminden keyif alma aynı veri toplama zamanında ölçülmüştür (Maxwell & Cole, 2007). Yapısal model kuramsal açıdan yönlü yollar belirlemiş olsa da, bu yapıların birbirini izleyen zaman aralıklarında gözlenmesine olanak tanımamıştır. Dolayısıyla istatistiksel olarak anlamlı bir dolaylı etki, önerilen kovaryans yapısını destekleyecek; ancak bağıışıklığın öğretmenin ikinci dil azminden önce geldiği ve azmin daha sonra keyif almayı yordadığı gelişimsel bir süreci ortaya koymayacaktır. Zamansal sıralamayı daha ikna edici biçimde değerlendirmek için boylamsal ya da çapraz gecikmeli desenler gerekli görünmektedir (Carlson & Morrison, 2009).

İkinci olarak, tüm temel değişkenler öz bildirim anketleriyle değerlendirilmiştir. Öz bildirim ölçümleri, öğretmenlerin algılarını, duygularını ve mesleki eğilimlerini incelemek için uygun olmakla birlikte, sosyal beğenirlikten, kabul edici yanıt verme eğiliminden, mevcut duygu durumundan ya da katılımcıların maddelere ilişkin yorumlarından etkilenebilir (Martin-Antón vd., 2024). Gözlenen ilişkiler bir ölçüde ortak yöntem özelliklerini yansıtabilir; özellikle yordayıcı, aracı değişken ve sonuç aynı anket içinde tek biçimli yanıt formatlarıyla elde edilmiştir. Yerleşik ölçe araçlarının ve gizil değişken yaklaşımının kullanılması bazı ölçme hatası biçimlerini azaltabilir; ancak yöntemle ilişkili tüm etkileri ortadan kaldıramayabilir.

Üçüncü olarak, olasılığa dayalı olmayan örneklemenin kullanılması istatistiksel genellenebilirliğin kapsamını sınırlandırmaktadır. Katılım, araştırmaya davet kanallarına erişime ve anketi doldurma isteğine bağlı olmuştur. Mesleki katılımı yüksek, konuyla psikolojik açıdan ilgili ya da çevrim içi anket doldurma konusunda rahat olan öğretmenlerin katılma olasılığı daha yüksek olabilir. Bu nedenle bulguların Türkiye’deki bütün yabancı dil öğretmenlerinden çok doğrudan, katılımcı örneklemin özellikleriyle ilişkili olarak yorumlanması daha ihtiyatlı görünmektedir.

Son olarak, model öğretmen psikolojisi yalnızca üç boyut içermektedir. Kurumsal destek, iş yükü, özerklik, iş güvencesi, duygusal emek, öz yeterlik, kişilik ve mesleki gelişim fırsatları da öğretmenlerin bağlılığını, sebatını ve yabancı dil öğretiminden keyif almalarını etkileyebilir. Modelin bilinçli biçimde sınırlandırılmış odağı, yabancı dil öğretmenlerinin mesleki işleyişine ilişkin kapsamlı bir açıklama oluşturmadığının belirtilmesini gerektirebilir. İçsel yapılardaki açıklanamayan varyans, diğer kişisel ve bağlamsal süreçlerin önemini koruduğuna dair kanıt olarak değerlendirilebilir.

3.10. Bölüm Özeti

Bu bölümde, yabancı dil öğretmeni bağlılığı, öğretmen ikinci dil azmi ve yabancı dil öğretiminden keyif alma arasındaki etkileşimi incelemek için kullanılan yöntem açıklanmaktadır. Çalışmada nicel, kesitsel ve ilişkisel bir desen kullanılmış; bağlılıktan keyif almaya, öğretmen ikinci dil azmi üzerinden uzanan dolaylı ilişki ile üç doğrudan ilişki, yapısal eşitlik modellemesiyle değerlendirilmiştir. Katılımcılar, Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı bağlamında görev yapan İngilizce öğretmenlerinden oluşmuş ve olasılığa dayalı olmayan bir örnekleme yöntemiyle araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veriler, kişisel bilgi formu ve araştırma odağındaki yapılar için geliştirilmiş ölçeklerden oluşan çevrim içi bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Analizler betimsel istatistikleri, güvenirlik kestirimlerini, ölçüm modelinin değerlendirilmesini, Mplus 8.11 programında sağlam en çok olabilirlik yöntemiyle yapısal yolların kestirilmesini ve 2.000 yeniden örnekleme kullanılarak dolaylı etkinin önyükleme yöntemiyle değerlendirilmesini içermiştir.

Yöntemsel çerçeve, kesitsel desenin desteklemediği nedensel iddialardan kaçınırken önerilen ilişkilerin gözlenen verilerle ne ölçüde uyumlu olabileceğini

değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Bölüm 4'te betimsel, ölçüm ve yapısal analizlerden elde edilen ve ilgili çıkarımlar sağlayabilecek sonuçlar sunulmaktadır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, öncelikle incelenen değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler sunulmuş, ardından ölçüm modeli ve yapısal model analizlerinin sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Betimsel İstatistikler

Tablo 4.1’de araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur. Katılımcıların yabancı dil öğretiminden keyif alma düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu görülmüştür ($M = 3.963$, $SS = .619$). Keyif almanın boyutları incelendiğinde, en yüksek ortalamanın kişisel keyif alma boyutunda olduğu ($M = 4.228$, $SS = .684$), bunu sosyal keyif alma ($M = 3.817$, $SS = .789$) ve öğrenci takdiri ($M = 3.796$, $SS = .834$) boyutlarının izlediği belirlenmiştir. Bu bulgular, katılımcıların yabancı dil öğretiminden, özellikle kişisel bağlamda, yüksek düzeyde keyif aldıklarına işaret etmektedir.

Tablo 4.1: Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	M	SS	Min	Maks
Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma	494	3.963	0.619	1.44	5.00
Kişisel Keyif Alma	494	4.228	0.684	1.00	5.00
Öğrenci Takdiri	494	3.796	0.834	1.00	5.00
Sosyal Keyif Alma	494	3.817	0.789	1.00	5.00
Yabancı Dil Öğretmeni Bağısıklığı	494	4.219	0.767	1.41	5.64
Öğretim Öz Yeterliği	494	4.543	0.831	1.14	6.00
Tükenmişlik	494	2.395	1.146	1.00	6.00
Psikolojik Sağlamlık	494	4.062	0.916	1.20	6.00
Öğretime Yönelik Tutumlar	494	4.413	0.982	1.20	6.00
Değişime Açıklık	494	3.341	1.077	1.33	5.83
Sınıf Duygulanımı	494	4.302	0.847	1.50	6.00
Başa Çıkma	494	4.298	0.894	1.40	6.00
Öğretmen İkinci Dil Azmi	494	3.725	0.719	1.22	5.00
Çabada Sebat	494	4.008	0.859	1.00	5.00
İlgi Tutarlılığı	494	3.386	0.845	1.00	5.00

Not. N = örneklem büyüklüğü; M = ortalama; SS = standart sapma; Min = minimum; Maks = maksimum.

Katılımcıların yabancı dil öğretmeni bağısıklığı düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir ($M = 4.219$, $SS = .767$). Yabancı dil öğretmeni bağısıklığının boyutları arasında en yüksek ortalama, öğretim öz yeterliği boyutunda görülmüştür ($M = 4.543$, $SS = .831$). Bunu öğretime yönelik tutumlar ($M = 4.413$, $SS = .982$), sınıf

duygulanımı ($M = 4.302$, $SS = .847$), başa çıkma ($M = 4.298$, $SS = .894$), psikolojik sağlamlık ($M = 4.062$, $SS = .916$) ve değişime açıklık ($M = 3.341$, $SS = 1.077$) izlemiştir. Tükenmişlik boyutunun ortalamasının ise görece düşük olduğu görülmüştür ($M = 2.395$, $SS = 1.146$).

Öğretmenlerin ikinci dil azmi düzeyinin genel olarak yüksek olduğu saptanmıştır ($M = 3.725$, $SS = .719$). Öğretmen ikinci dil azminin boyutları incelendiğinde, çabada sebat boyutunun ortalamasının ($M = 4.008$, $SS = .859$) ilgi tutarlılığı boyutunun ortalamasından ($M = 3.386$, $SS = .845$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, katılımcıların amaçları doğrultusunda çaba göstermeyi sürdürme eğilimlerinin ilgilerini zaman içinde tutarlı biçimde sürdürme eğilimlerinden daha güçlü olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırma değişkenleri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, yabancı dil öğretiminden keyif alma ile yabancı dil öğretmeni bağışıklığı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = .567$, $p < .001$). Yabancı dil öğretiminden keyif alma ile öğretmen ikinci dil azmi arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = .418$, $p < .001$). Benzer biçimde, yabancı dil öğretmeni bağışıklığı ile öğretmen ikinci dil azmi arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .527$, $p < .001$).

Yabancı dil öğretiminden keyif almanın yabancı dil öğretmeni bağışıklığı boyutlarıyla ilişkileri incelendiğinde, öğretim öz yeterliği ($r = .587$), sınıf duygulanımı ($r = .558$), öğretime yönelik tutumlar ($r = .468$), psikolojik sağlamlık ($r = .413$), başa çıkma ($r = .396$) ve değişime açıklık ($r = .304$) ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler; tükenmişlik ile ise negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r = -.486$) olduğu belirlenmiştir (tüm ilişkiler için $p < .001$). Keyif almanın öğretmenlerin ikinci dil azminin boyutları olan çabada sebat ($r = .352$) ve ilgi tutarlılığı ($r = .358$) ile de pozitif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiği saptanmıştır ($p < .001$).

Genel olarak, temel değişkenler arasındaki orta düzeydeki korelasyonlar, yapısal eşitlik modellemesi analizleri için gerekli ön koşulların karşılandığına işaret etmektedir.

Tablo 4.2: Araştırma Değişkenleri Arasındaki Korelasyonlar*Panel A. Değişkenler 1–7*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. FLTE	1						
2. PE	.696**	1					
3. SA	.858**	.390**	1				
4. SE	.859**	.457**	.636**	1			
5. FLTI	.567**	.372**	.499**	.483**	1		
6. TSE	.587**	.437**	.483**	.497**	.844**	1	
7. BO	-.486**	-.343**	-.420**	-.408**	-.856**	-.691**	1
8. RE	.413**	.199**	.395**	.379**	.790**	.628**	-.632**
9. ATT	.468**	.325**	.418**	.387**	.841**	.653**	-.730**
10. OC	.304**	.157**	.302**	.238**	.697**	.487**	-.476**
11. CA	.558**	.386**	.477**	.475**	.850**	.687**	-.695**
12. CO	.396**	.259**	.328**	.367**	.791**	.615**	-.623**
13. TLG	.418**	.213**	.417**	.376**	.527**	.416**	-.440**
14. POE	.352**	.222**	.324**	.300**	.506**	.425**	-.415**
15. COI	.358**	.145**	.383**	.336**	.369**	.261**	-.324**

Panel B. Değişkenler 8–15

Değişkenler	8	9	10	11	12	13	14	15
8. RE	1							
9. ATT	.582**	1						
10. OC	.520**	.474**	1					
11. CA	.576**	.731**	.455**	1				
12. CO	.585**	.630**	.403**	.719**	1			
13. TLG	.408**	.452**	.350**	.477**	.458**	1		
14. POE	.380**	.430**	.336**	.452**	.440**	.858**	1	
15. COI	.285**	.314**	.246**	.349**	.320**	.763**	.379**	1

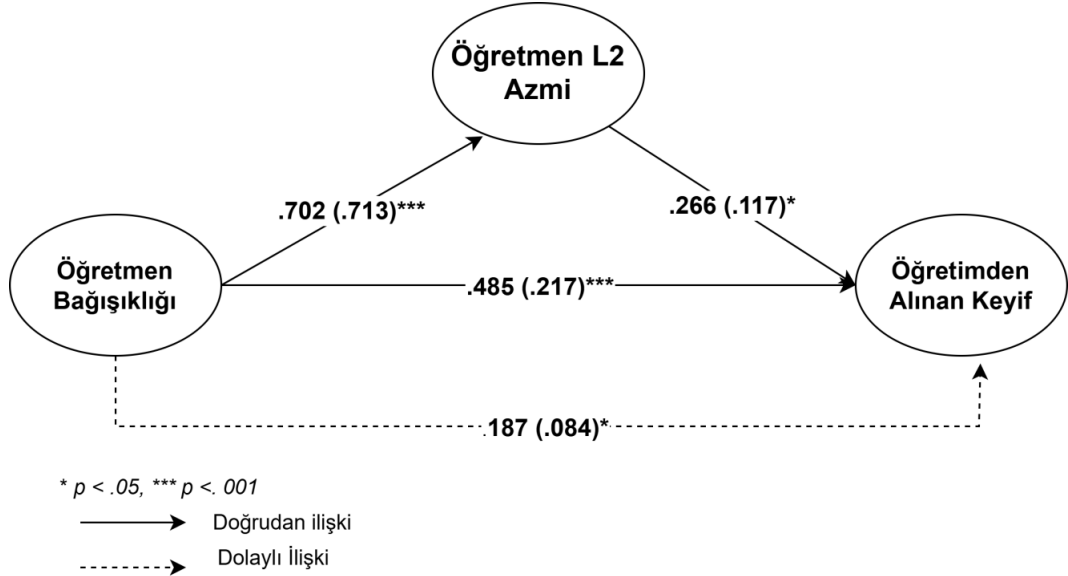
Not. FLTE = yabancı dil öğretiminden keyif alma; PE = kişisel keyif alma; SA = öğrenci takdiri; SE = sosyal keyif alma; FLTI = yabancı dil öğretmeni bağlılığı; TSE = öğretim öz yeterliği; BO = tükenmişlik; RE = psikolojik sağlamlık; ATT = öğretime yönelik tutumlar; OC = değişime açıklık; CA = sınıf duygulanımı; CO = başa çıkma; TLG = öğretmen L2 azmi; POE = çabada sebat; COI = ilgi tutarlılığı.

**p < .001.

4.2. Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizleri

Önerilen model, test edilmeden önce ölçüm modeli doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak incelenmiştir. Ölçüm modelinin veriyle kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir (Guay vd., 2015): $\chi^2(1518) = 2716.161$, $p < .001$, $\chi^2/sd = 1.789$, RMSEA = .041, CFI = .906, TLI = .901 ve SRMR = .053. Bu bulgunun ardından yapısal model test edilmiştir. Yapısal modelin de veriyle kabul edilebilir

düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir (Guay vd., 2015): $\chi^2(1521) = 2704.161$, $p < .001$, $\chi^2/sd = 1.777$, $RMSEA = .040$, $CFI = .906$, $TLI = .901$ ve $SRMR = .052$. Dolaylı etkilerin anlamlılığını değerlendirmek amacıyla 2.000 yeniden örnekleme dayalı bootstrap yöntemi kullanılmıştır. Yapısal modele ilişkin kestirimler Şekil 4.1’de, doğrudan, dolaylı ve toplam etkilere ilişkin sonuçlar ise Tablo 4.3’te sunulmuştur.



Şekil 4.1: Yapısal Model Kestirimleri (Standartlaştırılmamış Katsayılar Parantez İçinde Sunulmuştur)

Tablo 4.3: Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkilere İlişkin Sonuçlar

Doğrudan ilişki	B	β	SH	z	%95 BGA		p
					Alt	Üst	
FLTI → FLTE	0.217	.485	0.115	4.223	0.283	0.659	< .001
FLTI → TLG	0.713	.702	0.048	14.511	0.620	0.781	< .001
TLG → FLTE	0.117	.266	0.121	2.191	0.074	0.468	.028
Dolaylı ilişki							
FLTI → TLG → FLTE	0.084	.187	0.091	2.041	0.052	0.347	.041
Toplam ilişki							
FLTI → FLTE	0.301	.672	0.048	13.970	0.589	0.745	< .001

Not. B = standartlaştırılmamış katsayı; β = standartlaştırılmış katsayı; SH = standart hata; BGA = bootstrap güven aralığı; FLTE = yabancı dil öğretiminden keyif alma; FLTI = yabancı dil öğretmeni bağışıklığı; TLG = öğretmen ikinci dil azmi.

Yabancı dil öğretmeni bağışıklığının yabancı dil öğretiminden keyif alma üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir ($\beta = .672$, %95 GA [.589, .745]). Bu bulgu, H1 hipotezinin desteklendiğini düşündürmektedir. Yabancı dil öğretmeni bağışıklığının öğretmen ikinci dil azmi üzerindeki etkisi de pozitif yönde

ve anlamlı bulunmuştur ($\beta = .702$, %95 GA [.620, .781]); dolayısıyla H2 hipotezinin desteklendiği düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmen ikinci dil azminin yabancı dil öğretiminden keyif alma üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır ($\beta = .266$, %95 GA [.074, .468]). Bu bulgu, H3 hipotezinin desteklendiğini düşündürmektedir.

Öğretmen ikinci dil azminin aracılık rolü incelendiğinde, yabancı dil öğretmeni bağışıklığının öğretmen ikinci dil azmi aracılığıyla yabancı dil öğretiminden keyif alma üzerindeki dolaylı etkisinin pozitif ve anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\beta = .187$, %95 GA [.052, .347]). Bu sonuç, H4 hipotezinin desteklendiğini düşündürmektedir. Öğretmen ikinci dil azmi kontrol edildikten sonra yabancı dil öğretmeni bağışıklığının yabancı dil öğretiminden keyif alma üzerindeki doğrudan etkisi anlamlılığını korumuştur ($\beta = .485$, %95 GA [.283, .659]). Bu bulgu, öğretmen ikinci dil azminin yabancı dil öğretmeni bağışıklığı ile yabancı dil öğretiminden keyif alma arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiğini düşündürmektedir. Sonuç olarak, araştırmada öne sürülen tüm hipotezler desteklenmiştir.

5. TARTIŞMA

5.1. Giriş

Bu bölümde yabancı dil öğretmeni bağışıklığı, öğretmen ikinci dil azmi ve yabancı dil öğretiminden keyif almaya ilişkin bulgular tartışılmaktadır. Tartışma bulgular bölümünde raporlanan analizlerin sırasını izlemektedir. İlk olarak, üç yapının ve boyutlarının betimsel profilleri ele alınmaktadır. Ardından ikili ilişkiler ile ölçüm ve yapısal modellerin yeterliği değerlendirilmektedir. İzleyen bölümlerde üç doğrudan yapısal ilişki ile öğretmen ikinci dil azminin yabancı dil öğretmeni bağışıklığı ve yabancı dil öğretiminden keyif alma arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği dolaylı ilişki tartışılmaktadır. Bölüm bulguların yorumlanmasıyla sınırlandırılmıştır.

Esasla ilgili yorum, öğretmen bağışıklığı puanlamasının yönüne bağlıdır. Bu çalışmada, üst düzey bağışıklık yapısındaki daha yüksek değerler daha üretken bir mesleki yapılanmayı temsil etmiştir. Buna göre, bağışıklıktan kaynaklanan pozitif bir yol, daha güçlü öz yeterlik, psikolojik sağlamlık, öğretime yönelik yapıcı tutumlar, değişime açıklık, sınıf duygulanımı ve başa çıkma becerileri ile daha düşük tükenmişlikle karakterize edilen bir ilişki olarak anlaşılmalıdır. Bu yorum, Hiver ve Dörnyei'nin (2017) esnekliği korurken mesleki işleyişi güvence altına alan üretken bağışıklık ile öğretmeni katılık, geri çekilme ya da direnç yoluyla koruyan uyumsuz bağışıklık arasında yaptığı ayırım ile tutarlı görünmektedir. Dolayısıyla bulgular, ayırım gözetmeyen bir koruma anlayışından ziyade yapısal modelde işlevselleştirildiği biçimiyle üretken bağışıklıkla ilgilidir.

5.2. Ölçüm Bulgularının Tartışılması

Yapısal ilişkiler yorumlanmadan önce ölçüm bulgularının ele alınması gerekmektedir; çünkü yapısal katsayılar yalnızca gözlenen göstergelerin amaçlanan yapıları yeterli biçimde temsil etmesi durumunda anlamlıdır. Ayır ayrı gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizleri, yabancı dil öğretmeni bağışıklığının yedi boyutlu, yabancı dil öğretiminden keyif almanın üç boyutlu ve öğretmen ikinci dil azminin iki boyutlu yapısını desteklemiş görünmektedir. Standartlaştırılmış madde yükleri bağışıklık için en az .54, keyif alma için .60 ve öğretmen ikinci dil azmi için .53 olarak belirlenmiştir. Birinci düzey boyutlar da kendi üst düzey

yapılarına anlamlı biçimde yüklenmiştir. Bu bulgular, üç yapının gelişigüzel toplam puanlarla temsil edilmediğini; her birinin kuramsal olarak belirlenmiş boyutlara sahip hiyerarşik bir gizil değişken olarak desteklendiğini düşündürmektedir.

Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma Ölçeği'nin uyumu özellikle güçlü bulunmuştur: $\chi^2/sd = 1.780$; RMSEA = .040; CFI = .985; TLI = .978 ve SRMR = .034. Dolayısıyla, kişisel keyif alma, öğrenci takdiri ve sosyal keyif alma olmak üzere üç boyut mevcut örnekleme tutarlı bir üst düzey yapı oluşturmuş görünmektedir. Bu sonuç, Proietti Ergün ve Dewaele (2021) tarafından geliştirilen çok boyutlu kavramsallaştırmayla uyumlu görünmektedir. Sonuç, içerik açısından da önemlidir: öğretmenlerin keyif alması yalnızca kişisel doyuma indirgenmemiştir; öğrencilerden ve öğretimin sosyal deneyiminden kaynaklanan keyif almayı da kapsamıştır. Bu nedenle, bağışıklık ve azimle daha sonra belirlenen ilişkiler söz konusu daha geniş duygusal deneyime işaret etmektedir.

Bağışıklık ölçüm modeli de kabul edilebilir uyum göstermiş ve birinci düzeyde yedi faktörün üst düzey yapıya önemli ölçüde yüklenmiş olduğu görülmektedir. Bu örüntü, Hiver ve Dörnyei'nin (2017) bağışıklığın tek ve yalıtılmış bir eğilimden ziyade örgütlü bir mesleki sistem olduğu yönündeki görüşünü destekliyor olabilir. Öğretim öz yeterliği, tükenmişlik, psikolojik sağlamlık, öğretime yönelik tutumlar, değişime açıklık, sınıf duygulanımı ve başa çıkma birbirinden ayırt edilebilmiş, ancak daha geniş bir bağışıklık yapılanmasını temsil edecek ölçüde bağlantılı bulunmuştur. .770 ile .899 arasında değişen iç tutarlılık katsayıları da boyutların güvenilir biçimde ölçüldüğünü göstermeye devam etmektedir. Ölçüme ilişkin bu destek önemlidir, çünkü bağışıklık ile diğer yapılar arasındaki yapısal ilişki, yalnızca tek bir bağışıklık bileşeninin etkisini değil, eşgüdümlü mesleki işleyişi de yansıtıyor olabilir.

İkinci Dil Öğretmen Azmi Ölçeği de iki boyutlu yapısını korumuştur. Çabada sebat ve ilgi tutarlılığı, üst düzey öğretmen ikinci dil azmi yapısına yüklenmiş ve madde yükleri .50'yi aşmıştır. Bu bulgu, sürekli çabayı mesleki ilginin sürdürülmesinden ayıran Sudina vd. (2021) alana özgü ölçüm yaklaşımıyla uyumlu görünmektedir. İlgi tutarlılığına ait güvenilirlik katsayısı yüksekken ($\alpha = .873$), çabada sebatı ait katsayı daha düşüktür ($\alpha = .698$), ancak geleneksel .70 ölçütüne yakın bulunmuştur. Bu farklılık, bu örnekleme ilgi tutarlılığına ilişkin yanıtların içsel

olarak daha homojen olduğunu; çabada sebatın ise sürekli öğretim davranışlarının nispeten daha geniş bir aralığını kapsayabileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, DFA bulgularının üst düzey yapıda her iki boyutun da kullanılmasını desteklediği görülmektedir.

Genel model düzeyinde hem ölçüm modeli hem de yapısal model kabul edilebilir uyum göstermiştir. Yapısal model için $\chi^2/sd = 1.777$, RMSEA = 0.040 ve SRMR = 0.052 değerleri, önerilen model ile gözlenen kovaryans yapısı arasında sınırlı bir ortalama farklılığa işaret etmiştir. CFI (0.906) ve TLI (0.901) değerleri, yalnızca sınırlı ölçüde olmakla birlikte, geleneksel 0.90 ölçütünün üzerindedir. Dolayısıyla, modelin olağanüstü uyum gösteren bir modelden ziyade kabul edilebilir bir model olarak tanımlanması uygun görünmektedir. İndeksler bir bütün olarak ele alındığında, önerilen ilişkilerin yorumlanmasını desteklemekte; aynı zamanda üç yapıllı modelin öğretmenlerin psikolojik işleyişine ilişkin kapsamlı bir açıklamadan ziyade yalın bir temsil olduğunu göstermektedir.

5.3. Betimsel Bulguların Tartışılması

Betimsel bulgular, katılımcıların genel olarak yabancı dil öğretiminden nispeten yüksek düzeyde keyif aldıklarına, nispeten üretken bağışıklık sergilediklerine ve öğretmenlerin ikinci dil azminin orta noktanın üzerinde olduğuna işaret etmektedir. Bu üç profil birbiriyle uyumludur; ancak boyutlar arasında tekdüze değildir. Boyut düzeyindeki farklılıklar, öğretmenlerin psikolojik kaynaklarının en güçlü olduğu alanları ve daha fazla değişkenlik ya da görelî zayıflık görülen noktaları göstermesi bakımından açıklayıcı olabilir. Ayrıca bu farklılıklar, yapısal ilişkilerin neden pozitif olduğunu açıklamaya yardımcı olmakta; ancak bütün katılımcıların eşit ölçüde güçlü ya da tutarlı biçimde uyum sağlayıcı profillere sahip olduğu anlamına gelmeyebilir.

5.3.1. Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma

Yabancı dil öğretiminden keyif alma nispeten yüksek bulunmuştur ($M = 3.963$). Kişisel keyif alma en güçlü kaynak olarak görünmüştür ($M = 4.228$); bunu sosyal keyif alma ($M = 3.817$) ve öğrenci takdiri ($M = 3.796$) izlemiştir. Kişisel keyif almanın öne çıkması, öğretmenlerin olumlu deneyimlerinin temelde öğretim etkinliğinin kendisine, yani mesleki rollerini yerine getirmeyle ilişkili ilgi, doyum ve yeterlik duygusuna dayandığını düşündürmektedir. Bu örüntü, Yabancı Dil

Öğretiminden Keyif Alma Ölçeği'ndeki kişisel keyif alma kavramsallaştırmasıyla örtüşmektedir (Proietti Ergün & Dewaele, 2021). Bu durum, keyif almanın yalnızca dışsal takdire ya da sınıf içi ilişkilerin anlık niteliğine bağlı olmadığını düşündürmektedir.

Öğrenci takdiri ve sosyal keyif alma da orta noktanın üzerinde bulunmuş; böylece keyif almanın kişisel mesleki doyumun ötesine geçtiği düşünülebilir. Bununla birlikte, ortalamalarının kişisel keyif almaya göre daha düşük olması, toplumsal koşullara bağlı keyif alma kaynaklarının daha az tutarlı biçimde mevcut olabileceğini düşündürmektedir. Takdir, kısmen öğrencilerin katılımına, ilerlemesine, karşılık vermesine ve değer bilmesine bağlıyken, sosyal keyif alma ise sınıftaki ve daha geniş mesleki çevredeki etkileşimin niteliğine bağlıdır. Bu nedenle söz konusu kaynaklar öğrenci davranışları, sınıf yapısı, kurumsal iklim ve iş yükündeki değişikliklere daha açık olabilir. Boyutlar arasındaki farklılık, ilişkisel keyif almanın düşük olduğu biçiminde yorumlanmamalıdır; aksine, bu durum, örnekleme en istikrarlı keyif kaynağının öğretmenlerin kendi öğretim deneyimleri olabileceğini düşündürmektedir.

Bu profil, yabancı dil öğretiminden keyif almanın hem kişisel hem de ilişkisel açıdan konumlandırılmasıyla daha geniş alanyazınla uyumludur. Proietti Ergün ve Dewaele (2021) iyi oluşun ve psikolojik sağlamlığın keyif almaya katkıda bulunduğunu belirlemişlerdir. Yang vd. (2023) ise keyfi, katılımı, bilinçli farkındalığı ve tükenmişliği içeren olumlu bir geri bildirim döngüsüne yer vermiştir. Mevcut betimsel sonuçlar bu görünüme yararlı bir ayrıntı eklemektedir: takdir ve sosyal açıdan keyif alma bir ölçüde daha az belirgin olduğunda bile öğretmenler güçlü kişisel keyif alma durumlarını sürdürebilir. Dolayısıyla keyfin bileşenleri birlikte değişebilmekle birlikte yoğunluk bakımından özdeş değildir.

5.3.2. Yabancı Dil Öğretmeni Bağışıklığı

Genel bağışıklık ortalaması nispeten yüksek bulunmuştur ($M = 4.219$) ve katılımcıların genel olarak üretken bir mesleki korunma örüntüsü bildirdiği gözlenmiştir. En yüksek ortalama öğretim öz yeterliliğinde ($M = 4.543$) görülmüştür; bunu öğretime yönelik tutumlar ($M = 4.413$), sınıf duygulanımı ($M = 4.302$), başa çıkma ($M = 4.298$) ve psikolojik sağlamlık ($M = 4.062$) izlemiştir. Bu sıralama, öğretim yeterliğine duyulan güven ile yapıcı mesleki tutumların katılımcıların

bağışıklık profillerinde merkezi bir konuma sahip olduğuna işaret etmektedir. Başa çıkma ve sınıf duygulanımına ilişkin kaynakların da nispeten güçlü olması, üretken bağışıklığın hem yeterliğe ilişkin değerlendirmeyi hem de yinelenen mesleki taleplerin yönetimini kapsadığını düşündürmektedir.

Düşük tükenmişlik ortalaması ($M = 2.395$) bu üretken profili tamamlıyor gibi görünmektedir. Korelasyon örüntüsünde tükenmişlik, ters yönlü bir bileşen olarak ele alınmıştır: genel bağışıklıkla güçlü ve negatif, yabancı dil öğretiminden keyif almayla ise negatif ilişki göstermiştir. Yüksek öz yeterlik ile nispeten düşük tükenmişliğin bir arada bulunması, duygusal tükenme ya da uzaklaşmanın baskın olmadığı ve mesleki işleyişi koruyan bir bağışıklık biçimiyle uyumlu görünmektedir. Bu ayrım önemlidir, çünkü Hiver ve Dörnyei (2017) bağışıklığı açıkça iki ucu keskin bir olgu olarak nitelendirmiştir. Düşük tükenmişliğin eşlik ettiği yüksek işlevsellik, geri çekilme ya da katı bir rutin yoluyla sürdürülen uyumsuz bir biçimden çok, üretken bağışıklıkla uyumlu görünmektedir.

Değişime açıklık, pozitif bağışıklık boyutları arasında en düşük ortalamaya ($M = 3.341$) ve en yüksek standart sapmalardan birine ($SS = 1.077$) sahiptir. Dolayısıyla katılımcılar yerleşik uygulamaları değiştirmeye açık olmaktan daha tutarlı biçimde kendilerine güvenen, yapıcı ve başa çıkabilen bir görünüm sergilemiş olabilirler. Bu göreceli farklılık kuramsal bakımdan anlamlıdır. Bağışıklık, mesleki işleyişi istikrarlı hâle getirebilir; ancak inançlar ve rutinler güçlü biçimde koruma altına alındığında, aynı istikrar, değişimi zorlaştırabilir. Hiver ve Dörnyei (2017) yöntemsel değişime direnci uyumsuz bağışıklığın olası bir özelliği olarak belirlemiştir. Mevcut ortalama uyumsuz bağışıklığı kanıtlamamakla birlikte, değişime yönelik esnekliğin üretken profilin en az gelişmiş ya da en az tekdüze bileşeni olduğuna işaret etmektedir.

Boyut örüntüsü, bağışıklığı çok boyutlu biçimde ele almanın önemini de pekiştirmektedir. Tek bir genel ortalama, bağışıklığın tümüyle güçlü olduğu izlenimini verebilir; ancak daha düşük değişime açıklık puanı içsel bir asimetriye işaret etmektedir. Öğretmenler, kendilerini yeterli hissedebilir, olumlu tutumlarını koruyabilir ve başarıyla başa çıkabilirken, uygulamalarını değiştirmeye istekli olma bakımından önemli ölçüde farklılaşabilir. Hiver'in (2017) profil odaklı çalışması da benzer biçimde bağışıklığın tek bir kaynaktan ziyade inanç, duygu, başa çıkma ve eylem yapılanmaları aracılığıyla geliştiğini vurgulamıştır. Mevcut bulgular grup

düzeyinde böyle bir yapılanmaya işaret etmektedir: güçlü yeterlik ve duygusal-mesleki istikrar, görece orta düzeydeki açıklıkla bir arada bulunmuştur.

5.3.3. Öğretmen İkinci Dil Azmi

Öğretmenlerin ikinci dil azmi orta noktanın üzerinde bulunmuştur ($M = 3.725$) ve öğretmenlerin genel olarak uzun vadeli dil öğretimi amaçlarına yönelik sürekli yatırım yaptıklarını bildirdikleri görülmüştür. Çabada sebat nispeten yüksekken ($M = 4.008$), ilgi tutarlılığı daha düşük bulunmuştur ($M = 3.386$). Bu farklılık, katılımcıların zaman içinde değişmeyen bir ilgi düzeyini korumaktan ziyade yoğun biçimde çalışmayı sürdürmeye daha yatkın olduklarını düşündürmektedir. Mesleki öğretim bağlamında bu ayırım akla uygun görünmektedir; çünkü belirli ilgiler ya da amaçlar değişse bile çaba, sorumluluk, bağlılık ya da yerleşik rutinler sayesinde sürdürülebilir.

Bu örüntü, Sudina vd. (2021) tarafından ileri sürülen iki boyutlu yapıyla uyumludur. Sebat ve tutarlılık, öğretmen ikinci dil azminin birbiriyle ilişkili, ancak özdeş olmayan bileşenleri olarak değerlendirilebilir. Daha yüksek çabada sebat ortalaması, bu örnekte azmin daha belirgin bir dışavurumunun sürekli çaba olabileceğini düşündürmektedir. Bu yorum, çabada sebatın sonuçlarla çoğu zaman ilgi tutarlılığından daha güçlü ilişkiler gösterdiği daha geniş azim alan yazınıyla da tutarlıdır (Credé vd., 2017). Bununla birlikte, nispeten daha düşük tutarlılık ortalaması kendiliğinden bir eksiklik olarak yorumlanmamalıdır. Dil öğretimi; değişen öğrencileri, öğretim programlarını, kurumsal gereklilikleri ve mesleki fırsatları içerir; ilgidaki bazı değişiklikler, mesleğin terk edilmesinden ziyade uyum sağlayıcı bir amaç düzenlemesini yansıtabilir.

Boyutlar arasındaki betimsel farklılık bağışıklık profiliyle de örtüşüyor olabilir. Öğretmenlerin zorluklar karşısında çabanın sürdürülmesini destekleyebilecek kaynaklar olarak güçlü öz yeterlik, başa çıkma ve öğretime yönelik tutumlar belirtilmiştir. Buna karşılık, görece daha düşük değişime açıklık ve ilgi tutarlılığı, sebatın aynı amaçlara ya da yöntemlere yönelik değişmez bir coşku anlamına gelmediği daha karmaşık bir örüntüye işaret etmektedir. Dolayısıyla öğretmen ikinci dil azmi, değişmeyen amaçlara esnek olmayan bir bağlılık olarak değil, sürekli mesleki yatırım olarak anlaşılabilir.

5.4. Korelasyon Bulgularının Tartışılması

Üç üst düzey yapı pozitif yönde ve anlamlı biçimde ilişkili bulunmuştur. Üretken korunma, yabancı dil öğretiminden keyif alma bağısıklığı ile $r = .567$ ve öğretmen ikinci dil azmi ile $r = .418$ düzeyinde ilişkili bulunmuş; yabancı dil öğretiminden keyif alma bağısıklığı ile öğretmen ikinci dil azmi arasındaki ilişki ise $r = .527$ olarak saptanmıştır. Bu orta düzeydeki ilişkiler, yapıların anlamlı ölçüde ortak varyans paylaştığını, ancak birbirinin tekrarı olmadığını göstermektedir. Üretken korunma, mesleki amaçların sürekli biçimde izlenmesi ve olumlu öğretim duygusu birlikte ortaya çıkma eğilimi göstermiş; bununla birlikte her biri önemli ölçüde kendine özgü varyansını korumuştur. Bu örüntü, yapıların yapısal yollarla bağlantılı ayrı gizil değişkenler olarak modellenmesi kararını destekler niteliktedir.

Keyif alma ile en güçlü ikili ilişki öğretim öz yeterliğiyle ($r = .587$) saptanmıştır; bunu sınıf duygulanımı ($r = .558$) yakından izlemiştir. Bu bulgular, keyif almanın en yakından öğretmen olarak kendini yeterli hissetme ve sınıfta olumlu duygusal işleyişi sürdürmeyle ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Sonuç, öğretimden keyif almanın kişisel ve ilişkisel bileşenleriyle uyumlu görünmektedir. Öğretim yeterliği duygusu öğretimi daha doyurucu kılabilirken, sınıf duygulanımı keyif almanın deneyimlendiği duygusal ve kişilerarası bağlamla doğrudan ilişkilidir. Zhang vd. (2025) öz yeterlik ve yabancı dil öğretiminden keyif almayı öğretmen azmi ile işe bağlılığın boylamsal ağı içinde konumlandırarak, karşılıklı etkiye imkân tanırken bu yapıların yakın bağlantısını desteklemiş görünmektedir.

Öğretime yönelik tutumlar ($r = .468$), psikolojik sağlamlık ($r = .413$), başa çıkma ($r = .396$) ve değişime açıklık ($r = .304$) da keyif almayla pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Bu korelasyonların azalan büyüklüğü açıklayıcı olabilir. Yapıcı tutumlar ve psikolojik sağlamlık, keyif almayla değişime açıklıktan daha yakından ilişkili görünmektedir. Açıklık denemeyi ve uyumu kolaylaştırabilir; ancak öğretimin ödüllendirici bir deneyim olarak yaşanmasını güvence altına almayabilir. Keyif alma, yöntemleri değiştirmeye istekli olmaktan çok yeterlik, sınıf duygulanımı ve mesleğe yönelik olumlu yönelimle doğrudan bağlantılı görünmektedir.

Tükenmişlik, keyif alma ile orta düzeyde güçlü ve negatif bir ilişki göstermiştir ($r = -.486$). Bu ters yönlü ilişki, duygusal tükenme ya da uzaklaşma ile olumlu öğretim deneyimi arasındaki kavramsal karşıtlıkla tutarlı görünmektedir. Yang vd.

(2023) de benzer biçimde, daha geniş bir olumlu geri bildirim modeli içinde yabancı dil öğretiminden keyif almanın tükenmişlikle negatif ilişkili olduğunu bildirmiştir. Mevcut sonuç, keyif alma ile tükenmişliğin birbirinin tam karşıtı olduğu anlamına gelmemektedir; öğretmenler olumlu ve olumsuz durumları eşzamanlı olarak yaşayabilir. Bununla birlikte, sonuç daha fazla tükenmişlik bildiren katılımcıların öğretimden kişisel, öğrenciyle ilişkili ve sosyal bakımdan daha az keyif alma eğiliminde olduğunu düşündürmektedir.

Hem çabada sebat ($r = .352$) hem de ilgi tutarlılığı ($r = .358$) keyif almayla pozitif yönde ilişkili bulunmuş ve aralarındaki korelasyonlar neredeyse aynı olmuştur (Derakhshan vd., 2022). Sebat daha yüksek ortalamaya sahip olmakla birlikte, yabancı dil öğretiminden keyif almayla olan ilişkide iki boyuttan da hiçbirisi baskın görünmemektedir. Sürekli çaba, başarı fırsatlarını koruyabilirken, istikrarlı mesleki ilgi, öğretimin içsel değerini muhafaza edebilir. Benzer korelasyonlar, keyif almanın hem öğretmenlerin yapmayı sürdürdükleri şeylerle hem de mesleki ilgilerinin etkin kalma derecesiyle ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Bağıışıklık ile öğretmen ikinci dil azmi arasındaki korelasyon ($r = .527$), üretken mesleki korunma ile amaçların sürekli biçimde izlenmesinin aynı uyum sağlayıcı ağı parçaları olduğu yönündeki beklentiyi desteklemiştir (Azari Noughabi vd., 2024). Bu sonuç, yabancı dil öğretmenlerinin bağıışıklığı, ikinci dil azmi ve işe bağılılığı arasında anlamlı ilişkiler kuran Azari Noughabi vd. tarafından sunulmuştur. tarafından sunulmuştur. tarafından sunulmuştur. (2024) ve bağıışıklık ile ikinci dil öğretmenlerinin azmini psikolojik sağlamlık ve yansıtıcı öğretimle birlikte inceleyen Ismail ve Nikpoo (2023) ile tutarlıdır. Mevcut korelasyon, bu örüntüyü söz konusu örnekleme taşımakla birlikte ikili düzeyde yön belirtmemektedir.

5.5. Yabancı Dil Öğretmeni Bağıışıklığı ve Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma

Yapısal model, üretken yabancı dil öğretmeni bağıışıklığı ile yabancı dil öğretiminden keyif alma arasında pozitif bir ilişki olduğunu desteklemiştir. Tablo 4.3, toplam standartlaştırılmış ilişkiyi ($\beta = .672$, %95 GA [.589, .745]) öğretmenlerin ikinci dil azmi modele dâhil edildiğinde varlığını sürdüren doğrudan etkiden ($\beta = .485$, %95 GA [.283, .659]) ayırmaktadır. Her iki kestirim de istatistiksel olarak

anlamlıdır. Dolayısıyla, daha güçlü üretken bağışıklığa sahip öğretmenler daha fazla keyif aldıklarını bildirme eğilimindedir ve azim üzerinden gerçekleşen dolaylı yol hesaba katıldıktan sonra da önemli bir ilişki varlığını sürdürmektedir.

Bu bulgu, üretken bağışıklığın bileşimi üzerinden açıklanabilir. Keyif alma ile boyut düzeyinde en güçlü korelasyona sahip olan unsurlar öğretim öz yeterliği ve sınıf duygulanımıdır; bunları öğretime yönelik tutumlar, psikolojik sağlamlık ve başa çıkma izlemektedir. Güven, yapıcı duygulanım ve uyum sağlayıcı başa çıkmayla karakterize edilen mesleki bir koruma sistemi, öğretimin ödüllendirici kalmasını sağlayan koşulları koruyabilir. Zorluklar mesleki açıdan tehdit edici olmaktan ziyade yönetilebilir olarak yorumlandığında, öğretmenler duygusal açıdan mevcut kalmayı, öğrenci gelişimini fark etmeyi ve sınıf içi etkileşimden doyum sağlamayı daha iyi başarabilir. Tükenmişlik ile keyif alma arasındaki güçlü negatif ilişki bu yorumu pekiştirmektedir.

Sonuç, Hiver ve Dörnyei'nin (2017) üretken ve uyumsuz bağışıklık arasında yaptığı ayrım ile tutarlı görünmektedir. Üretken bağışıklık, öğretmenlerin esnekliklerini ya da mesleki katılımlarını yitirmeden yinelenen sarsıntılara dayanmalarını sağlayabilir (Namaziandost & Heydarnejad, 2023). Böyle bir korunma, aksiliklerin öğretimin duygusal anlamına hâkim olma derecesini sınırlayabileceğinden keyif alma ile uyumlu görünmektedir. Uyumsuz bağışıklık farklı bir örüntü ortaya çıkarabilir: öğretmen geri çekilerek ya da katı bir rutini benimseyerek mesleki işlevselliğini sürdürürken çok az keyif alabilir (Namaziandost & Heydarnejad, 2023). Mevcut modelde bağışıklık puanı üretken işleyiş yönünde düzenlendiğinden, pozitif katsayı kuramsal olarak tutarlı görünmektedir.

Bu bulgu ayrıca Jiang vd. (2024)'ün öğretmen duyguları ile bağışıklık arasında yakın bir ilişki olduğuna yönelik bulgusuyla da örtüşmektedir. Onların çok düzeyli yapısal modeli, model yönü burada test edilenden farklı olsa da, yabancı dil öğretmenlerinin duyguları, bağışıklığı ve öğretim niteliği arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmaların örtüştüğü nokta, öğretmenlerin duygusal deneyimleri ile mesleki koruma sistemleri arasında güçlü bir bağlantı bulunduğunu düşündürmektedir. Mevcut sonuç, kuramın yönlendirdiği bağışıklıktan keyif almaya doğru ilişkiye ilişkin kanıt sunarken keyif almanın zaman içinde bağışıklığı da güçlendirebileceği olasılığını dışlamamaktadır.

Öğretmen ikinci dil azmi modele dâhil edildikten sonra, etkinin doğrudan varlığını sürdürmesi özellikle önemlidir. Bağışıklık, yalnızca bağışıklık sahibi öğretmenlerin daha azimli olmaları nedeniyle keyif alma ile ilişkili görünmemektedir. Bağışıklığın çeşitli bileşenleri kendi başlarına da kavramsal olarak keyif almaya yakındır. Öz yeterlik kişisel doyumunu destekleyebilir; sınıf duygulanımı sosyal keyif almayı şekillendirebilir; olumlu tutumlar öğretimin anlamını sürdürebilir ve daha düşük tükenmişlik duygusal erişilebilirliği koruyabilir. Dolayısıyla doğrudan katsayı, sebat ve ilgi tutarlılığının tam olarak yakalayamadığı yolları yansıtır olabilir.

5.6. Yabancı Dil Öğretmeni Bağışıklığı ve Öğretmen İkinci Dil Azmi

Yabancı dil öğretmeni bağışıklığı, yapısal modelde öğretmen ikinci dil azmiyle güçlü ve pozitif yönde ilişkilidir ($\beta = .702$, %95 GA [.620, .781]). Bu katsayı, önerilen modeldeki en büyük doğrudan katsayıdır. Bulgular, ölçüm hatası hesaba katıldıktan sonra üretken bağışıklık ile mesleki amaçların sürekli biçimde izlenmesi arasında yakın bir bağlantı bulunduğunu düşündürmektedir. Daha yüksek yeterlik, psikolojik sağlamlık, başa çıkma, yapıcı tutumlar, açıklık ve sınıf duygulanımının yanı sıra daha düşük tükenmişlik bildiren öğretmenler, dil öğretiminde daha fazla çabada sebat ve ilgi tutarlılığı bildirmişlerdir.

Katsayının büyüklüğü, bağışıklığın amaç yönelimli işleyişini sürdürebilen geniş bir mesleki yapılanma olarak konumlandırılmasını desteklemektedir. Bağışıklık, yinelenen sarsıntı ve başa çıkma deneyimleri aracılığıyla gelişebilmektedir (Hiver & Dörnyei, 2017). Ortaya çıkan yapılanma üretken niteliğini koruduğunda, hayal kırıklığı, belirsizlik ya da gecikmiş ilerlemeden sonra çabayı sürdürmek için gerekli kişisel kaynakları koruyabilir. Öz yeterlik, çabanın etkili olabileceğine dair inanç, psikolojik sağlamlık, toparlanma, başa çıkma güçlüklerini yönetme yolları ve olumlu tutumlar ise öğretimin algılanan değerini destekler. Bu bileşenler birlikte öğretmenin ikinci dil azmi için makul bir temel oluşturabilir.

Bu bulgu, işe bağlılığı da içeren bir modelde bağışıklık ve ikinci dil azminin anlamlı biçimde ilişkili olduğunu bildiren Azari Noughabi vd. (2024) ile uyumludur. Ayrıca, hizmet içi programa katılan öğretmenlerin psikolojik sağlamlık ve yansıtıcı öğretimle birlikte daha güçlü bağışıklık ve ikinci dil öğretmen azmi gösterdiğini

belirten Ismail ve Nikpoo'nun (2023) çalışması, bu bulguyu destekler nitelikte görünmektedir. Söz konusu çalışmalar evrensel bir nedensel sıralama ortaya koymamakla birlikte, sonuçları bağışıklık ve azmin birbirine bağılı bir mesleki kaynak sisteminin parçaları olduğı görüşünü desteklemektedir.

Boyut düzeyindeki bulgular ek ayrıntılar sunmaktadır. Öğretmenin ikinci dil azmi, öğretim öz yeterliğı, psikolojik sağlamlık, öğretime yönelik tutumlar, değışime açıklık, sınıf duygulanımı ve başa çıkmayla pozitif, tükenmişlikle ise negatif yönde ilişkili bulunmuştur (Azari Noughabi vd., 2024). Sınıf duygulanımı ve başa çıkma daha güçlü korelasyonlar arasında yer almıştır. Dolayısıyla sürekli çaba yalnızca kararlılığı değıl, sınıf içi duyguları yönetme ve mesleki taleplere yapıcı biçimde karşılık verme becerisine de bağılı olabilir. Bu örüntü, yorumu yalnızca eğilime dayalı bir azim açıklamasından uzaklaştırarak öğretmenlerin daha geniş mesleki işleyişine yerleşik bir yaklaşıma taşıdığına işaret etmektedir.

Bununla birlikte, güçlü katsayı, bağışıklık ve azmin aynı yapıda olduğı şeklinde yorumlanmamalıdır. DFA, bu yapıların ayrı ölçüm yapılarını desteklemiş; korelasyon ise tam bir örtüşmeye işaret edecek düzeyin altında kalmıştır (Azari Noughabi vd., 2024). Bağışıklık, çeşitli mesleki alanlardaki korunma ve istikrarla; azim ise uzun vadeli dil öğretimi amaçlarına yönelik sebat ve ilgiyle ilgilidir. Güçlü ilişkiler, kavramsal özdeşlikten ziyade bu işlevler arasındaki eşgüdümü vurgulamaktadır.

5.7. Öğretmen İkinci Dil Azmi ve Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma

Bağışıklık kontrol edildikten sonra, öğretmenlerin ikinci dil azmi ile yabancı dil öğretiminden keyif alma arasında pozitif yönde doğrudan bir ilişki gözlenmiştir ($\beta = .266$, %95 GA [.074, .468]). Katsayı bağışıklıktan azme ve bağışıklıktan keyif almaya giden yollardan daha düşük olmakla birlikte, güven aralığı sıfırı dışlamıştır. Dolayısıyla öğretmen ikinci dil azmi, daha geniş üretken bağışıklık yapılanmasının ötesinde, keyif almadaki kendine özgü değışimi açıklamış görünmektedir.

Azim ile keyif alma arasındaki sıfır sıralı korelasyondan ($r = .418$) yapısal doğrudan etkiye ($\beta = .266$) doğru görülen azalma, içerik açısından açıklayıcı görünmektedir. İkili ilişkinin bir bölümü bağışıklıkla paylaşılmıştır. Daha azimli öğretmenler, aynı zamanda daha güçlü bir üretken bağışıklığı sahip olma eğilimindedir ve azimle ilişkili keyif almanın bir bölümü bu daha geniş mesleki

kaynak örüntüsüne yerleşmiştir. Bununla birlikte, azim keyif almadan bağımsızlığını korumuş; böylece sebat ve ilgi tutarlılığının yalnızca bağışıklığın yerine geçen göstergeler olmadığı düşünülebilir.

Bu sonuç, ikinci dil azminin yabancı dil öğretiminden keyif almayı anlamlı biçimde yordadığını ve modellerinde psikolojik sağlamlık, iyi oluş ve ikinci dil azmi arasında en güçlü yordayıcı olduğunu belirten Derakhshan vd. (2022)'nin bulgularıyla yakından örtüşüyor olabilir. Mevcut çalışma, daha geniş bir yordayıcı olarak yabancı dil öğretmeni bağışıklığını modele dâhil etmesi bakımından farklılaşmaktadır. Bu daha zorlayıcı model tanımlaması altında bile öğretmenin ikinci dil azmi anlamlılığını korumuş görünmektedir. Çalışmalar arasındaki bu örtüşme, sürekli çabanın ve mesleki ilginin dil öğretiminin olumlu duygusal deneyimiyle anlamlı biçimde ilişkili olduğuna dair kanıtları güçlendirebilir.

İlişki, ustalaşma ve ödüllendirici katılım fırsatları üzerinden yorumlanabilir. Dil öğretimi amaçları, ilerleme görünür hâle gelmeden önce çoğu zaman yinelenen planlama, uyarılma, geri bildirim ve etkileşim gerektirebilir. Sebat gösteren öğretmenler öğretim başarısı, öğrenci gelişimi ve ilişkisel bağlar kuracak kadar uzun süre katılımlarını sürdürebilir. İlgi tutarlılığı da bu deneyimlerin içsel önemini koruyabilir. Bu yorum, her iki azim boyutunun yabancı dil öğretiminden keyif alma ile olan pozitif ilişkileriyle uyuşmakta ve keyif alma ile katılımın birbirini güçlendirebildiği Yang vd. (2023) geri bildirim döngüsü açıklamasıyla örtüşmektedir.

İlişkinin yönü yalnızca azimden keyif almaya doğru olmayabilir. Keyifli öğretim deneyimleri, çabayı sürdürmenin maliyetini azaltabilir ve mesleki amaçlara yönelik ilgiyi yeniden canlandırabilir. Zhang vd. (2025), öğretmen azmi, öğretimden keyif alma, öz yeterlik ve işe bağlılık arasında çapraz gecikmeli ilişkiler olduğunu bildirerek, bu yapıların zaman içinde karşılıklı etkileşim içinde olabileceğini göstermiştir. Mevcut pozitif katsayı, kesitsel modelde belirtilen azimden keyif almaya doğru yolu desteklerken, daha geniş alan yazınındaki yinelenen öğretim deneyimleri boyunca döngüsel hâle gelebileceğini düşündürmektedir.

İki azim boyutu arasındaki farklılık da dikkate alınmalıdır. Sebat, ilgi tutarlılığından daha yüksek ortalamaya sahip olmakla birlikte, her iki boyut da keyifle benzer ikili ilişkiler göstermiştir (Argon & Kaya, 2018). Bu durum, keyif

almanın yalnızca çaba göstermeyi sürdürmeyle değil, mesleğe yönelik psikolojik ilginin korunmasıyla da ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Kalıcı ilginin eşlik etmediği çaba performansı sürdürülebilir, ancak daha az duygusal ödül sağlayabilir; çabanın eşlik etmediği ilgi ise bir istek olarak kalabilir. Üst düzey azim yapısı, bu iki boyutun birleşik katkısını yansıtmaktadır.

5.8. Öğretmen İkinci Dil Azminin Aracılık Rolü

Temel bulgu, yabancı dil öğretmeni bağışıklığı ile yabancı dil öğretiminden keyif alma arasında öğretmen ikinci dil azmi üzerinden gerçekleşen anlamlı dolaylı ilişkidir ($\beta = .187$, %95 GA [.052, .347], $p = .041$). Bootstrap güven aralığı sıfırı içermediğinden, dolaylı yol desteklenmiş görünmektedir. Üretken bağışıklık, daha güçlü bir ikinci dil azmiyle; bu da yabancı dil öğretiminden daha fazla keyif almayla ilişkilidir. Bu sonuç, daha önce çoğunlukla ayrı modellerde incelenen iki ilişkiyi birbirine bağlamıştır.

Standartlaştırılmış dolaylı etki, toplam bağışıklık-keyif alma ilişkisinin yaklaşık %27,8'ini (.187/.672) açıklamış; geriye kalan doğrudan bileşen ise yaklaşık %72,2'sini açıklamıştır. Bu oranlar nedensel değil, betimsel olarak yorumlanmalıdır; ancak kısmi aracılığın anlamını açıklığa kavuşturmaktadır. Öğretmen ikinci dil azmi, ilişkinin anlamlı bir bölümünü taşımış görünmektedir; buna karşın belirtilen modelde toplam ilişkinin büyük bölümü doğrudan kalmıştır. Dolayısıyla azim, üretken bağışıklık ile keyif almanın neden ilişkili olduğuna ilişkin eksiksiz bir açıklama değil; bunun bağlantı kuran süreçlerden biridir.

Dolaylı etkinin ilk bileşeni özellikle güçlüdür: bağışıklık, öğretmen ikinci dil azmini $\beta = .702$ düzeyinde yordamıştır. İkinci bileşen daha küçük ancak anlamlıdır: bağışıklık kontrol edildikten sonra öğretmen ikinci dil azmini ve keyif almayı $\beta = .266$ düzeyinde yordamıştır. Bu asimetri, aracılık etkisinin üretken bağışıklık ile azim arasındaki son derece yakın bağlantının, azmin yabancı dil öğretiminden keyif almaya yönelik sınırlı ancak kendine özgü katkısıyla birleşmesinden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. İçerik bakımından üretken bağışıklık, öğretmenlerin çaba ve ilgiyi sürdürme kapasiteleriyle güçlü biçimde ilişkili olmuştur; ancak bu sürekli yatırım, bağışıklığın olumlu duyguyla ilişkili olduğu çeşitli yollardan yalnızca birini temsil etmiştir.

Aracılık sonucu, Azari Noughabi vd. (2024) ile Derakhshan vd. (2022) bulgularının bütünleştirilmesiyle uyumlu görünmektedir. İlk çalışma, bağışıklığı ve ikinci dil azmini aynı yapısal ağ içinde konumlandırırken, ikinci çalışma, öğretmenlerin ikinci dil azminin yabancı dil öğretiminden keyif almaya doğrudan katkısını ortaya koymaktadır. Mevcut bulgu bu iki çizgiyi birleştirmektedir: bağışıklık-azim ilişkisi ile azim-keyif alma ilişkisi tek bir modelde istatistiksel olarak anlamlı bir dolaylı yol oluşturmaktadır.

Aracılığın tam değil, kısmi olması kuramsal olarak tutarlı görünmektedir. Üretken bağışıklık, keyif alma ile bağlantısı azme bağlı olmayan bileşenleri içermektedir. Öz yeterlik, algılanan yeterlik aracılığıyla kişisel keyif almaya doğrudan katkıda bulunabilir. Sınıf duygulanımı, sosyal açıdan keyif alma ve öğrenci takdiriyle doğrudan bağlantılı olabilir. Başa çıkma ve psikolojik sağlamlık güç dönemlerde olumlu duyguyu koruyabilir; daha düşük tükenmişlik ise öğretimi ödüllendirici bir deneyim olarak yaşama kapasitesini sürdürebilir. Öğretmen ikinci dil azmi, amaç takibini sürdürmekle birlikte, bütün bu duygusal, bilişsel ve ilişkisel işlevleri tam olarak kapsamıyor olabilir.

Sonuç, aracı değişkenin neyi temsil ettiğini de açıklığa kavuşturmaktadır. Öğretmen ikinci dil azmi yalnızca ilişkili iki değişken arasında istatistiksel bir konum işgal etmemekte; üretken mesleki bağışıklığın daha yakın bir motivasyonel dışavurumunu temsil etmektedir. Bağışıklık, öğretmenlerin sarsıntılara dayanabildiği daha geniş bir sistemle ilgilidir. Azim, uzun vadeli öğretim amaçlarına yönelik çaba ve ilginin sürdürülmesiyle ilişkilidir. Keyif alma, söz konusu işe katılmanın duygusal niteliğiyle ilişkilidir. Desteklenen dolaylı etki, bu sıralamanın gözlenen kovaryans yapısıyla uyumlu olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, aracılık terimi istatistiksel anlamıyla kullanılmalıdır. Üç yapının tümü aynı anda ölçülmüştür. Dolayısıyla katsayı bağışıklığın önce geliştiğini, daha sonra öğretmenin ikinci dil azmini artırdığını ve sonrasında daha fazla keyif alma duygusu ürettiğini göstermemektedir. Anlamlı dolaylı etki, zamansal bir nedenselliğin kanıtlandığını değil, önerilen aracılık modelinin veriler tarafından desteklendiğini göstermektedir. Bu dikkatli yaklaşım, azim, öğretimden keyif alma ve iş katılımı arasında karşılıklı ilişkiler bulunduğunu; öz yeterliğin ise ilk ölçümde

bu yapıları yordadığını bildiren Zhang vd. (2025) boylamsal bulgularıyla da uyumludur.

Pozitif doğrudan ve dolaylı etkiler birlikte katmanlı bir ilişki ortaya koyuyor olabilir. Üretken bağışıklık, hem bağımsız biçimde hem de öğretmenlerin sürekli mesleki yatırımları aracılığıyla keyif almayla ilişkili bulunmuştur. Bu katmanlı örüntü, bağışıklığın temsil ettiği geniş mesleki korunmayı azmin temsil ettiği amaç yönelimli sebatan ayırdığı için tek bir ikili ilişkiden daha açıklayıcı olabilir. Dolayısıyla bulgular, iki yapıdan herhangi birini diğerine indirgemeden önerilen kısmi aracılık modelini destekliyor olabilir.

5.9. Bulguların Bütünleşik Olarak Tartışılması

Bulgular bir bütün olarak ele alındığında, yabancı dil öğretmeni bağışıklığının, öğretmenlerin ikinci dil azminin ve yabancı dil öğretiminden keyif almanın öğretmenlerin mesleki psikolojisinin birbirinden farklı ancak eşgüdümlü yönleri olduğu görülmektedir. Katılımcılar genel olarak üretken bağışıklık, orta noktanın üzerinde azim ve yüksek düzeyde keyif alma bildirmişlerdir. İkili düzeyde üç yapı orta düzeyde ilişkili bulunmuştur. Gizil değişken düzeyinde üretken bağışıklık öğretmenlerin ikinci dil azmiyle güçlü biçimde ilişkili olmuştur ve yabancı dil öğretiminden keyif almayla hem doğrudan hem de dolaylı ilişkiler göstermiştir.

Boyut örüntüleri bu eşgüdümü açıklamaya yardımcı olmaktadır. Güçlü öğretim öz yeterliği, yapıcı tutumlar, sınıf duygulanımı, başa çıkma ve psikolojik sağlamlık bağışıklık profilini karakterize etmiştir. Tükenmişlik bu yapılarla negatif ilişkiliyken, söz konusu boyutlar hem azimle hem de keyif almayla pozitif ilişkili bulunmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin psikolojik işleyişi yalnızca sebatla özetlenemez. Sürekli çaba, daha geniş bir yeterlik, duygulanım, başa çıkma ve mesleki yönelim yapılanması içinde gerçekleşmiştir.

Bulgular ayrıca öğretmenlerin ikinci dil azminin neden uygun ancak kısmi bir aracı değişken olduğunu da göstermektedir. Azim, üretken bağışıklığı olumlu öğretim deneyimine bağlayan motivasyonel sürekliliği yakalamıştır: Daha güçlü bağışıklığa sahip öğretmenlerin çaba ve ilgilerini sürdürme olasılıkları daha yüksekken, daha güçlü azme sahip öğretmenlerin öğretimden keyif alma olasılıkları da daha yüksek olmuştur. Bununla birlikte, azim bağışıklığı ile keyif alma arasındaki

ilişkinin tamamını açıklamamıştır; çünkü bağışıklık keyif almayla kendi bağlantılarına sahip duygusal, bilişsel ve başa çıkmaya ilişkin boyutlar içermektedir.

Son olarak, sonuçlar kesin bir tek yönlü açıklamadan ziyade dinamik bir açıklamayla uyumlu görünmektedir. Test edilen model, bağışıklık → öğretmen ikinci dil azmi → yabancı dilden keyif alma sıralamasını göstermiş ve tüm bileşen yollarının desteklendiğine işaret etmiştir. Bununla birlikte, alanyazın keyif alma, yeterlik, katılım, azim ve bağışıklığın zaman içinde birbirini güçlendirebileceğine vurgulamaktadır (Jiang vd., 2024; Yang vd., 2023; Zhang vd., 2025). Dolayısıyla mevcut bulgular, önerilen sıralamayı elde edilen verilerin tutarlı bir temsili olarak desteklerken, bu sıralamayı potansiyel olarak karşılıklı öğretmen psikolojisi süreçlerinden oluşan daha geniş bir ağ içinde konumlandırmaktadır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Giriş

Bu son bölümde, yabancı dil öğretmeni bağıışıklığı, öğretmen ikinci dil azmi ve yabancı dil öğretiminden keyif almaya ilişkin çalışmadan elde edilen sonuçlar, çıkarımlar, sınırlılıklar ve öneriler sunulmaktadır. Çalışmada, yabancı dil öğretmeni bağıışıklığının dışsal yapı, öğretmen ikinci dil azminin aracı yapı ve yabancı dil öğretiminden keyif almanın içsel yapı olarak belirlendiğı bir yapısal model test edilmiştir. Bölüm, nicel ve kesitsel tasarımın gerekliliklerine uygun bir yaklaşım sergilemektedir: bulgular, kuramsal olarak belirlenmiş doğrudan ve dolaylı ilişkiler örüntüsünü desteklemekte, ancak zamansal nedenselliğı ortaya koymamaktadır.

6.2. Sonuç

Çalışmada 494 yabancı dil öğretmeni arasında mesleki korunma, amaçların sürekli biçimde izlenmesi ve olumlu öğretim duygusunun birbiriyle nasıl ilişkili olduğunun açıklanması amaçlanmıştır. Betimsel bulgular, yabancı dil öğretiminden keyif almanın nispeten yüksek ($M = 3.963$), öğretmen bağıışıklığının nispeten üretken ($M = 4.219$) ve öğretmen ikinci dil azminin orta noktanın üzerinde ($M = 3.725$) olduğunu göstermiştir. Keyif alma içinde kişisel keyif alma en güçlü boyut olmuştur. Bağıışıklık içinde öğretim öz yeterliğı en güçlü boyutken, değişime açıklık görece daha düşük, tükenmişlik ise düşük bulunmuştur. Öğretmen ikinci dil azmi içinde çabada sebatın, ilgi tutarlılığından daha yüksek bulunmuştur. Bu örüntüler, öğretmenlerin genel olarak kendine güvenen, sebat gösteren ve öğretime olumlu biçimde katılan bir profil sergilediğini düşündürmekte; ayrıca her yapının boyutları arasındaki anlamlı farklılıklara da işaret etmektedir.

İki değişkenli bulgular, üç yapının birbirinin tekrarı olmaksızın pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Yabancı dil öğretiminden keyif alma, üretken bağıışıklık ($r = .567$) ve öğretmen ikinci dil azmiyle ($r = .418$) orta düzeyde ilişkiliyken, bağıışıklık ile azim de orta düzeyde ilişkili bulunmuştur ($r = .527$). Boyut düzeyinde keyif alma, en güçlü biçimde öğretim öz yeterliğı ve sınıf duygulanımıyla ilişkili; tükenmişlikle ise negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Hem çabada sebat hem de ilgi tutarlılığı keyif alma ile pozitif yönde ilişkili olmuştur. Bu bulgular, keyif almanın yeterlik, duygulanım, başa çıkma, psikolojik sağlamlık, mesleki tutumlar ve

amaçların sürekli biçimde izlenmesini içeren daha geniş bir mesleki sistem içinde yer aldığını düşündürmektedir.

Ölçüm analizleri üç yapının çok boyutluluğunu desteklemiş ve genel ölçüm modeli kabul edilebilir uyum göstermiştir. Yapısal model gözlenen verilere kabul edilebilir düzeyde uyum sağlamıştır. Yapısal model bulguları, üretken yabancı dil öğretmeni bağısıklığının öğretmen ikinci dil azmiyle güçlü ve pozitif yönde ilişkili olabileceğine ($\beta = .702$) ve öğretmen ikinci dil azminin, bağısıklık kontrol edildikten sonra, keyif almayla daha küçük ancak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki gösterebileceğine ($\beta = .266$) işaret etmiştir. Üretken bağısıklık, keyif almayla anlamlı ve doğrudan ilişkisini de korumuştur ($\beta = .485$). Bağısıklık ile keyif alma arasındaki toplam standartlaştırılmış ilişki $\beta = .672$ olarak belirlenmiştir.

En önemlisi, öğretmen ikinci dil azmi, bağısıklık ile keyif alma arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı bir bölümüne aracılık etmiştir ($\beta = .187$, %95 GA [.052, .347]). Dolaylı bileşen toplam standartlaştırılmış ilişkinin yaklaşık %27,8'ini oluştururken, doğrudan bileşen önemli düzeyde kalmıştır. Dolayısıyla öğretmen ikinci dil azmi tam aracılıktan ziyade kısmi istatistiksel aracılık işlevi görmüş olabilir. Üretken bağısıklık, kısmen daha güçlü çabada sebat ve ilgi tutarlılığı üzerinden keyifle ilişkili olmuştur; ancak azim bu ilişkiyi bütünüyle açıklamamıştır. Öz yeterlik, sınıf duygulanımı, yapıcı tutumlar, psikolojik sağlamlık, başa çıkma, açıklık ve daha düşük tükenmişlik gibi bağısıklık bileşenleri de üretken mesleki korunmayı keyifle ilişkilendirebilir.

Sonuç olarak, çalışma yabancı dil öğretmeni psikolojisine ilişkin katmanlı bir yorumu destekliyor gibi görünmektedir. Bağısıklık, öğretmenlerin yinelenen mesleki sarsıntıları yönettiği daha geniş koruyucu yapılanmayı temsil etmektedir. Öğretmen ikinci dil azmi, uzun vadeli dil öğretimi amaçlarına yönelik sürekli çaba ve ilgiyi temsil etmektedir. Yabancı dil öğretiminden keyif alma, öğretmenlerin öğretime ilişkin kişisel, öğrenciyle bağlantılı ve sosyal deneyimlerinin olumlu duygusal niteliğini temsil etmektedir. Desteklenen model, bu işlevlerin eşgüdümlü olabileceğini düşündürmektedir: üretken korunma sürekli mesleki yatırımla güçlü biçimde ilişkiliyken, her ikisi de daha olumlu bir öğretim deneyimiyle ilişkilidir.

Bununla birlikte, sonuçlar nedensel değil, istatistiksel düzeyde yorumlanmalıdır. Modelde yabancı dil öğretmeni bağısıklığı → öğretmen ikinci dil

azmi → yabancı dil öğretiminden keyif alma sıralaması önerilmiş ve veriler bu sıralamayla tutarlı görünmüştür. Tüm yapılar tek bir zamanda ölçüldüğünden, çalışma bağışıklığın önce geliştiğini, ardından azmi artırdığını ve daha sonra keyif almayı sağladığını ortaya koyamaz. Karşılıklı süreçlerin varlığı olasıdır. Öğretmen azmi, keyif alma ve işe bağlılık arasında karşılıklı ilişkiler gösteren boylamsal kanıtlar, bu dikkatli yaklaşımın gerekliliğini pekiştirmektedir (Zhang vd., 2025). Dolayısıyla mevcut çalışmanın katkısı, sabit bir gelişimsel sıralamanın kanıtı değil; eşzamanlı ilişkilere yönelik tutarlı ve veriye dayalı bir açıklama sunmaktır.

6.3. Çıkarımlar

Bulgular, dil öğretmeni psikolojisinin kavramsal olarak incelenmesi, odak yapıların ölçülmesi ve modellenmesi ile öğretmenlerin mesleki ortamlarda desteklenmesi açısından çeşitli çıkarımlar sunmaktadır. Bu çıkarımlar, belirli bir müdahalenin zorunlu olarak değişime neden olacağının kanıtı olarak değil, gözlenen ilişkilerin gerekçelendirilmiş sonuçları olarak yorumlanmalıdır.

6.3.1. Kuramsal Çıkarımlar

İlk kuramsal çıkarım, farklı araştırma geleneklerinden doğan yapıların bütünleştirilmesiyle ilgilidir. Öğretmen bağışıklığı mesleki korunmaya ilişkin karmaşık sistemler açıklamasından (Hiver & Dörnyei, 2017); öğretmen ikinci dil azmi, sebat ve ilgi tutarlılığına ilişkin alana özgü araştırmalardan (Derakhshan vd., 2022); yabancı dil öğretiminden keyif alma ise öğretmen duyguları üzerine pozitif psikolojiden beslenen araştırmalardan (Xiao vd., 2022) doğmuştur. Üç yapıli modelin kabul edilebilir uyumu, bu geleneklerin içerdği yapıların tek bir genel olumlu öğretmen faktörüne indirgenmeden birbirine bağlanabileceğini düşündürmektedir. Ayrı ölçüm yapıları ve orta düzeydeki korelasyonlar, bağışıklık, azim ve keyif almanın ilişkili olmasına rağmen ayırt edilebilir olduğuna işaret etmektedir.

İkinci olarak, bulgular üretken bağışıklığın rolünü daha iyi açıklığa kavuşturabilir. Hiver & Dörnyei (2017), bağışıklığı iki ucu keskin bir olgu olarak tanımlamıştır. Bağışıklık, uyum sağlayıcı işleyişi istikrarlı hâle getirebilir ya da katı ve dirençli bir biçime dönüşebilir. Bu çalışmada gizil puan üretken işleyiş yönünde düzenlenmiştir. Dolayısıyla, azim ve keyifle olan pozitif ilişkinin bütün savunmacı mesleki örüntülere genellenmesi uygun olmayabilir. Kuramsal olarak olumlu bir

kaynak ağına dâhil olan ve yeterlik, psikolojik sağlamlık, uyum sağlayıcı başa çıkma, yapıcı tutumlar, açıklık, sınıf duygulanımı ve daha düşük tükenmişlikle karakterize edilen üretken bağışıklık, üretkenliktir. Uyumsuz bağışıklık farklı, hatta karşıt ilişkiler gösterebilir.

Üçüncü olarak, bağışıklıktan azme giden güçlü katsayı, öğretmenlerin ikinci dil azminin daha geniş mesleki işleyişlerine anlamlı biçimde yerleştiğini düşündürmektedir. Azim yalnızca yalıtılmış bir kişilik özelliği olarak ele alınmamalıdır. Sudina vd. (2021) tarafından geliştirilen alana özgü ölçüm aracı, dil öğretimindeki sebat ve ilgiyi yakalamaktadır; mevcut bulgular bu sürekli yatırımın yeterlik ve psikolojik sağlamlık gibi çeşitli psikolojik faktörlerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Shao, 2023). Bu durum, sebatın öğretmenlerin daha geniş psikolojik ve mesleki sistemleri tarafından kolaylaştırıldığı ya da sınırlandırıldığı yönündeki bağlamsallaştırılmış bir görüşü destekliyor olabilir.

Dördüncü olarak, kısmi aracılık bulgusu önerilen mekanizmayı daha ayrıntılı hâle getirmektedir. Öğretmen ikinci dil azmi ile üretken bağışıklık arasında anlamlı bir köprü olmuştur; ancak tek köprü olmamıştır. Geriye kalan doğrudan etki, bağışıklığın azmin temsil etmediği süreçler aracılığıyla keyif almayla bağlantılı olabileceğini göstermektedir. Öz yeterlik, yeterliğe dayalı doyumla; sınıf duygulanımı, ilişkisel keyif almayla; başa çıkma ve psikolojik sağlamlık, olumlu duygunun korunmasıyla; daha düşük tükenmişlik ise süregelen duygusal erişilebilirlikle ilişkili olabilir. Dolayısıyla model tek mekanizmalı bir açıklamadan ziyade çoklu süreç açıklamasını destekliyor gibi görünmektedir.

Beşinci olarak, bulgular yapıların dinamik biçimde yorumlanmasını desteklemektedir. Mevcut sıralama kuramsal olarak savunulabilir; ancak öğretmen psikolojisinin yalnızca tek yönde gelişmesi mümkün değildir. Keyif alma, katılımı ve mesleki ilgiyi pekiştirebilir; başarılı sebat yeterliğini güçlendirebilir ve tekrarlanan başarılı başa çıkma deneyimleri üretken bağışıklığa katkıda bulunabilir. Bu görüş, alanyazındaki karşılıklı ilişkiler ve olumlu geri bildirim açıklamalarıyla uyumlu görünmektedir. Bu nedenle mevcut aracılık modeli, potansiyel olarak yinelemeli bir sistemin kuramsal olarak seçilmiş bir kesiti olarak anlaşılabilir.

Son olarak, sonuçlar üst düzey yapıların yanı sıra boyutların da incelenmesinin önemini pekiştirdiğini düşündürmektedir. Görece düşük değişime açıklık ortalaması,

nispeten yüksek genel bağışıklık puanı tarafından gizlenebilir; sebat ile tutarlılık arasındaki farklılık da toplam azim puanı nedeniyle görünmez kalabilir. Dolayısıyla kuramsal açıklamalar, yapısal yalınlık amacıyla üst düzey gizil değişkenler kullanıldığında dahi yapıların çok boyutlu mimarisini korumalıdır.

6.3.2. Yöntemsel Çıkarımlar

Çalışma, yapısal yollar yorumlanmadan önce ölçüm modellerinin değerlendirilmesinin önemine işaret etmektedir. Ayrı ayrı gerçekleştirilen DFA'lar ilgili ölçek yapılarını desteklemiş ve üst düzey boyutlar kendi yapılarını anlamlı biçimde temsil etmiştir. Bu yaklaşım, yeterince tanımlanmamış toplam puanlar arasındaki ilişkilerin yorumlanma riskini azaltmış olabilir. Modelin gelecekteki uygulamalarında da daha önce raporlanan yapıların kendiliğinden yeniden ortaya çıkacağı varsayılmamalı; bağışıklık, azim ve keyif almanın incelenen evrendeki ölçüm yeterliği de benzer biçimde ortaya konmalıdır.

Bulgular ayrıca ölçek sürümü ile puanlama yönünün neden açıkça belirtilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmen bağışıklığı, özellikle tükenmişlik olmak üzere, olumlu ve olumsuz yönelimli içerikler içermektedir. Yapısal yorum, yalnızca üst düzey puanın yönü açıkça tanımlandığında tutarlı olur. Benzer şekilde, olumsuz biçimde ifade edilen öğretmen ikinci dil azmi maddeleri daha yüksek değerlerin tutarlı biçimde daha fazla azmi temsil etmesini sağlayacak şekilde puanlanmalıdır. Bu nedenle madde sürümlerinin, yanıt seçeneklerinin, ters puanlamanın, boyut puanlarının ve üst düzey model tanımlamalarının şeffaf biçimde raporlanması tekrarlanabilirlik açısından gereklidir.

Kısmi aracılık sonuçları, dolaylı etkinin bootstrap güven aralıklarıyla doğrudan kestirilmesinin önemini de vurgulamaktadır. Anlamlı bir dolaylı katsayı, doğrudan katsayıdan daha küçüktür ve yalnızca birbirini izleyen ayrı korelasyonlar üzerinden anlaşılamaz. Bununla birlikte, sonuç istatistiksel aracılığın zamansal mekanizmayla eş tutulmaması gerektiğini de göstermektedir. Temeldeki süreç boylamsal olarak geliştiğinde kesitsel kestirimler yanı olabilir (Maxwell & Cole, 2007). Bu nedenle yöntemsel kesinlik, hem dolaylı etkinin doğrudan kestirilmesini hem de nedensel dilin ölçülü kullanılmasını gerektirebilir.

6.3.3. Uygulamaya Dönük Çıkarımlar

Bulgular, öğretmen desteğinin sebatı tek başına teşvik etmekten ziyade eşgüdümlü mesleki kaynakları ele alması gerektiğini düşündürmektedir. Üretken bağışıklık, öğretmen ikinci dil azmi ve yabancı dil öğretiminden keyif almayla güçlü biçimde ilişkili olduğundan, mesleki öğrenme sürekli çabanın yanı sıra öz yeterlik, uyum sağlayıcı başa çıkma, psikolojik sağlamlık, değişime açıklık, sınıf duygulanımı ve yapıcı mesleki anlatılara odaklanmayı da içerebilir. Bu nedenle amaç, öğretmenlerin bedeli ne olursa olsun sebat etmelerini sağlamaktan ziyade, uyum sağlayıcı sebatı katı biçimde devam etmekten ve üretken korunmayı savunmacı geri çekilmeden ayırt etmelerine yardımcı olmak olabilir.

Öğretim öz yeterliği ve sınıf duygulanımı, keyif alma boyutu ile en güçlü korelasyonlara sahip oldukları için öncelikli incelemeyi gerektirebilir. Mesleki gelişim etkinlikleri, başarılı öğretim denemeleri, iş birliğine dayalı problem çözme, geri bildirim ve duygusal açıdan zorlayıcı sınıf olayları üzerine düşünme fırsatları sunabilir. Bu tür etkinlikler, öğretmenlerin daha güçlü bir yeterlik duygusu geliştirmelerine ve sınıf uygulamalarıyla daha yapıcı bir duygusal ilişki kurmalarına yardımcı olabilir. Hizmet içi eğitim grubunun psikolojik sağlamlık ve yansıtıcı öğretimle birlikte bağışıklık ve ikinci dil öğretmen azminde gelişme gösterdiği İsmail ve Nikpoo'nun (2023) yarı deneysel bulguları, bütünleşik mesleki öğrenmeye ilişkin bağlama özgü bir yaklaşım sunmakla birlikte uygun bir destek de sağlamaktadır.

Görece daha düşük değişime açıklık puanı, diğer yönlerden güçlü bağışıklık profilleri incelendiğinde, uyum sağlayabilirliğin varsayılmaması gerektiğini gösterebilir. Öğretmenler kendilerini yeterli hissedebilir ve yerleşik yöntemleri değiştirme konusunda temkinli kalırken etkili biçimde başa çıkabilir. Bu nedenle mesleki gelişim girişimleri, rutinleri incelemek, alternatifleri denemek ve başarısız yenilikleri mesleki yeterliğe yönelik tehditler olarak değil, bilgi olarak yorumlamak için psikolojik açıdan güvenli fırsatlar oluşturmalıdır. Bu yaklaşım, Hiver ve Dörnyei'nin (2017) farkındalık, üretken başa çıkma ve uyumsuz mesleki anlatıların yeniden düzenlenmesine yaptığı vurguyla örtüşmektedir.

Keyif almaya ilişkin bulgular, öğretmen desteğinin olumlu mesleki deneyimin çeşitli kaynaklarını koruması gerektiğini de düşündürmektedir. Kişisel keyif alma nispeten yüksekken, öğrenci takdiri ve sosyal doyum bir ölçüde daha düşük

bulunmuştur. Okullar ve üniversiteler öğretim çalışmalarını takdir edebilir, meslektaş etkileşimi için fırsatlar oluşturabilir, yapıcı öğretmen-öğrenci etkileşimini destekleyebilir ve anlamlı sınıf katılımını sınırlandıran koşulları azaltabilir. Bu eylemler keyif almayı araçsallaştırmamalı ya da öğretmenlerin sürekli olumlu duygular sergilemesini gerektirmemelidir; aksine gerçek keyif almanın mümkün olduğu koşulları koruyabilir.

Tükenmişlik ile keyif alma arasındaki negatif ilişki, iş yükü, özerklik, istihdam güvencesi, liderlik ve kaynakların kurumsal sorunlar olarak ele alınmasının önemine işaret etmektedir. Güçlü azim ya da bağışıklık, yapısal olarak üretilen zorlanmanın sorumluluğunu bireysel öğretmenlere yüklemek için kullanılmamalıdır. Bir öğretmen aşırı talepler altında sebat ederken duygusal olarak tükenebilir. Bu nedenle bulguların uygulamada kullanımında, bireysel mesleki desteğin talepler, kaynaklar, takdir ve karar verme süreçlerine katılıma yönelik örgütsel ilgiyle birleştirilmesi uygun olabilir.

Son olarak, aracılık sonucu, yalnızca azme odaklanan müdahalelerin bağışıklık-keyif ilişkisinin yalnızca bir bölümünü ele alacağını ileri sürülebilir. Mevcut modelde toplam standartlaştırılmış ilişkinin yaklaşık %27,8'i öğretmen ikinci dil azmi üzerinden taşınmıştır. Geriye kalan önemli doğrudan bileşen, bağışıklıkla ilgili diğer süreçlere de işaret edebilir. Bu nedenle, dengeli bir yaklaşımın sürekli mesleki amaç takibine yönelik desteği yeterlik, başa çıkma, esneklik ve olumlu sınıf duygulanımını güçlendirme ile tükenmişlikten korunma çabalarıyla birleştirmesinin yararlı olabileceğini düşündürmektedir.

6.4. Sınırlılıklar

İlk sınırlılık kesitsel tasarımıdır. Üç yapının tamamı aynı veri toplama döneminde ölçülmüştür. Yapısal model yönlü yollar belirlenmiş ve dolaylı etki anlamlı bulunmuş olsa da, zamansal öncelik gözlenmemiştir. Kesitsel aracılık, boylamsal süreçleri yanlış temsil edebilir ve ters ya da karşılıklı ilişkileri dışlayabilir (Maxwell & Cole, 2007). Dolayısıyla bulguların nedenselliğin kanıtı olarak değil, kuramsal olarak sıralanmış ilişkilerin kanıtı olarak anlaşılması daha uygun olabilir.

İkinci olarak, çalışma öz bildirim anketlerine dayanmıştır. Bağışıklık, azim ve keyif alma kısmen öznel yapılar olduğundan öz bildirim kullanımı uygundur; ancak yanıtlar sosyal beğenirlik, mevcut ruh hâli, yanıt tarzı ya da katılımcıların ölçek

maddelerine ilişkin yorumlarından etkilenebilir. Tüm değişkenlerin aynı katılımcılardan tek bir ankette toplanması ortak yöntem varyansı da oluşturabilir. Harman'ın tek faktör testi, verilerde tek bir faktörün baskın olduğuna işaret etmemiştir; ancak bu test ortak yöntem yanlılığının her biçimini ortadan kaldıramaz. İşlemsel ve istatistiksel önlemler bu kaygıyı ortadan kaldırmak yerine azaltmaktadır (Podsakoff vd., 2003).

Üçüncü olarak, katılımcılar olasılıklı olmayan bir yöntemle araştırmaya dâhil edilmiştir. 494 öğretmenden oluşan örneklem analizler için yeterli görünmektedir; ancak Türkiye'deki ya da diğer eğitim sistemlerindeki tüm yabancı dil öğretmenlerini temsil ettiği varsayılmamalıdır. Davetle karşılaşan ve anketi gönüllü olarak tamamlayan öğretmenler, katılım, iş yükü, mesleki güven ya da öğretmen psikolojisine ilgi bakımından katılmayanlardan farklı olabilir. Dolayısıyla genellemenin sınırsız bir evren yerine benzer bağlamlara yapılması uygun görünmektedir.

Dördüncü olarak, model yalnızca üç odak yapısı içermektedir. Liderlik, meslektaş desteği, iş yükü, özerklik, istihdam güvencesi, mesleki gelişim, duygusal emek, kişilik, kurumsal iklim ve öğrenci özellikleri modele dâhil edilmemiştir. Bu değişkenlerin bazıları bağışıklık, azim ya da keyif almadan önce gelebilir; bazıları ise bunların ilişkilerine aracılık edebilir ya da bu ilişkileri düzenleyebilir. Bağışıklıktan keyif almaya giden doğrudan etki, bu tür dışarıda bırakılmış değişkenlerle ilişkili süreçleri kısmen temsil ediyor olabilir.

Beşinci olarak, öğretmen bağışıklığının işlevselleştirilmesi dikkat gerektirmektedir. Bağışıklık, kuramsal olarak üretken ve uyumsuz biçimlere sahip olabilirken, mevcut YEM, üretken işleyiş yönünde düzenlenmiş üst düzey bir sürekliliği temsil etmiştir. Bu yaklaşım yalın bir model kurulmasını sağlamış görünmektedir, ancak niteliksel olarak farklı bağışıklık profillerini belirsizleştirmiş olabilir. İki öğretmen yeterlik, tükenmişlik, başa çıkma, açıklık ve duygulanımın farklı birleşimleri üzerinden benzer genel puanlar elde edebilir. Görece düşük olan değişime açıklık ortalaması, toplam puanın neden her içsel yapılanmayı yakalayamayacağını göstermektedir.

Altıncı olarak, öğretmen ikinci dil azmi, çabada sebat ve ilgi tutarlılığından oluşan üst düzey bir yapı olarak modellenmiştir. Çabada sebat boyutunun iç tutarlılık

katsayısı $\alpha = .698$ ile geleneksel .70 ölçütünün biraz altında kalırken, ilgi tutarlılığı daha güvenilir bulunmuştur. DFA'nın iki boyutlu yapıyı desteklediği görülmektedir; ancak güvenilirlik farklılığı, üst düzey azim yapısını içeren kestirimlerin makul bir dikkatle yorumlanması gerektiğini düşündürmektedir.

Yedinci olarak, genel yapısal uyum olağanüstü değil, kabul edilebilir düzeydedir. RMSEA ve SRMR iyi uyuma işaret ederken, CFI ve TLI yalnızca 0,90'ın biraz üzerinde bulunmuştur. Kabul edilebilir uyum, modelin gözlenen kovaryans yapısının makul bir temsili olarak yorumlanabilir; ancak bu durum, modelin mümkün olan tek ya da en iyi yapısal kurgu olduğu anlamına gelmez. Alternatif modeller de verilere benzer biçimde uyum sağlayabilir (MacCallum vd., 1993).

Son olarak, çalışmada ölçüm değişmezliği belirlenmemiş ve yapısal yollar demografik ve mesleki gruplar arasında karşılaştırılmamıştır. İlişkiler kurum türü, öğretim deneyimi, istihdam durumu, iş yükü, eğitim düzeyi, cinsiyet ya da bölgeye göre değişebilir. Bu tür analizler olmaksızın model, aynı ölçüm ve yapısal parametrelerin her alt gruba özdeş biçimde uygulandığının kanıtı olarak değil, genel örnekleme ilişkin bir açıklama olarak yorumlanmalıdır.

6.5. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Gelecek araştırmalarda öncelikle önerilen sıralamanın boylamsal olarak test edilmesi yararlı olabilir. En az üç ölçüm zamanı, araştırmacıların kişiler arası istikrarlı farklılıkları kişi içi değişimden ayırmasına ve önceki bağışıklığın sonraki azmi, önceki azmin de önceki düzeyler kontrol edildikten sonra sonraki keyif almayı yordayıp yordamadığını değerlendirmesine imkân tanıyabilir (Usami vd., 2019). Çapraz gecikmeli panel, rastgele kesişimli çapraz gecikmeli ya da gizil değişim modelleri ile önerilen yönün tersi ve karşılıklı yollarla da karşılaştırılabilir. Zhang vd.'nin (2025) çalışması, öğretmen bakımının öğretmen-öğrenci ilişkisiyle boylamsal bağlantılarını inceleyen bir örnek sunmaktadır.

İkinci olarak, araştırmacılar kuramsal açıdan makul alternatif modelleri karşılaştırmalıdır. Keyif alma ve azim, profesyonel gelişim ve öğretmen başarısı üzerinde birbirini destekleyen roller oynayabilir (Derakhshan vd., 2022); başarılı sebat ise biriken ustalaşma ve başa çıkma deneyimleri aracılığıyla üretken bağışıklığı güçlendirebilir. Tek bir sabit sıralama varsaymak yerine keyif alma, azim ve

bağışıklığın birbirini etkilediği modeller değerlendirilmelidir. Model karşılaştırması, yalnızca tek bir kesitsel örneklemdaki görelî uyumla değil, zamansal veriler ve kuramla da yönlendirilmelidir.

Üçüncü olarak, gelecekteki çalışmalarda daha geniş ve daha sistematik bir örneklem kullanılmalıdır. Üniversiteler, okullar, dil programları, coğrafi bölgeler ve istihdam kategorileri genelinde olasılığa dayalı ya da tabakalı katılımcı seçimi evren kapsamını geliştirebilir. Kültürlerarası çalışmalar, ölçüm yapıları ile yol katsayılarının eğitim sistemleri arasında istikrarlı olup olmadığını inceleyebilir. Bu tür çalışmalarda gizil ortalamalar ya da yapısal ilişkiler karşılaştırılmadan önce ölçüm değişmezliği test edilmelidir.

Dördüncü olarak, gelecek modeller bağlamsal öncülleri ve sınır koşullarını içermelidir. İş yükü, özerklik, meslektaş desteği, liderlik, iş güvencesi, kurumsal takdir, mesleki gelişime erişim ve öğrenciyle ilişkili talepler üretken bağışıklığın gelişimini yordayabilir ya da bağışıklığın azim ve keyif alma ile ilişkilerinin gücünü değiştirebilir. Çok düzeyli modeller, öğretmen ve kurum düzeyindeki etkileri birbirinden ayırabilir; destekleyici iklimlerin önerilen yolları güçlendirip güçlendirmedeğini ya da bu yollar üzerindeki olumsuz etkileri azaltıp azaltmadığını belirleyebilir.

Beşinci olarak, müdahale araştırmaları bütünleşik mesleki gelişim programlarının odak yapılarını değiştirip değiştiremeyeceğini değerlendirmelidir. Programlar, ustalaşma deneyimleri, yansıtıcı başa çıkma, uyum sağlayıcı amaç düzenlemesi, meslektaş desteği ve katı mesleki anlatıların incelenmesini bir araya getirebilir. Bu tür programların üretken bağışıklığı, azim ya da keyif almayı artırdığı sonucuna varmadan önce izlem ölçümlerini içeren randomize ya da güçlü yarı deneysel tasarımlara ihtiyaç vardır. Hizmet içi eğitim çalışmaları yararlı bir başlangıç noktası sunmakla birlikte, daha güçlü kontroller ve daha uzun izlem süreleriyle gerçekleştirilecek tekrar çalışmaları nedensel kanıtları geliştirebilir.

Son olarak, gelecek araştırmalarda kavramsal ve raporlama kesinliğinin korunması önem taşıyabilir. Çalışmalar, kullanılan ölçeğin tam sürümünü belirtmeli; yanıt seçeneklerini ve ters puanlama işlemlerini raporlamalı; tutarlı aracılığı tutarsız aracılıktan ayırmalı; toplam, doğrudan ve dolaylı etkileri ayrı ayrı sunmalı ve tasarımın desteklemediği nedensel dilden kaçınmalıdır. Bu şeffaflığın bulguları daha

karşılaştırılabilir hâle getirebileceği ve mevcut modelin farklı örneklem ve ortamlara genellenip genellenemeyeceğinin belirlenmesine yardımcı olabileceği düşünülebilir (Elson vd., 2023; Flake & Fried, 2020).

KAYNAKÇA

- Altan, M. X. (2006). Beliefs about language learning of foreign language-major university students. *Australian journal of teacher education*, 31(2), 45-52.
- Argon, T., & Kaya, A. (2018). Examination of grit levels of teachers according to personal variables. *Journal of Education and Training Studies*, 6(n3a), 45–53.
- Azari Noughabi, M., Ghonsooly, B., & Jahedizadeh, S. (2024). Modeling the associations between EFL teachers' immunity, L2 grit, and work engagement. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(8), 3158–3173. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2088766>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101302.
- Burić, I., Kim, L. E., & Hodis, F. (2021). Emotional labor profiles among teachers: Associations with positive affective, motivational, and well-being factors. *Journal of educational psychology*, 113(6), 1227.
- Casteel, A., & Bridier, N. L. (2021). Describing populations and samples in doctoral student research. *International journal of doctoral studies*, 16(1), 339.
- Carlson, M. D., & Morrison, R. S. (2009). Study design, precision, and validity in observational studies. *Journal of Palliative Medicine*, 12(1), 77–82.
- Canbay, M. O., & Sönmez, G. (2023). A comparative study on language teacher immunity: Samples from Qatar and Turkey. *SN Social Sciences*, 3, Article 44. <https://doi.org/10.1007/s43545-023-00629-3>

- Chen, A. A., & Hsieh, C. C. (2026). Passion or Perseverance? The Mediating Role of Teacher Grit in Positive Leadership and Positive Education in Taiwan. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1–15.
- Cheung, G. W., Cooper-Thomas, H. D., Lau, R. S., & Wang, L. C. (2024). Reporting reliability, convergent and discriminant validity with structural equation modeling: A review and best-practice recommendations. *Asia Pacific Journal of Management*, 41(2), 745–783.
- Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492–511. <https://doi.org/10.1037/pspp0000102>
- Cruchinho, P., López-Franco, M. D., Capelas, M. L., Almeida, S., Bennett, P. M., Miranda da Silva, M., ... & Gaspar, F. (2024). Translation, cross-cultural adaptation, and validation of measurement instruments: A practical guideline for novice researchers. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 2701–2728.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Datu, J. A. D. (2021). Beyond passion and perseverance: Review and future research initiatives on the science of grit. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 545526. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.545526>
- DeMaris, A. (2004). *Regression with social data: Modeling continuous and limited response variables*. John Wiley & Sons.
- Derakhshan, A., Dewaele, J.-M., & Azari Noughabi, M. (2022). Modeling the contribution of resilience, well-being, and L2 grit to foreign language teaching enjoyment among Iranian English language teachers. *System*, 109, Article 102890. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102890>
- Dewaele, J.-M., Chen, X., Padilla, A. M., & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2128. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>

- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Dewaele, J. M., & Wu, A. (2021). Predicting the emotional labor strategies of Chinese English Foreign Language teachers. *System*, 103, 102660.
- Dignath, C., & Veenman, M. V. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning—Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489–533.
- 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>
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166–174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Elson, M., Hussey, I., Alsalti, T., & Arslan, R. C. (2023). Psychological measures aren't toothbrushes. *Communications Psychology*, 1(1), 25.
- Fathi, J., & Hejazi, S. Y. (2024). Ideal L2 self and foreign language achievement: The mediating roles of L2 grit and foreign language enjoyment. *Current Psychology*, 43(12), 10606–10620.
- Flake, J. K., & Fried, E. I. (2020). Measurement schmeasurement: Questionable measurement practices and how to avoid them. *Advances in methods and practices in psychological science*, 3(4), 456–465.
- Freeborn, L., Andringa, S., Lunansky, G., & Rispen, J. (2023). Network analysis for modeling complex systems in SLA research. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(2), 526–557.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>

- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Gefen, D., Straub, D., & Boudreau, M. C. (2000). Structural equation modeling and regression: Guidelines for research practice. *Communications of the Association for Information Systems*, 4(1), 7.
- George, D., & Mallery, P. (2018). Descriptive statistics. In *IBM SPSS Statistics 25 step by step* (pp. 126–134). Routledge.
- Gkonou, C., Mercer, S., & Daubney, M. (2018). Teacher perspectives on language learning psychology. *The Language Learning Journal*, 46(4), 501–513.
- Golombek, P. R., & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102–111. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002>
- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95–110. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95>
- Gu, Y. (2023). An introduction to retrodictive qualitative modeling as an emerging method on affective variables in SLA research. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1081502. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1081502>
- Guay, F., Morin, A. J., Litalien, D., Valois, P., & Vallerand, R. J. (2015). Application of exploratory structural equation modeling to evaluate the academic motivation scale. *The Journal of Experimental Education*, 83(1), 51–82.

- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Seçkin Yayıncılık.
- Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M., & Volet, S. (2016). University teachers' perceptions of appropriate emotion display and high-quality teacher-student relationship: Similarities and differences across cultural-educational contexts. *Frontline Learning Research*, 4(3), 44–74.
- Hair Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). Multivariate data analysis. In *Multivariate data analysis* (pp. 785–785).
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315–336. <https://doi.org/10.1080/1360312980010401>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Hiver, P. (2017). Tracing the signature dynamics of language teacher immunity: A retrodictive qualitative modeling study. *The Modern Language Journal*, 101(4), 669–690. <https://doi.org/10.1111/modl.12433>
- Hiver, P., & Dörnyei, Z. (2017). Language teacher immunity: A double-edged sword. *Applied Linguistics*, 38(3), 405–423. <https://doi.org/10.1093/applin/amv034>
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559–562.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hu, Y. (2023). Examining the effects of teacher self-compassion, emotion regulation, and emotional labor strategies as predictors of teacher resilience in EFL context. *Frontiers in Psychology*, 14, 1190837.
- Hwang, H. B., Coss, M. D., Loewen, S., & Tagarelli, K. M. (2024). Acceptance and engagement patterns of mobile-assisted language learning among non-

- conventional adult L2 learners: A survival analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 46(4), 969–995.
- Ismail, S. M., & Nikpoo, I. (2023). Resilience, immunity, L2-teacher grit, and reflective teaching in language instruction: In-service classes matter. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8, Article 46. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00217-1>
- Jalilzadeh, K., Attaran, A., & Coombe, C. (2024). Unveiling emotional experiences: a phenomenological study of emotional labor in expatriate EFL teachers. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1), 40.
- Jin, A., Foley, A., & Cooley, D. (2020). Participant Chinese teacher and student perceptions of an international teaching practicum with Australian pre-service teachers. *Intercultural Education*, 31(6), 607–622.
- Jiang, A. L., Sun, K., & Qin, T. L. (2024). Unraveling the relationships among EFL teacher emotions, immunity, and teaching quality: A multilevel structural equation modeling analysis. *System*, 124, Article 103356. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103356>
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235–257. <https://doi.org/10.2307/40264518>
- Keller, M. M., Goetz, T., Becker, E. S., Morger, V., & Hensley, L. (2014). Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest. *Learning and Instruction*, 33, 29–38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.03.001>
- Khalili, A., Zohrabi, M., & Dobakhti, L. (2025). A cross-cultural scrutiny of predictors of English teachers' immunity in the contexts of Iran, France, and the United States. *SAGE Open*, 15(3), 21582440251367151.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press.
- Kubanyiova, M., & Feryok, A. (2015). Language teacher cognition in applied linguistics research: Revisiting the territory, redrawing the boundaries,

- reclaiming the relevance. *The Modern Language Journal*, 99(3), 435–449.
<https://doi.org/10.1111/modl.12239>
- Lambert, A. A., Lam, J. O., Paik, J. J., Ugarte-Gil, C., Drummond, M. B., & Crowell, T. A. (2015). Risk of community-acquired pneumonia with outpatient proton-pump inhibitor therapy: a systematic review and meta-analysis. *PloS one*, 10(6), e0128004.
- Li, M., Heydarnejad, T., Azizi, Z., & Gashti, Z. R. (2022). Modeling the role of emotion regulation and critical thinking in immunity in higher education. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1005071.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1005071>
- Li, S. (2021). Psychological well-being, mindfulness, and immunity of teachers in second or foreign language education: A theoretical review. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 720340. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720340>
- Li, S. (2022). Chinese English as a foreign language teachers' immunity and mindfulness as predictors of their work engagement. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 874356. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.874356>
- Li, M., Fan, W., & Leong, F. T. (2023). Psychometric assessment of the Grit Scale: Evidence from US and Chinese samples. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 17, 18344909221147108.
- Liu, L., Fathi, J., Allahveysi, S. P., & Kamran, K. (2023). A model of teachers' growth mindset, teaching enjoyment, work engagement, and teacher grit among EFL teachers. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1137357.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1137357>
- Lomas, T., Waters, L., Williams, P., Oades, L. G., & Kern, M. L. (2021). Third wave positive psychology: Broadening towards complexity. *The Journal of Positive Psychology*, 16(5), 660–674. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1805501>
- Ma, P., Zhang, L., Dong, H., & Yu, J. (2023). The relationships among teachers' emotional labor, display rules, trait emotions, exhaustion, and classroom emotional climate. *Frontiers in Psychology*, 14, 957856.

- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320–337.
- MacCallum, R. C., Roznowski, M., & Necowitz, L. B. (1992). Model modifications in covariance structure analysis: The problem of capitalization on chance. *Psychological Bulletin*, 111(3), 490–504. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.3.490>
- MacCallum, R. C., & Browne, M. W. (1993). The use of causal indicators in covariance structure models: some practical issues. *Psychological bulletin*, 114(3), 533.
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193–213. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *The Modern Language Journal*, 103(1), 262–274. <https://doi.org/10.1111/modl.12544>
- MacIntyre, P. D., & Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 153–172. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.2>
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99–128.
- Maher, K., & King, J. (2023). Language anxiety and learner silence in the classroom from a cognitive-behavioral perspective. *Annual Review of Applied Linguistics*, 43, 105–111.
- Mansfield, C., & Beltman, S. (2019). Promoting resilience for teachers: pre-service and in-service professional learning: C. Mansfield, S. Beltman. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 583–588.

- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*, 53(S1), 167–210.
- Martín-Antón, L. J., Valdivieso, J. A., García-Alonso, J. C., Carbonero-Martín, M. A., & Saíz-Manzanares, M. C. (2024). Situational evaluation of teachers' social-emotional competence: Spanish version of the Test of Regulation in and Understanding of Social situations in Teaching (TRUST). *Social Psychology of Education*, 27(5), 2857–2882.
- Maxwell, S. E., & Cole, D. A. (2007). Bias in cross-sectional analyses of longitudinal mediation. *Psychological Methods*, 12(1), 23–44. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.12.1.23>
- McNulty, J. K., & Fincham, F. D. (2012). Beyond positive psychology? Toward a contextual view of psychological processes and well-being. *American Psychologist*, 67(2), 101–110. <https://doi.org/10.1037/a0024572>
- Mercer, S. (2017). Positive psychology in SLA: An agenda for learner and teacher well-being. *Australian Review of Applied Linguistics*, 40(2), 108–120. <https://doi.org/10.1075/aral.40.2.02mer>
- Mercer, S. (2018). Psychology for language learning: Spare a thought for the teacher. *Language Teaching*, 51(4), 504–525. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000258>
- Mercer, S., & Kostoulas, A. (Eds.). (2018). *Language teacher psychology*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783099467>
- Mierzwa, E. (2019). Foreign language learning and teaching enjoyment: Teachers' perspectives. *Journal of Education Culture and Society*, 10(2), 170–188. <https://doi.org/10.15503/jecs20192.170.188>
- Mikami, H. (2024). Revalidation of the L2-Grit scale: A conceptual replication of Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F.(2022). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching*, 57(2), 274–289.

- Miller, E. R., & Gkonou, C. (2018). Language teacher agency, emotion labor, and emotional rewards in tertiary-level English language programs. *System*, 79, 49–59. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.002>
- Mohammad Hosseini, H., Fathi, J., Derakhshesh, A., & Mehraein, S. (2022). A model of classroom social climate, foreign language enjoyment, and student engagement among English as a foreign language learners. *Frontiers in Psychology*, 13, 933842.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus user's guide* (8th ed.). Muthén & Muthén.
- Namazandost, E., Rezai, A., Heydarnejad, T., & Kruk, M. (2023). Emotion and cognition are two wings of the same bird: Insights into academic emotion regulation, critical thinking, self-efficacy beliefs, academic resilience, and academic engagement in Iranian EFL context. *Thinking Skills and Creativity*, 50, 101409.
- Netemeyer, R., Bentler, P., Bagozzi, R., Cudeck, R., Cote, J., Lehmann, D., ... & Ambler, T. (2001). Structural equations modeling.
- Nguyen, M. H., & Ngo, X. M. (2025). An activity-theory perspective on Vietnamese preservice English teachers' identity construction in relation to tensions, emotions, and agency. *Language Teaching Research*, 29(8), 3486–3506.
- Ntoumanis, N., & Sedikides, C. (2018). Holding on to the goal or letting it go and moving on? A tripartite model of goal striving. *Current Directions in Psychological Science*, 27(5), 363–368.
- Oxford, R. L., & Khajavy, G. H. (2021). Exploring grit: “Grit linguistics” and research on domain-general grit and L2 grit. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 3(2), 7–36. <https://doi.org/10.52598/jpll/3/2/2>
- Öztürk, G. (2021). Digital citizenship and its teaching: A literature review. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(1), 31–45.
- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, 47(1), 5–23. <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>

- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109–119.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 539–569.
- Polat, M., & Erdem, C. (2023). Adaptation of Teacher Immunity Scale to Turkish: Validity and reliability study. *Sakarya University Journal of Education*, 13(2), 163–190. <https://doi.org/10.19126/suje.1121744>
- Praetorius, A. K., & Charalambous, C. Y. (2023). *Theorizing teaching: Current status and open issues* (p. 353). Springer Nature.
- Praetorius, A. K., Lauermann, F., Klassen, R. M., Dickhäuser, O., Janke, S., & Dresel, M. (2017). Longitudinal relations between teaching-related motivations and student-reported teaching quality. *Teaching and teacher education*, 65, 241–254.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(4), 717–731. <https://doi.org/10.3758/BF03206553>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Preacher, K. J., & Selig, J. P. (2012). Advantages of Monte Carlo confidence intervals for indirect effects. *Communication Methods and Measures*, 6(2), 77–98. <https://doi.org/10.1080/19312458.2012.679848>

- Proietti Ergün, A. L., & Dewaele, J.-M. (2021). Do well-being and resilience predict the foreign language teaching enjoyment of teachers of Italian? *System*, 99, Article 102506. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102506>
- Putri, L., Rezani, M. R., & Hermina, D. (2025). Correlational research design. *Jurnal Riset Multidisiplin Edukasi*, 2(6), 306–317.
- Schuler, M. S., Coffman, D. L., Stuart, E. A., Nguyen, T. Q., Vegetabile, B., & McCaffrey, D. F. (2025). Practical challenges in mediation analysis: a guide for applied researchers. *Health Services and Outcomes Research Methodology*, 25(1), 57–84.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shahvarani, F. S., Azari Noughabi, M., & Razi, A. (2025). Investigating the contribution of engagement and resilience to EFL teachers' L2 grit. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 46(8), 2312–2324.
- Shao, G. (2023). A model of teacher enthusiasm, teacher self-efficacy, grit, and teacher well-being among English as a foreign language teachers. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1169824. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1169824>
- Shanmugam, V., & Marsh, J. E. (2015). Application of structural equation modeling to the social sciences: A brief guide for researchers. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(3), 99–123.
- Smid, S. C., & Winter, S. D. (2020). Dangers of the defaults: A tutorial on the impact of default priors when using Bayesian SEM with small samples. *Frontiers in Psychology*, 11, 611963.
- Stewart, G., & Reinders, H. (2024). Language Teacher Resilience: Antecedents and Experiences. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 6(1), e6112224.

- Sudina, E., Vernon, T., Foster, H. L., Villano, H. D., Hernandez, S., Beck, D., & Plonsky, L. (2021). Development and initial validation of the L2-Teacher Grit Scale. *TESOL Quarterly*, 55(1), 156–184. <https://doi.org/10.1002/tesq.581>
- Şen, S. (2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları*. Nobel.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Teimouri, Y., Sudina, E., & Plonsky, L. (2021). On domain-specific conceptualization and measurement of grit in L2 learning. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 3(2), 156–164. <https://doi.org/10.52598/jpll/3/2/10>
- Usami, S., Murayama, K., & Hamaker, E. L. (2019). A unified framework of longitudinal models to examine reciprocal relations. *Psychological methods*, 24(5), 637.
- Vandenberg, R. J. (2006). Introduction: statistical and methodological myths and urban legends: where, pray tell, did they get this idea? *Organizational Research Methods*, 9(2), 194–201.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity & Education*, 4(1), 21–44. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0401_2
- Wang, Y., Derakhshan, A., & Zhang, L. J. (2021). Researching and practicing positive psychology in second/foreign language learning and teaching: The past, current status, and future directions. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 731721. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731721>
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. (2021). Classroom management scripts: A theoretical model contrasting expert and novice teachers' knowledge and awareness of classroom events. *Educational psychology review*, 33(1), 131–148.

- Xiao, Y., Fathi, J., & Mohammaddokht, F. (2022). Exploring a structural model of teaching enjoyment, teacher self-efficacy, and work engagement. *Frontiers in Psychology*, 13, 918488.
- Xu, H., & Tracey, T. J. (2017). The reciprocal dynamic model of career decision ambiguity tolerance with career indecision: A longitudinal three-wave investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 64(5), 538. <https://doi.org/10.1037/cou0000220>
- Yang, S., Azari Noughabi, M., Botes, E., & Dewaele, J.-M. (2023). Let us get positive: How foreign language teaching enjoyment can create a positive feedback loop. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 13(1), 17–38. <https://doi.org/10.14746/ssllt.32358>
- Zhang, L. J., Fathi, J., & Naderi, M. (2025). A cross-lagged panel analysis of self-efficacy, teacher grit, teaching enjoyment, and work engagement among foreign language teachers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 46(7), 1714–1732. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2248064>

EKLER

EK-1: ETİK KURUL ONAY FORMU

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.01.2025-E.195136



T.C.
BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-40711683-302.01.08-195136
Konu : Etik Kurul İzni (Tuba HANGÜN)

23.01.2025

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Üstün KAPLAN
Öğretim Üyesi

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 22.01.2025 tarihli ve E.192943 sayılı yazısı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerini rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZTÜRK
Enstitü Müdürü V.

EK :
Etik Kurulu Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSM5CEYE5S*

Belge Takip Adresi :

<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5375&eD=BSM5CEYE5S&eS=195136>

Adres: Bingöl Üniversitesi Rektörlüğü Selahaddin-i Eyyübi Mah. Üniversite Cad.

No:1 BİNGÖL/TÜRKİYE

Telefon: 0426 216 00 12-13-14-15 Faks: 0426 215 10 20

e-Posta: basinyayin@bingol.edu.tr Elektronik Ağ: www.bingol.edu.tr

Kep Adresi: bingoluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Yunus Temür

Unvanı: Bilgisayar İşletmeni



Tel No: 2108

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve
Yayın Etiği Kurulu

Sayı :33117789/302.01.08/192943
Konu :Etik Kurul İzni (Tuba HANGÜN)

23.01.2025

ENSTİTÜLERE
(SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ)

Danışmanlığını Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Üstün KAPLAN'ın yaptığı İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Tuba HANGÜN'ün "**Exploring The Interplay Among Foreign Language Teacher Immunity, Teacher L2 Grit, and Foreign Language Teaching Enjoyment: A Structural Equation Modeling Approach (Yabancı Dil Öğretmeni Bağışıklığı, Öğretmen Azmi ve Yabancı Dil Öğretiminden Keyif Alma Arasındaki Etkileşimin Araştırılması: Yapısal Eşitlik Modellemesi Yaklaşımı)**" başlıklı tez çalışmasında kullanmak üzere hazırlamış olduğu ölçekler Kurulumuz tarafından etik yönden değerlendirilmiştir.

Değerlendirme sonucunda; söz konusu ölçekler Üniversitemiz Etik Kurul Yönergesi ilkeleri çerçevesinde incelenmiş ve araştırmalarında kullanacakları ölçme aracının/araçlarının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metod ve ölçeğine ilişkin sorumluluk başvuru sahiplerine ait olmak üzere 09.01.2025 tarihi itibarıyla araştırma etiği açısından "**UYGUN OLDUĞUNA**" oy birliği ile karar verilmiştir.

e-imzalıdır

e-imzalıdır
Prof. Dr. Halim TATLI
Üye

e-imzalıdır
Prof. Dr. İbrahim ÖZDEMİR
Üye

e-imzalıdır
Prof. Dr. Sahip BEROJE
Üye

e-imzalıdır
Prof. Dr. Sait PATİR
Üye

e-imzalıdır
Prof. Dr. Sıtkı ULUERLER
Üye

e-imzalıdır
Prof. Dr. Yaşar BAŞ
Üye

e-imzalıdır
Prof. Mehmet Emin BARS
Raportör

09.01.2025 Kur.Bşk

: Prof. M.E.BARS

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Bingöl Üniversitesi Rektörlüğü Selahaddin-i Eyyübi Mah. Üniversite Cad.
No:1 BİNGÖL/TÜRKİYE
Tel:0426 216 00 12-13-14-15 Faks:0426 215 10 20
E-Posta :basinyayin@bingol.edu.tr Elektronik Ağ :www.bingol.edu.tr

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-2: ÇALIŞMADA KULLANILAN ÖLÇEKLER

The following appendices reproduce the item wording from the source files supplied for this thesis. The scoring directions appear to be aligned with the productive immunity orientation and the final nine-item teacher L2 grit form reported in the thesis.

1. ÖLÇEK: LANGUAGE TEACHER IMMUNITY QUESTIONNAIRE

Language Teacher Immunity Questionnaire Overview

Developer/source	(Hiver, 2017)
Number of items	39
Dimensions	Teaching self-efficacy (7); burnout (5); resilience (5); attitudes toward teaching (5); openness to change (6); classroom affectivity (6); coping (5)
Response format	Six-point Likert scale: 1 = Strongly disagree; 2 = Disagree; 3 = Slightly disagree; 4 = Slightly agree; 5 = Agree; 6 = Strongly agree
Thesis scoring orientation	After reverse scoring, higher values indicate a more productive foreign language teacher immunity profile.

Teaching Self-Efficacy Items

Overall No.	Subscale No.	Item	Reverse
1	1	If I really try hard, I can get through to even the most difficult or unmotivated students.	No
2	2	When all factors are considered, I am a powerful influence on my students' success in the classroom.	No
3	3	I do not have confidence in my professional ability to help students learn.	Yes
4	4	I have enough training and experience to deal with almost any learning problem in the classroom.	No
5	5	I am not certain that I am making a difference in the lives of my students.	Yes
6	6	I can deal effectively with the problems of my students.	No
7	7	I feel I am positively influencing my students' lives through my teaching.	No

Burnout Items

Overall No.	Subscale No.	Item	Reverse-coded
8	1	At school I feel burned out from my work.	Yes
9	2	I feel that teaching is hardening me emotionally.	Yes
10	3	There are days at school when I feel vulnerable.	Yes
11	4	I am emotionally drained by teaching.	Yes
12	5	There are days when I feel insecure at school.	Yes

Resilience Items

Overall Number	Subscale Number	Item	Reverse
13	1	I can get through difficult times because I have experienced difficulty before.	No
14	2	Failures double my motivation to succeed as a teacher.	No
15	3	I have a hard time making it through stressful events.	Yes
16	4	I tend to bounce back quickly after hard times.	No
17	5	It is hard for me to recover when something bad happens.	Yes

Attitudes Toward Teaching Items

Overall No.	Subscale No.	Item	Reverse
18	1	I enjoy working as a teacher because it brings me pleasure.	No
19	2	Teaching is my life, and I cannot imagine giving it up.	No
20	3	Teaching brings me very little satisfaction.	Yes
21	4	If I could choose an occupation today, I would not choose to be a teacher.	Yes
22	5	I am tempted to leave the teaching profession.	Yes

Openness to Change Items

Item Number	Subscale Number	Item	Reverse Scored
23	1	As a teacher, I prefer the familiar to the unknown.	Yes
24	2	I do not get impatient when there are no clear answers or solutions to my problems as a teacher.	No
25	3	I get frustrated when my work is unfamiliar and outside my comfort zone as a teacher.	Yes
26	4	In my teaching, I find it hard to give up on something that has worked for me in the past, even if it is no longer very successful.	Yes
27	5	The "tried-and-true" ways of teaching are the best.	Yes
28	6	As a teacher, I like it when things are uncertain or unpredictable.	No

Classroom Affectivity Items

Overall No.	Subscale No.	Item	Reverse
29	1	At school or in the classroom, I often feel upset.	Yes
30	2	While teaching, I regularly feel depressed.	Yes
31	3	I regularly feel inspired at school or in the classroom.	No
32	4	Overall, I expect more good things to happen to me in the classroom than bad.	No
33	5	It is hard to imagine anyone getting excited about teaching.	Yes
34	6	In my teaching, I always look on the bright side of things.	No

Coping Items

Overall No.	Subscale No.	Item	Reverse
35	1	When problems arise at work, I accept what has happened and learn to live with it.	No
36	2	When I am under a lot of stress, I avoid thinking or doing anything about the situation.	Yes
37	3	When things get really stressful, I try to come up with a strategy about what to do.	No
38	4	When I encounter a bad situation at school, I look for something good in what is happening.	No
39	5	I do not feel that I can cope with problems that come my way.	Yes

Scoring Instructions

1. Record each response from 1 to 6 according to the response options above.
2. Reverse-score every item marked “Yes” in the Reverse column using: reversed score = 7 – raw score.
3. The reversed items are overall items 3, 5, 8–12, 15, 17, 20–22, 23, 25–27, 29, 30, 33, 36, and 39 (21 items in total: all five burnout items plus 16 other negatively worded items).
4. Calculate each dimension score as the mean of its appropriately scored items. A higher mean dimension may indicate greater efficacy, lower burnout, greater resilience, more positive attitudes, greater openness, more positive classroom affectivity, or more adaptive coping.
5. If an overall productive-immunity score is required, calculate the mean of all 39 appropriately scored items. The theoretical model in the thesis appears to conceptualize immunity as a higher-order construct, as indicated by the seven first-order dimensions; therefore, dimension-level modeling may be retained in SEM analyses.

Source note: Item wording is reproduced from Appendix C of Hiver (2017), supplied with the thesis materials. The productive-direction reverse scoring described above follows the scoring orientation reported in the thesis.

2. ÖLÇEK: L2-TEACHER GRIT SCALE

L2-Teacher Grit Scale Overview

Developer/source	Sudina et al. (2021) (Oxford & Khajavy, 2021)
------------------	---

Form used here	Final validated nine-item form
Dimensions	Perseverance of effort (five items); consistency of interest (four items)
Response format	Five-point scale: 1 = Not like me at all; 2 = Not much like me; 3 = Somewhat like me; 4 = Mostly like me; 5 = Very much like me
Interpretation	After reverse scoring, higher values may indicate greater teacher L2 grit.

L2-Teacher Grit Items

Final Item No.	Original Item No.	Item	Subscale	Reverse-scored
1	13	I am a hardworking ESL/EFL teacher (Derakhshan et al., 2022).	Perseverance of effort	No
2	14	I tend to lose focus on projects that take more than a few months to complete.	Consistency of interest	Yes
3	15	I finish whatever I begin related to my teaching plans and goals.	Perseverance of effort	No
4	16	My level of interest in teaching ESL/EFL changes from year to year.	Consistency of interest	Yes
5	17	As an ESL/EFL teacher, I am diligent.	Perseverance of effort	No
6	18	I have been obsessed with a certain idea, project, or ESL/EFL teaching approach for a short time, but later lost interest.	Consistency of interest	Yes
7	20	Nothing will stop me from progressing in my profession as an ESL/EFL teacher.	Perseverance of effort	No
8	21	I put a lot of time and effort into overcoming my weaknesses in language teaching.	Perseverance of effort	No
9	22	At times, I have lost interest in teaching ESL/EFL.	Consistency of interest	Yes

Scoring Instructions

1. Record responses from 1 to 5 according to the response options above.
2. Reverse-score final Items 2, 4, 6, and 9 using: reversed score = 6 – raw score.
3. Perseverance of effort score = mean of final Items 1, 3, 5, 7, and 8.
Consistency of interest score = mean of appropriately scored final Items 2, 4, 6, and 9.
4. Overall teacher second-language (L2) grit score = mean of all nine appropriately scored items.

Numbering note: The article's pattern matrix retains the original questionnaire numbers 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, and 22. For use as a standalone final scale, these nine retained items are numbered 1–9 above. The reverse-keyed items are the four items marked with an asterisk in the source article.

Source note: Item wording and the two-component assignment are reproduced from Table 3 of Sudina et al. (2021), supplied with the thesis materials.

3. ÖLÇEK: FOREIGN LANGUAGE TEACHING ENJOYMENT SCALE

Foreign Language Teaching Enjoyment Scale Overview

Developer/source	Proietti Ergün and Dewaele (2021) (Yang et al., 2023)
Number of items	9
Dimensions	Personal enjoyment (3); student appreciation (3); social enjoyment (3)
Response format	1 = Strongly disagree; 2 = Disagree; 3 = Undecided; 4 = Agree; 5 = Strongly agree
Interpretation	Higher values indicate greater foreign language teaching enjoyment.

Foreign Language Teaching Enjoyment Items

No. (Yang et al., 2023)	Item	Subscale	Reverse
1	In class, I feel proud of my accomplishments	Personal enjoyment	No
2	I enjoy it	Personal enjoyment	No
3	It is fun	Personal enjoyment	No
4	The students are stimulating	Student appreciation	No
5	The students are friendly	Student appreciation	No
6	The students are supportive	Student appreciation	No
7	We share "inside" references, such as running jokes	Social enjoyment	No
8	We form a tight group	Social enjoyment	No
9	We laugh a lot	Social enjoyment	No

Scoring Instructions

1. Record each response from 1–5 according to the agreement options above.

2. No item is reverse-scored.
3. Personal enjoyment score = mean of Items 1–3.
4. Student appreciation score = mean of Items 4–6.
5. Social enjoyment score = mean of Items 7–9.
6. Overall foreign language teaching enjoyment score = mean of Items 1–9.

Source note: Item wording and response options are reproduced from the Foreign Language Teaching Enjoyment Scale file supplied for this thesis. These three-item dimensions follow the measurement structure reported in the thesis. Full bibliographic information for all three instruments is already included in the thesis's consolidated reference list.

EK-3: BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Study title	Exploring the Interplay Among Foreign Language Teacher Immunity, Teacher L2 Grit, and Foreign Language Teaching Enjoyment: A Structural Equation Modeling Approach
Researcher	Tuba HANGÜN
Department/institution	İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı / Bingöl Üniversitesi
Thesis supervisor	Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Üstün KAPLAN
Ethics approval	Bingöl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu, 09.01.2025, E.192943
Researcher contact	[Email address and/or telephone number]
Supervisor contact	[Email address and/or telephone number]

Invitation to Participate

You are invited to participate in an MA thesis study examining the relationships among foreign language teacher immunity, teacher second-language (L2) grit, and foreign language teaching enjoyment. Before deciding whether to participate, please read this form carefully. You may ask any questions about the study before providing your consent.

Purpose of the Study

The purpose of this study is to investigate the direct and indirect relationships among foreign language teacher immunity, teacher L2 grit, and foreign language teaching enjoyment. More specifically, the study tests a model in which teacher L2 grit mediates the relationship between teacher immunity and foreign language teaching enjoyment.

What Participation Involves

If you agree to participate, you will be asked to complete a questionnaire consisting of a demographic information form and established measures concerning foreign language teacher immunity, teacher L2 grit, and foreign language teaching enjoyment. The questionnaire is expected to take approximately [insert duration] minutes. Participation requires no activity other than completing the questionnaire.

Voluntary Participation and Right to Withdraw

Your participation is entirely voluntary. You may decline to participate, skip any question you do not wish to answer, or stop completing the questionnaire at any time before submission, without penalty or disadvantage. Choosing not to participate

will not affect your employment, professional relationships, access to services, or standing at any institution. If the survey is anonymous, it may not be possible to identify and remove your responses after submission.

Possible Risks or Discomforts

The study is expected to involve no more than minimal risk. Some questions may prompt you to reflect on professional difficulties, persistence, burnout-related experiences, or emotions associated with teaching. You may leave any question unanswered or discontinue participation if you feel uncomfortable.

Possible Benefits

You may not receive a direct personal benefit from participation. However, the findings may contribute to a more nuanced understanding of the psychological and professional factors associated with foreign language teachers' persistence, adaptive professional functioning, and enjoyment of teaching.

Compensation and Costs

There is no payment or other compensation for participation, and participation will not involve any financial cost to you, unless otherwise stated here.

Confidentiality and Data Protection

The information you provide will be used only for academic research purposes. No directly identifying information will be included in the thesis, presentations, or publications arising from the study. Data will be reported in aggregate form. Research records will be stored securely and accessed only by the researcher, the thesis supervisor, and other authorized persons when required by institutional or legal procedures. The data will be retained for [insert retention period] and then securely deleted or destroyed in accordance with the applicable ethics approval, institutional policy, and data protection requirements.

Use and Dissemination of the Findings

The results will be used in the MA thesis and may also be presented at academic meetings or published in scholarly outlets. Such dissemination will preserve participant confidentiality; no individual participant will be identifiable.

Questions, Concerns, or Complaints

If you have questions about the study, please contact the researcher or thesis supervisor using the details provided above. For questions about your rights as a research participant or to make a complaint independent of the research team, please contact: [name and contact details of the relevant ethics committee or institutional office].

Statement of Informed Consent

By signing below, you confirm that you have read and understood the information in this form; you have had the opportunity to ask questions; any questions you asked were answered satisfactorily; you understand that participation is voluntary; and you freely agree to participate in this study.

☐ I confirm that I am 18 years of age or older.

☐ I have read and understood the information provided above.

☐ I understand that participation is voluntary and that I may withdraw as described above.

☐ I understand how my information will be used, stored, and reported.

☐ I voluntarily agree to participate in this study.

Participant's name or code	Date
_____	____ / ____ / ____
Participant's signature	Researcher's signature, if required
_____	_____

Note: If consent is obtained electronically, replace the signature fields with an appropriately worded consent option approved by the relevant ethics committee.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı	Tuba HANGÜN
Doğum Yeri	Elazığ
Doğum Tarihi	26/09/1992

LİSANS EĞİTİM BİLGİLERİ

Üniversite	Bingöl Üniversitesi
Fakülte	Fen Edebiyat Fakültesi
Bölüm	İngiliz Dili ve Edebiyatı

YABANCI DİL BİLGİSİ

İngilizce	Çok iyi
-----------	---------

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurum	Özel Elazığ Marmara Eğitim Kurumu
Görevi/Pozisyonu	İngilizce Öğretmeni
Tecrübe Süresi	10 yıl

KATILDIĞI

Kurslar	-
Projeler	-

İLETİŞİM

Adres	Çaydaçıra mah. Hacı Ali Efendi Sok. No:13/2 Elazığ /Türkiye
E-mail	tubahangun23@gmail.com

