



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

## Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

### Öğretmen Adaylarının Algıladıkları Destek, Aidiyet Duygusu ve Öğretmen Öz-yeterlik İlişkisinin İncelenmesi\*

Muhammet Mustafa Alpaslan

Özgür Ulubey

Kasım Yıldırım

DOI:.....

[Makale Bilgileri](#)

Yükleme:24/08/2017 Düzeltme:09/11/2017 Kabul:11/04/2018

#### Özet

Bu çalışmada pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında yer alan öğretmen adaylarının algıladıkları destek ve sınıfa aitlik duygularının öğretmen öz-yeterlik algısına katkısının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Ege Bölgesindeki bir devlet üniversitesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına katılan farklı bölümlerden toplam 357 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği, Sınıfa Aidiyet Duygusu Ölçeği ve Algılan Destek Ölçeği ile toplanmıştır. Değişkenler arasında ilişkinin incelenmesi için MPLUS programında yapısal eşitlik modeli (YEM) tekniği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının en çok desteği ailelerinden, en az desteği ise öğretim elemanlarından aldıkları belirlenmiştir. Bu çalışmada incelenen üç destek türü içinde öğretim elemanlarından alınan desteğin öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının tüm alt boyutlarıyla anlamlı derece ilişkili olduğu bulunmuştur. Yol katsayıları sınıfa bağlılık duygusunun öğretmen adaylarının öz-yeterlik alt boyutlarının hepsiyle pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayları sınıf ve öğretim üyelerinden destek aldıkça sınıfa bağlılık duyguları gelişmekte ve bu duyguda öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin artmasını sağlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Destek, Öğretmen öz-yeterliği, Sınıfa aitlik duygusu, Yapısal eşitlik modeli

\*Bu çalışmanın bir kısmı 2. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu ve Sergisi, 3-7 Mayıs 2017, Muğla'da sunulmuştur. Bu çalışma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Birimi tarafından desteklenmiştir (Project No: BAP-17/047).

**Sorumlu Yazar :** Muhammet Mustafa Alpaslan, Yrd. Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, mustafaalpaslan@mu.edu.tr, 0000-0003-4222-7468.

Özgür Ulubey, Arş. Gör. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, oulubey@mu.edu.tr, 0000-0001-7672-1937.

Kasım Yıldırım, Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, [kasimyildirim@mu.edu.tr](mailto:kasimyildirim@mu.edu.tr), Araştırmacı TÜBİTAK 2219-Yurtdışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı tarafından desteklenmektedir, 0000-0003-1406-709X.

242

## Giriş

Öğretmenlerin niteliği de doğrudan ya da dolaylı olarak öğrencilerin başarısını ve performansını etkilemektedir. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için öğretmenlik mesleğine ilişkin becerilerin yanı sıra öğretmenlerin duygusal özelliklerinin (inançlar ve değerler) geliştirilmesi gerekir. Bu duyuşsal özelliklerden biri de öğretmen öz-yeterlidir. Öz-yeterlik genel olarak bireyin bir eylemi yapabilmesine ilişkin algısı olarak tanımlanırken, öğretmen öz-yeterliği ise öğretmen/öğretmen adayının öğretmenlik mesleğini yapabilme kapasitesine olan inancıdır. Öğretmenlik öz-yeterliği bireyin karşılaşabileceği zorluklarla başa çıkabilmesi (Deneroff, 2016) ve öğretmenlerin verebilecekleri eğitimin niteliği (Garvis, 2013) ile ilişkilidir. Eğitimin niteliğini arttırılabilmesi için öğretmenlerin öz-yeterliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen öz-yeterliğine katkı sağlayan değişkenlerin belirlenmesi öz-yeterliği yüksek olan öğretmen adaylarının yetiştirilmesi için önemlidir.

Öz-yeterlik Bandura (1997) tarafından sosyal-bilişsel kuram üzerine temellenmiştir. Bu nedenle öz-yeterlik algısı sosyal-bağlamsal değişkenler ile birlikte düşünülmüştür. Diğer bir ifadeyle, bireyin nasıl bir sosyal çevrede yaşadığı, kimlerle etkileşimde bulunduğu ve kazandığı deneyimleri, öz-yeterlik algısına önemli katkıda bulunabilir. Fakat alanyazında sosyal-bağlamsal değişkenlerin öz-yeterlik algısına katkısını inceleyen çalışma sayısının az olduğu görülmüştür. Bu çalışmada öğretmen adaylarının destek algısı ve sınıfa aitliği gibi iki sosyal-bağlamsal değişkenin öğretmen öz-yeterlik algısıyla ilişkisine odaklanılmıştır. Destek ve sınıfa aitlik algısının öğretmen adaylarının öz-yeterlik algısıyla ilişkisinin belirlenmesi, öğretmen eğitiminde öz-yeterlik düzeylerinin geliştirilmesi için yapılması gerekenlere ilişkin önemli ipuçları verebilir. Bu nedenlerle bu çalışmada öğretmen adaylarının algıladıkları destek ve sınıfa aitlik değişkenlerinin öz-yeterlik algısına katkısını gösteren kuramsal bir model geliştirilerek, bu modelin yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmesi hedeflenmiştir.

### Öğretmen Öz-yeterliği

Bandura'ya (2006) göre öz-yeterlik, bireyin performansını (bilişsel veya fiziksel) gösterebilmesi amacıyla bilinçli seçim ve eylemler yapması, bunları organize etme inancına sahip olması olarak tanımlanmaktadır. Öz-yeterlik, bir kişinin arzulanan bir sonuç üretme yeteneğine inanması anlamına gelir.

Öz-yeterliğin yüksek ya da düşük olması, bireyin bir işi başarma düzeyini de etkileyebilir. Öz-yeterliği yüksek olan bireyler eylemlerini başarılı bir şekilde yapabilmek için daha fazla çalışırlar. Öz-yeterliği düşük olan bireyler ise çevrelerini tehlikeli olarak görürler, sorunlarla baş etme konusunda eksiklikler gösterirler ve potansiyel riskleri de abartırlar. Tehdit olarak gördükleri zor görevlerden çekinirler ve belirledikleri hedeflere karşı bağlılıkları zayıftır (Allinder, 1994; Bandura,

1994; Deneroff, 2016; Klassen, 2004). Öğretim sürecini yönlendiren öğretmenler için de öz-yeterlik önemli bir kavramdır. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri sınıfta verilen eğitimin düzeyini ve kalitesini de etkileyebilir (Garvis, 2013). Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler, tüm çocukların öğrenebileceklerine ve öğrenmelerine yardımcı olabileceklerine inanırlar (Deemer, 2004). Sınıf içinde yeni öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama, sınıfta ortaya çıkan problemleri ortadan kaldırmak için sınıf yönetiminde yeni yaklaşımları kullanma ve öğrencilerin özerkliğini koruma konularında oldukça yetkindirler (Guskey, 1988). Sınıfta çeşitli materyal ve yaklaşımları denemeye hevesli olurlar (Chacon, 2005). Yeni öğretim stratejilerini kullanma, alternatif yöntemleri uygulama ve öğretmenlik uygulamalarını konularında istekli olurlar.

### **Sınıfa Aidiyet Duygusu**

Ait olma insanın temel gereksinimleri arasında yer almaktadır (Deci & Ryan, 2000). İhtiyaçlar hiyerarşisine göre de aidiyet giderilmesi gereken gereksinimler arasındadır (Maslow, 1999). Aidiyet, bireyin duygusal açıdan asgari bir düzeyde olumlu bağlantı kurma gereksinimi olarak tanımlanmaktadır (Baumeister ve Leary, 1995). Günün önemli bir kısmını okullarda geçiren öğrencilere, kendilerini mutlu, huzurlu ve güvende hissettikleri bir eğitim öğretim ortamının sunulması aitliğin sağlanması açısından önemlidir (Sarı, 2013).

Eğitim öğretim ortamında okula ve sınıfa aitlik gibi iki önemli aidiyet türü bulunmaktadır. Okula aidiyet, öğrencilerin okuldaki bireyler tarafından ne düzeyde kabul edildiğine, saygı gördüğüne ve desteklendiğine ilişkin duygu durumunu ifade etmektedir (Goodenow ve Grady, 1993). Okula aidiyet gibi sınıfa aidiyet de önemli bir aitlik türüdür. Goodenow (1993b), sınıf içindeki aitlik duygusunu, öğrencilerin sınıfta kabul edilmesi, sınıfa dahil edilmesi ve öğrencilere değer verilmesi olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin sınıf ortamında öğretmen ve akranları tarafından kabul edilmesi durumunda kendilerini sınıfın ve sınıftaki etkinliklerin önemli bir parçası olarak görürler. Öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkileri, aidiyet duygularını etkileyebilir (Goodenow, 1993a). Öğrencileriyle doyurucu ilişkiler kuran ve empati becerisi gelişmiş öğretmenler, aitlik duygusunun gelişmesine önemli katkılar sağlayabilirler. Öğrencilerin öğretmenleri ile olumlu ilişkilerinin temel dayanağı dürüstlük ve yardımseverlik iken; olumsuz ilişkilerin temel dayanağı ise öğretmenlerin öğrencilerine eşit ve adil davranmamaları ve yardıma gereksinim duyan öğrencilerin yardım taleplerine karşılık vermemeleridir (Nichols, 2008). Kendini sınıf ait hissedilen öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimi de sağlıklı bir şekilde gelişebilir. Alan yazında her ne kadar öğretmen öz-yeterliliği ile sınıfa aitlik arasındaki ilişkisini inceleyen bir çalışma olmasada, önceki çalışmalar sınıf aidiyetinin öğrencilerin öz-yeterliliği ile pozitif ilişkili olduğu bildirilmiştir (Goodenow, 1993a). Örneğin, Walker (2004), sınıfl aidiyetinin lise öğrencilerinin öz-yeterlik ve ustalık hedefleriyle pozitif ilişkili olduğunu bildirmiştir. Bu nedenle, bir öğretmen adayının sınıf arkadaşları

tarafında kabul ettiğini hissettiğinde, iyi fizyolojik duruma sahip olacağı ve sonuç olarak öz-yeterliliğini geliştirebileceği varsayılabilir.

### **Algılan Destek**

Destek sosyal ilişkileri geliştiren bir süreç olarak görülmektedir. Ayrıca, destek, bir sosyal çevre tarafından bireye sağlanan sosyal kaynakları kapsar (Cohen, Gottlieb ve Underwood 2000). Son dönemlerde desteğin, özellikle öğretmen eğitiminde önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Öğretmenlerin aile, okul yönetici ve meslektaşlarından aldıkları desteğin mesleki devamlılık için önemli olduğu belirtilmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2011; Song ve Alpaslan, 2015). Destek gören öğretmenlerin etkili oldukları ve çalışmalarından keyif aldıkları belirlenmiştir (Hobson, 2009; Pogodzinski, 2013). Ayrıca, öğretmenlerin mesleki olarak sorun yaşamaları durumunda diğer meslektaşlarından aldıkları destekle sorunları çözdükleri ve mesleklerinin gereğini daha iyi yerine getirdikleri belirtilmektedir (Soini, Pyhältö ve Pietarinen, 2010). Meslektaşlarından planlama ve sınıf yönetimi gibi konularda destek alan öğretmenlerin genellikle öğretime geçişi daha kolay olmaktadır (Gersten, Keating, Yovanoff ve Harniss, 2001). Destek alamayan öğretmenlerin mesleklerini bırakma eğiliminde oldukları görülmüştür (Goddard ve Goddard 2006; Schlichte, Yssel ve Merbler, 2005). Buna göre, öğretmen eğitimindeki destek sisteminin etkinleştirilmesi yararlı olacaktır (Le Cornu, 2005).

Öğretmenler en çok mesleğe başladıkları ilk yıllarda desteğe gereksinim duyarlar. Öğretmenler mesleğe başladıkları ilk yıllarda genellikle heveslidirler (Goddard ve Goddard 2006; Stockard ve Lehman 2004). Aynı zamanda, öğretmenliğin zor bir iş olduğunu düşünürler (Hagger, Mutton ve Burn 2011) ve stres yaşarlar (Chan, 2002). Özellikle öğretmenlik kariyerinin başlangıcında destek duygusu, öğretmenlerin mesleki deneyimini güçlendirir (Hobson, 2009; Pogodzinski, 2013). Bu durum öğretmen adayları için de geçerlidir. Öğretmen eğitiminde öğrenme öğretme sürecinde geribildirim verilmesi gibi öğrenmeyi kolaylaştıran durumlar öğretmen adaylarının daha rahat olmasını sağlar. Bunun yanında öğretmen adaylarının diğer adaylardan destek almaları onların zorlukları aşmalarında yardımcı olabilir (Ferguson, 2011; Soini, Pyhältö ve Pietarinen 2010). Öğretmen adayları öğretmen adaylık sürecinde özellikle öğretmenlik meslek bilgisi, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde yaşadıkları sorunların çözümünde ailelerinden, üniversitelerdeki öğretim elemanlarından ve sınıf arkadaşlarından alacakları desteğin onların süreçte yaşadıkları sorunları çözmelerini sağlayabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin öz-yeterlikleri yükselebilir.

### **Algılanan Destek, Sınıfa Aitlik ve Öz-yeterlik İlişkisi**

Öz-yeterlik kavramı, Bandura (1997) tarafından sosyo-bilişsel kurama dayanılarak ortaya atılmıştır. Bu durumda öz-yeterliğin sosyal değişkenlerle ilişkili olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte öz-yeterliğin dört kaynağı bulunmaktadır. Bunlar bireyin geçmiş deneyimleri, çevresindekilerin geçmiş deneyimleri, sözel ikna ve duygusal durumlarıdır. Çevresinden olumlu dönütler alan bir öğretmenin stres ve tükenmişlik gibi algılardan uzaklaştırabilir ve öğretmen öz-yeterliğini olumlu bir şekilde etkileyebilir. Bir kişinin belli bir davranışta bir meslektaşının başarısına veya başarısızlığına tanık olması onun öz-yeterliğini etkileyebilir. Sözel ikna bireyin sosyal çevresinden kendi becerileri ya da deneyimleri ile ilgili olumlu dönütler almasıdır. Bireyler, özellikle de ikna edici görürlerse belirli bir davranışta başarılı olduklarına inanarak sözlü olarak ikna edilebilirler. Duygusal durum ise kişinin stres ve tükenmişlik gibi duygularla başa çıkabilmesidir. Son olarak, korku, endişe veya heyecan gibi duygusal uyarılma, bireylerin yeteneklerini görme biçimlerini etkileyebilir (Bandura; 1977; Çakıroğlu, Çapa-Aydın ve Woolfolk Hoy, 2012). Bu yüzden sosyal bağlam öğretmenin öz-yeterlik algısının gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Araştırmalar aidiyet duygusunun öz-yeterlikle olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Adelabu, 2007; Cemalcılar, 2010; Goodenow, 1993a). Bulgular olumlu bir toplumsal iklimin ve desteğin öğretmenlerin memnuniyetini arttırabileceği yönündedir (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Schaufeli & Bakker, 2004). Öğretmen adaylarının ailelerinden, öğretim elemanlarından ve sınıf arkadaşlarından aldıkları destek kendilerini sınıfa ait hissetmelerini sağlayabilir. Sınıfa aidiyet hisseden öğretmen adayı da derse katılım ve öğretmenliğe mesleğinin gereklerini yerine getirme konusunda daha çok çaba sarf edebilir. Bu durum öğretmenliğe ilişkin öz-yeterliğin yükselmesini sağlayabilir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının algıladıkları desteğin ve sınıfa ait olmanın öz-yeterlik algısına katkısını gösteren bir model geliştirilmesi ve yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

- 1- Öğretmen adaylarının öz-yeterlik, sınıfa aitlik ve algıladıkları destek düzeyleri nedir?
- 2- Öğretmen adaylarının algıladıkları destek (sınıf arkadaşlarından, öğretim elemanlarından ve aileden) ile sınıfa aitlik duyguları ne düzeyde ilişkilidir?
- 3- Öğretmen adaylarının sınıfa aitlik düzeyleri öz-yeterlik algılarıyla ne düzeyde ilişkilidir?
- 4- Öğretmen adaylarının algıladıkları destek (sınıf arkadaşlarından, öğretim elemanlarından ve aileden) sınıfa aitlik aracılığıyla öz-yeterlik algısıyla ne düzeyde ilişkilidir?



Şekil 1. Değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren model

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada araştırma sorularının yanıtlanması için nicel araştırma türlerinden tarama ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır (Karasar, 2017). Tarama modeli öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı, sınıfa aitlik ve algılanan destek düzeylerinin incelenmesi, ilişkisel tarama modeli ise öğretmen öz-yeterlik, sınıfa aitlik ve algılanan destek değişkenleri arasında ilişkinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır.

### Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları Ege Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesindeki Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında öğrenim gören 357 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu katılımcılardan 238'i kadın ve 112'i erkektir. Yedi öğrencinin ise cinsiyeti belirtilmemiştir. Katılımcılar matematik, fizik, biyoloji, tarih ve felsefe gibi farklı öğretmenlik alanlarında eğitim görmektedir. Katılımcıların demografik özellikleriyle ilgili ayrıntılı bilgi Tablo 1'de verilmiştir. Katılımcıların yaşları 22 ile 35 arasında değişmekte ve yaş ortalaması 24.3 (S= 3.2) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

		Frekans	Yüzde
Bölüm	Matematik	35	9.8
	Fizik	2	0.6
	Kimya	8	2.2
	Biyoloji	11	3.1
	Tarih	72	20.2
	Felsefe	32	9.0
	Türk Dili	86	24.1
	İngilizce	12	3.4
	Diğerleri	99	28
Toplam		357	

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada aşağıda belirtilen ölçekler kullanılmıştır.

**Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği.** Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş ve Türk kültürüne Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanmış 9'lu likert tipi (1= yetersiz, 9= çok yeterli), bir ölçektir. Ölçek, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Alanyazında ölçeğin uzun ve kısa olmak üzere iki versiyonu bulunmaktadır. Uzun versiyonu her bir alt boyutta sekiz madde olmak üzere toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Kısa versiyonunun her bir alt boyutunda dörder madde olmak üzere toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin kısa versiyonu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi yapılmadan önce güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin geçerliliğini test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar ölçeğin yapısının orta düzeyde uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir ( $\chi^2(98) = 322.45$ ,  $p < .001$ , RMSEA= 0.067, CFI=0.92, TLI= 0.91). Bu sonuçlara göre ölçeğin geçerli olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçme aracının güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır ve Tablo 2'de verilmiştir. Alt boyutlar için Cronbach alfa değerleri .74 ile .81 arasında, ölçeğin tamamı için 0.90 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler, ölçeğin alt boyutları ve tamamı için güvenilirliğinin kabul edilebilir seviyede olduğunu göstermektedir.

**Sınıfa Aidiyet Duygusu Ölçeği.** Sınıfa Aidiyet Duygusu Ölçeği, Goodenow (1993) tarafından kişilerin öğrenim görmekte oldukları okula ait olma duygularını ölçen 5'li likert tipi (1= Hiç doğru değil, 5= Tamamen doğru) bir ölçektir. Sarı (2011) tarafından Türk kültürüne uyarlanan ölçek toplam 18 maddeden, bağlılık (13 madde) ve reddedilmişlik duygusu (5 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Alanyazında ölçeğin öğrencilerin okullara olan aidiyet duygularını ölçmekte kullanıldığı gibi öğrenim görmekte oldukları sınıfa olan aidiyetlerini ölçmek için kullanılan versiyonu da bulunmaktadır. Örneğin Freeman, Anderman ve Jensen (2007) için özgün ölçekteki "okul" kelimesi yerine "sınıf" yazarak öğrencilerin sınıfa aidiyet duygularını belirlemiştir. Bu çalışmada da öğretmen adayları sınıfta daha çok vakit geçirdikleri için sınıf versiyonu kullanılmıştır. Ölçeğin geçerliliğini test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar ölçeğin yapısının orta düzeyde uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir ( $\chi^2(134) = 316.06$ ,  $p < .001$ , RMSEA= 0.068, CFI=0.91, TLI= 0.90). Cronbach alfa değerleri sınıfa bağlılık için .86, reddedilmişlik duygusu için .79 ve ölçeğin tamamına ilişkin ise .78 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçme aracının güvenilirlik düzeyinin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

**Algılan Destek Ölçeği.** Algılan Destek Ölçeği, öğretmen adaylarının algıladıkları destek düzeyini belirlenmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalar ve kullanılan ölçekler incelenerek, üç farklı destek kaynağı, aile, öğretim elemanı ve sınıf arkadaşları belirlenmiştir. Daha sonra Skaalvik ve Skaalvik'in (2011) öğretmenlerin çevrelerinden (yönetici, aile ve meslektaş) aldıkları desteği belirlemek amacıyla kullandığı maddeler uyarlanarak Algılan Destek

Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde (1= kesinlikle katılmıyorum, 5= kesinlikle katılıyorum) olup, her alt boyutta üç madde olmak üzere toplam dokuz maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliğini test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar ölçeğin yapısının iyi düzeyde uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir ( $\chi^2(24) = 56.11$ ,  $p < .001$ , RMSEA= 0.058, CFI=0.97, TLI= 0.96). Güvenirlik için hesaplanan Cronbach alfa değerleri alt boyutlar için .80 ile .88 arasındadır. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa değeri .83 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçme aracının güvenilirlik düzeyinin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri 2016- 2017 eğitim öğretim yılı bahar dönemi sonlarına doğru, yani öğretmen adayları formasyon eğitimi tamamlamak üzereyken toplanmıştır. Verilerin toplanması için öğretim elemanlarından izin alınmıştır. Öğretmen adaylarına çalışmanın kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmen adaylarından gönüllü olanlara uygulama yapılmıştır. Tüm ölçme araçları katılımcılara aynı anda verilmiş ve katılımcılara ölçme araçlarını doldurmaları için 30 dakika süre verilmiştir. Katılımcılar, araçları sınıf ortamında öğretim elemanlarının gözetiminde doldurmuşlardır.

### **Veri Analizi**

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde, araştırma amaçlarına uygun olarak, farklı nicel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının ele alınan değişkenler için düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Değişkenler arasında ilişkinin incelenmesi için MPLUS programında yapısal eşitlik modeli (YEM) yöntemi kullanılmıştır. YEM birçok değişken arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiyi incelemek için kullanılan bir yöntemdir. YEM analizinde her değişken, gözlenen yerine (observed), örtük değişken (latent) olarak alınmıştır. Bunun nedeni gizil değişkenli YEM analizi, gözlenmiş değişkenli YEM analizine göre, ölçme hatalarını azaltmasıdır (Kline, 2015).

### **Bulgular**

Bu çalışmanın bulguları iki alt başlıkta sunulmuştur. Birinci alt başlıkta, çalışmanın ilk araştırma sorusuyla ilgili betimleyici istatistiklere ait bulgular verilmiştir. İkinci alt başlıkta ise çalışmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü araştırma sorularıyla ilgili yapısal eşitlik modelleme analizi ile ilgili bulgular sunulmuştur.

### **Betimleyici istatistikler**

Çalışmada kullanılan ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.



Tablo 2. Ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistikler

Ölçek	Alt boyut	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık	$\alpha$
ÖÖÖ*	Sınıf yönetimi	6.87	1.219	0.99	1.23	.81
	Öğretim yöntemi	6.98	1.104	0.79	.90	.79
	Öğrenci katılımı	7.04	1.166	0.87	.98	.74
	Tüm ÖÖÖ					
SADÖ**	Sınıfa bağlılık	3.79	.545	1.20	-1.01	.86
	Reddedilmişlik duygusu	2.49	.843	-0.98	.97	.79
	Tüm SADÖ					
ADÖ**	Öğretim elemanı	3.58	.929	-1.01	.96	.80
	Sınıf arkadaşı	4.05	.799	0.99	1.11	.84
	Aile	4.27	.907	0.97	-1.43	.88

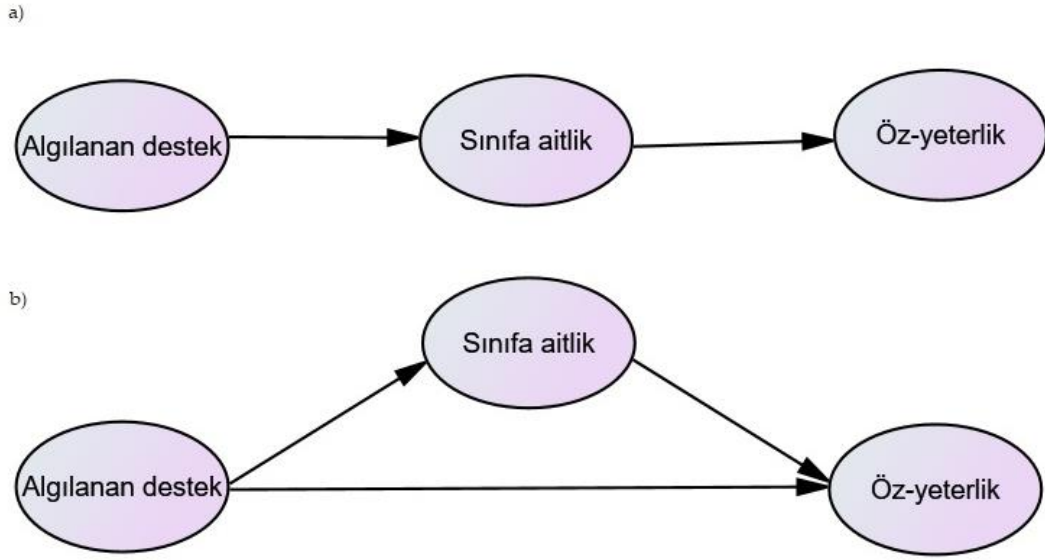
Not: \* 9'lu Likert, \*\* 5'li Likert,  $\alpha$  : Cronbach Alfa

Tablo 2'de verilen ortalama değerler, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin öz-yeterlik düzeyleri hakkında fikir vermektedir. Tabloya göre, öğretmen adayları kendilerini tüm öğretmenlik öz-yeterlikleri alt boyutlarında orta ile yüksek derece arasında yetkin olarak görmektedirler (1= düşük, 5= orta, 9= yüksek). Alt boyutlarda, en yüksek ortalama değer öğrenci katılımı alt boyutunda, en düşük ortalama değer ise sınıf yöntemi alt boyutunda elde edilmiştir. Buna göre öğretmen adayları en çok öğrenci katılımı, en az ise sınıf yönetimi konusunda kendilerini yetkin olarak görmektedir.

Öğretmen adaylarının sınıf yöntemi öz-yeterlik algı düzeyleri alanyazında yapılan diğer çalışmalarla örtüşmektedir. Çünkü sınıf yönetimi diğer öğretmenlik becerilerine göre daha fazla deneyim gerektirmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde deneyimsiz olmaları nedeniyle bu konudaki öz-yeterliğinde yetersiz olduğu söylenebilir. Ayrıca, Tablo 3'teki bulgulara göre öğretmen adaylarının sınıfa bağlılık düzeylerine ilişkin ortalama değerleri orta ile yüksek arasında iken, reddedilmişlik duyguları düşük ile orta düzey arasındadır (1= düşük, 3= orta, 5= yüksek). Öğretmen adaylarının aldıkları destek düzeyleri incelendiğinde en çok desteği ailelerinden aldıkları, öğretim elemanlarından aldıkları desteğinden en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

### Yapısal eşitlik modeli

Bu çalışmada, alanyazında yapılan çalışmalar ve kuramlardan yola çıkılarak algılanan destek, sınıfa aitlik ve öz-yeterlik değişkenleri arasındaki ilişkiyi gösteren bir model ileri sürülmüştür. Yapısal eşitlik modeli yöntemi kullanarak, önce bu modelin verilerle uyumu, daha sonra modeldeki ilişkiler incelenmiştir. Kline (2015) yapısal eşitlik modeli yönteminde sadece önerilen modele bağlı kalınmamasını, alanyazından hareketle en az bir yuvalanmış (nested) modelin önerilen model ile karşılaştırılmasını önermiştir. Bu doğrultuda algılanan destek türünün öğretmen öz-yeterliğiyle doğrudan ilişkili olduğunu gösteren alternatif bir model oluşturulmuştur. Şekil 2'de özgün model ile alternatif model gösterilmiştir.



Şekil 1: a) Özgün model, b) alternatif model

Tablo 3'te iki modelin uyum değerleri verilmiştir. Kline (2015) hiyerarşik iki model arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla ki-kare farklılık testi kullanılmasının ve AIC (Akaike Information Criterion) değeri küçük olan modelin seçilmesinin daha uygun olacağını belirtmiştir.

Tablo 3. Özgün ve alternatif modellerin uyum indeksleri

Model	$\chi^2$	df	RMSEA	CFI	AIC
Özgün model	1608.77	583	0.068	0.91	1774.77
Alternatif model	1238.51	574	0.055	0.93	1422.51
$\chi^2_{fark}$	370.26	$df_{fark}$	9		

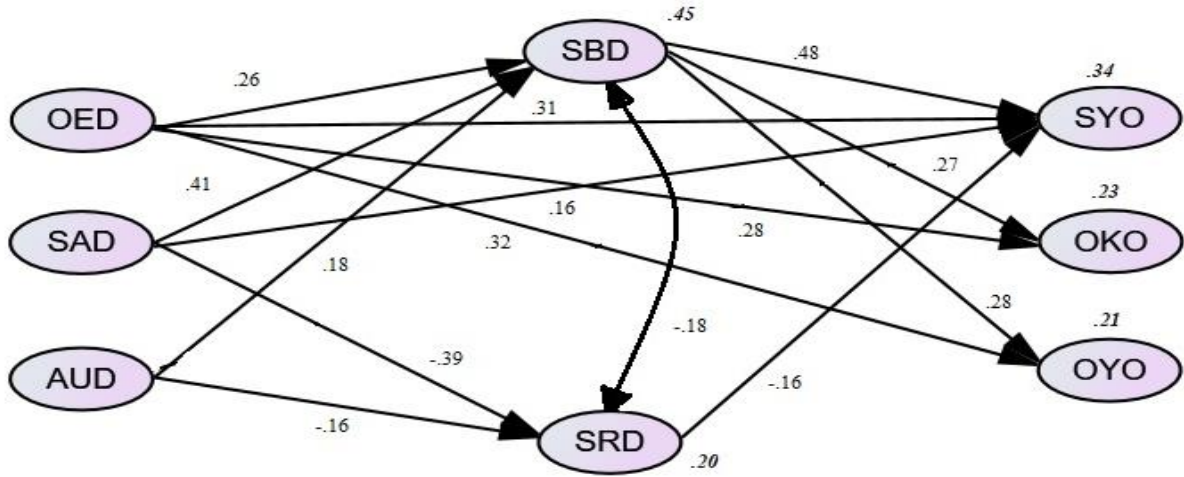
Tablo 3'te ki-kare testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir,  $\chi^2_{fark}(9)= 370.26$ ,  $p < .001$ . Buna ek olarak AIC, alternatif modelde daha küçük bir değere sahiptir. Ki-kare testinin istatistiksel olarak anlamlı çıkması ve alternatif modelde AIC değerinin daha küçük olması nedeniyle değişkenler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinde alternatif modelin kullanılmasına karar verilmiştir (Kline, 2015). Bu bulgu, algılanan desteğin, öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterliliğine sınıfa aitlik üzerinden dolaylı katkıda bulunmasının yanı sıra doğrudan katkı verdiğini de göstermektedir. Tablo 3'te verilen uyum indekslerinden hareketle, değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklayan modelin elde edilen verilerle iyi derecede uyum gösterdiği söylenebilir. RMSEA değerinin 0.06'dan küçük olması, CFI değerinin 0.90'dan büyük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Hooper, Coughan ve Mullen, 2008). Değişkenler arasındaki doğrudan ilişkiler Şekil 3 ve Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Doğrudan ilişki yol katsayıları ve açıklanan varyans miktarları

SBD	SRD	SYO	OKO	OYO
-----	-----	-----	-----	-----

OED	.26**	.03	.31**	.28**	.32**
SAD	.41**	-.39**	.16*	.03	.07
AUD	.18**	-.16*	.02	.03	.04
SBD		-.18**	.48**	.27**	.28**
SRD			-.16*	-.01	-.04
R <sup>2</sup>	.45	.20	.34	.23	.21

Not: \*\* p < .01 \* p < .05, SYO: Sınıf yönetimi öz-yeterlik, OYO: Öğretim yöntemi öz-yeterlik, OKO: Öğrenci katılımı öz-yeterlik, SBD: Sınıfa bağlılık duygusu, SRD: Sınıfta Reddedilmişlik duygusu, ÖED: Öğretim elemanı desteği SAD: Sınıf arkadaşı desteği, AÜD: Aile üyesi desteği



Şekil 2. Modeldeki değişkenler arasındaki yol katsayıları ve açıklanan varyans miktarı. Not: İstatiksel olarak anlamlı olmayan ilişkiler görseli basitleştirmek için gösterilmemiştir.

Tablo 5'teki yol katsayıları incelendiğinde, öğretmen adaylarının algıladıkları destek düzeyi sınıfa aidiyet duygularıyla istatiksel olarak ilişkili bulunurken sadece öğretim elemanından alınan destek ile sınıfta reddedilmişlik duygusu arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. En yüksek pozitif ilişki öğretmen adaylarının sınıf arkadaşlarından aldıkları destek ile sınıfa bağlılık duyguları arasında bulunmuştur ( $\beta = .41$ ,  $p < .01$ ). Ayrıca bu destek türü öğretmen adaylarının sınıfta reddedilmişlik duygusuyla negatif bir ilişkiye sahiptir ( $\beta = -.39$ ,  $p < .01$ ). Aile üyelerinden alınan destek, öğretmen adaylarının sınıfa bağlılık duygularıyla pozitif ilişkili ( $\beta = .18$ ,  $p < .01$ ) iken reddedilme duygusuyla negatif olarak ilişkilidir ( $\beta = -.16$ ,  $p < .05$ ). Yol katsayıları, öğretim elemanlarından alınan desteğin de öğretmen adaylarının sınıfa bağlılık duygusuyla pozitif ve orta derece bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir ( $\beta = .26$ ,  $p < .01$ ).

Yol katsayıları, sınıfa bağlılık duygusunun öğretmen adaylarının öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarıyla pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. En büyük katsayı sınıfa bağlılık ile sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik arasında elde edilmiştir ( $\beta = .48$ ,  $p < .01$ ). Buna göre öğretmen adayı, kendine ne kadar sınıfa ait hissediyorsa sınıf yönetimi konusunda kendini o derece yetkin hissetmektedir. Reddedilmişlik duygusu ise sadece sınıf yöntemine yönelik öz-yeterlik algısıyla istatiksel olarak anlamlı derecede ilişkilidir ( $\beta = -.16$ ,  $p < .05$ ). Bu bulgular, öğretmen adaylarının sınıf

yönetimine yönelik öz-yeterliklerinin sınıfa aitlik duygularıyla ilişkili olduğunu; diğer bir ifadeyle sınıfa aitlik sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik algısına önemli derecede katkıda bulunduğunu göstermektedir. Test edilen modelin sınıf öğretimi öz-yeterliğinin %34'ünü açıklaması da bu sonuçları desteklemektedir.

Bu çalışmada incelenen üç destek türünden biri olan öğretim elemanlarından alınan desteğin, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının tüm alt boyutlarıyla istatistiksel olarak anlamlı derece ilişkili olduğu bulunmuştur. En büyük yol katsayısının öğretim elemanı desteği ile öğretim yöntemlerini kullanmaya yönelik öz-yeterlik arasında olduğu bulunmuştur ( $\beta = .32$ ,  $p < .01$ ). Buna ek olarak, öğretmen adaylarının sınıf arkadaşlarından aldıkları desteğin sınıf yönetimi konusundaki öz-yeterlikleriyle anlamlı derece ilişkili olduğu görülmektedir ( $\beta = .16$ ,  $p < .05$ ).

Tablo 4'te test edilen modelin değişkenleri yordama değerleri ( $R^2$ ) verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının aldıkları destek, sınıfa bağlılık duygularının %45'ini açıklamaktadır. Buna ek olarak bu değişkenler reddedilmişlik duygusunun %20'lik bir kısmını açıklamaktadır. Öz-yeterliğin alt boyutları incelendiğinde model tarafından en çok açıklanan varyans sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik inancıdır ( $R^2 = .34$ ). Ayrıca model öğretmen adaylarının öğretim yöntemi kullanma ve öğrenci katılımını sağlama öz-yeterliklerinin sırasıyla %21 ve %23 lük varyansını açıklamıştır. Bu  $R^2$  değerleri, modelde kullanılan sosyal-bağlamsal değişkenlerin öğretmen öz-yeterliğin geliştirilmesi ve doğasının daha iyi anlaşılabilmesi için önemli olduğunu göstermektedir.

Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutları ile diğer değişkenler arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılması için destek türleri ile öz-yeterlik alt boyutları arasındaki dolaylı ilişkiler incelenmiş ve Tablo 5'te verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının öğretim üyelerinden ve sınıf arkadaşlarından aldıkları destek, sınıfa bağlılık duygusu aracılığıyla öğretmen öz-yeterlikleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. En büyük dolaylı yol katsayısı, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz-yeterliği ile sınıfa bağlılık duygusu üzerinden sınıf arkadaşlarından alınan destektir ( $\beta = .20$ ,  $p < .01$ ). Bu ilişki öğretmen adaylarının sınıf arkadaşlarından ve öğretim üyelerinden destek almaları durumunda sınıfa bağlılık duygularının geliştiği, bu durumda öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin arttığı söylenebilir. Aile üyelerinden alınan destek, sadece öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda öz-yeterliklerine sınıfa bağlılık duygusu aracılığıyla katkıda bulunmaktadır ( $\beta = .09$ ,  $p < .01$ ). Aile üyelerinden alınan destek ile sınıf yönetimi konusunda öz-yeterlik arasında ilişki olmasının nedeni a) sınıfa bağlılık ile sınıf yönetimi öz-yeterliği arasındaki güçlü ilişki olması ve b) sınıf yönetiminin öğretmen adaylarının en düşük ortalama değere yani en az yetkin hissetmeleriyle açıklanabilir.

Tablo 5. Modeldeki dolaylı ilişkileri gösteren yol katsayıları

	SYO		OKO		OYO	
	SBD	SRD	SBD	SRD	SBD	SRD
OED	.12**	.01	.07*	.01	.08**	0.01
SAD	.20**	-.06*	.11**	.01	.10**	-.03
AUD	.09**	-.03	.05*	.01	.05*	.01

Not: \*\* p < .01 \* p < .05

### Tartışma ve Sonuçlar

Bu araştırmadan bazı temel sonuçlar elde edilmiştir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde araştırmacılar tarafından ortaya konulan alternatif model bağlamındaki uyum iyilik değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu ve değişkenler arasındaki ilişkileri açık bir şekilde ortaya koyduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular algılanan destek düzeyinin öğretmen adaylarının sınıfa aidiyet duygularıyla istatistiksel olarak ilişkili olduğunu gösterirken sadece öğretim elemanından alınan destek ile sınıfta reddedilmişlik duygusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Destek türleri içerisinde sınıf arkadaşlarından alınan destek, öğretmen adaylarının sınıfa bağlılık duygularıyla en yüksek pozitif ilişkiyi göstermiştir. Ayrıca bu destek türü öğretmen adaylarının sınıfta reddedilmişlik duygusuyla negatif bir ilişki ortaya koymuştur. Aile üyelerinden alınan destek öğretmen adaylarının sınıfa bağlılık duygularıyla pozitif ilişkili iken, reddedilme duygusuyla negatif yönde ilişkilidir. Yine standardize edilmiş regresyon katsayıları öğretim elemanlarından alınan desteğin de öğretmen adaylarının sınıfa bağlılık duygusuyla pozitif ve orta derece bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Bir yere, bir şeye ait olma temel insan gereksinimlerinden biri olarak görülmektedir ve bireyler bu gereksinimlerle memnuniyet sağlama konusunda motive edilirler. Örneğin bireyler diğer insanlarla etkileşim arayarak etkileşim kurma, bağlanma duygunu geliştirirler. Bundan dolayı bir yere ait olma duygusu geliştiremeyen insanlar stres gibi birçok olumsuz sonuçlarla karşılaşabilirler (Sánchez, Colón ve Esparza, 2005). Ait olmanın psikolojik işlevi göz önünden bulundurulduğunda araştırmacılar ait olma duygunun eğitim süreçlerinde ve sonuçlarında etkisini incelemeye bu süreci etkileyen faktörleri araştırmaya başlamışlardır.

Alanyazında sınıfa aidiyet duygusunun öğrencilerin okul hakkındaki düşüncelerini etkilemesi ve aynı zamanda eğitimsel değerlerin kabul edilebilirliği açısından önemli olduğu ifade edilmektedir. Sınıfa aidiyet duygusu, öğrencilerin okulu destekleyici bir toplumsal öge olarak görmelerine yardımcı olmaktadır (Finn, 1989). Bunun yanında okul içerisinde öğretmenlerden,

arkadaşlardan gelen destek ve okul dışındaki çevrenin olumlu katkıları öğrencinin sınıfa aidiyet duygusunu olumlu yönde etkilemektedir (Goodenow ve Grady, 1993; Ho, Schweitzer ve Khawaja, 2017). Çünkü öğrencinin aile, arkadaş, öğretmen vb. kültürel ve etnik gruplarla ilişkileri bu sosyal yapının temel dinamiklerini oluşturmaktadır. Öğrencinin okula ve sınıfa aidiyet duygusu öğrencinin kişisel olarak kendisine ne kadar saygı duyulduğu, arkadaşları, öğretmenleri ve diğer yetişkinler tarafından bu sosyal çevre içerisinde ne kadar desteklendiği ile ilişkilidir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulgular da ifade edilen sürece katkı sağlar niteliktedir. Çünkü öğretmen adaylarının sosyal yapı içerisinde üniversitede öğretmenlerden, arkadaşlarından ve ailerinden aldıkları desteğe yönelik inançları, sınıfa aitlik durumları ile olumlu yönde ilişkiler göstermiş olup aile desteği sınıfta reddedilme duygusuyla olumsuz yönde ilişki göstermiştir. Benzer şekilde Finn (1989) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları da bu araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmada özellikle öğretmen desteğinin öğrencilerin sınıfa kendilerini ait hissetmelerini ve akademik sürece daha fazla etkin bir şekilde katılmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Goodenow ve Grady'in (1993) yaptığı araştırmada öğrencilerin sınıfa aitlik duygusunun okula ilişkin motivasyonlarına etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonuçları okula zayıf aitlik duygusuna sahip olan öğrencilerin ve dolayısıyla da düşük motivasyon sergileyen öğrencilerin bu problemlerinin en büyük nedenlerinden bazıları, öğretmenlerinden, arkadaşlarından ve aileden gelen zayıf destek gösterilmiştir.

Anderman (2003) tarafından ifade edildiği gibi sınıfa/okula ait olma duygusunu etkileyen sosyal değişkenler bulunmaktadır. Bu çalışmada aile, sınıf ve arkadaş desteği gibi sosyal değişkenlerin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda gerekli desteği alan öğrencilerin olumlu ve yüksek düzeyde okula/sınıfa aidiyet duygusu sergileyeceklerini belirtmiştir.

Araştırmanın diğer bulguları regresyon katsayılarının öğretmen adaylarının sınıfa aidiyet duygularının öz-yeterlik inançlarının alt boyutlarının hepsiyle pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının reddedilmiş duyguları sadece sınıf yöntemine yönelik öz-yeterlik algısıyla istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur. Bu araştırmanın sonuçları birçok farklı bilimsel araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. McMahan, Wernsman ve Rose (2009) tarafından yapılan araştırmada okula ilişkin aidiyet duygusunun öz-yeterlik üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçları okula yönelik aidiyet duygusunun yüksek düzeyde öz-yeterlik algısı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Birçok araştırmada da benzer yönde olumlu ilişkilerin ortaya çıktığı görülmüştür (Goodenow, 1993b; Freeman vd., 2007; Trujillo ve Tanner, 2014).

Kuramsal olarak irdelendiğinde öz-yeterlik temel olarak öğrenme ile ilgili kişisel deneyimlerden ve gözlemlerden etkilenmektedir (Bandura, 1986). Bireyler farklı kaynaklardan bilgi toplayarak kendi performansları ile ilgili, öğretmenlerinden ve akranlarından öğrendikleri veya

modelledikleri davranışları ve psikolojik tepkilerini içeren öz-yeterliklerini yapılandırır (Schunk ve Zimmerman, 2007). Örneğin öğretmeni tarafından desteklenen, cesaretlendirici dönütler alan öğrenciler ve sınıf veya okul içerisinde arkadaşlarının pozitif desteğini görenler daha yüksek düzeyde öz-yeterlik göstermeye başlarlar (Schunk ve Zimmerman, 2007). Bu destekleyici süreç aynı zamanda pozitif sınıf iklimine ve okula ilişkin aidiyet duygusuna katkı sağlamaktadır. Bu da öz-yeterlik ile okula ilişkin aidiyet duygusu arasında olumlu ilişkilerin gelişmesine ve birbirlerini olumlu yönde etkileyici değişkenler olmalarına yardımcı olmaktadır (Goodenow, 1993b). Kuramsal olarak bu anlamda okula yönelik aidiyet duygusu öz-yeterliği etkilediği düşünülmektedir.

Bazı çalışmalarda da okula ilişkin aidiyet duygusu ile öz-yeterlik arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Uwah, McMahon ve Furlow (2008) tarafından yapılan çalışmada okula ait olması duygusu, eğitimsel istekler ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları eğitimsel isteklerin öz-yeterlikle pozitif ve yüksek yönde ilişki olduğunu gösterirken okula ait olma duygusunun öz-yeterliğin yordanmasına anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç bu çalışmada incelenen üç destek türü içinde öğretim elemanlarından alınan desteğin öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının tüm alt boyutlarıyla anlamlı derece ilişkili olduğu göstermiştir. Yine bu araştırmanın ele aldığı dolaylı ilişkilerle ilgili sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının öğretim üyelerinden ve sınıf arkadaşlarından aldıkları destek, tüm öz-yeterlik alt boyutlarını sınıfa bağlılık duygusu aracılığıyla ilişkilidir. Aile üyelerinden alınan destek sadece öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda öz-yeterliklerine sınıfa bağlılık duygusu aracılığıyla katkıda bulunmuştur. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının alınan desteğe ilişkin inançlarının hem doğrudan öz-yeterlikleri ile ilişkili olduğunu hem de dolaylı olarak sınıfa aidiyet duygusu üzerinden öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarına katkı sağladığını göstermiştir. Chan (2002) tarafından yapılan çalışmada sağlanan destek ve öz-yeterlik öğretmenlere koruyuculuk sağlayan faktörler olarak ifade edilmiştir. Sosyal çevre içerisinde aile, öğretmen ve akran bireyin başarısında önemli roller üstlenmektedir. Farklı şekillerde sağladıkları destekle bireyin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimine katkıda bulunmaktadırlar. Aile desteği farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Okula hazırlama, eğitime gerekli değeri verme, akademik süreçlerin takibini sağlama, gösterilen çabaları ödüllendirme vb. birçok şey ifade edilebilir. Akranlar akademik anlamda katkı sağlarlar. Öğretmenler başarılı modeller sunarlar. Dolayısıyla bu ve benzeri şekilde aile, öğretmenden ve akrandan gelecek destek öz-yeterlik açısından güçlü bir yordayıcı olarak ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1993). Bu araştırmanın sonuçları da sağlanan desteğe yönelik inançların öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri açısından ne kadar önemli olduğunu göstermiştir. Yine farklı çalışmalarda da sağlanan destek ile öz-yeterlik arasında olumlu yönde

ilişkiler bulunmuştur (örn., Brouwers, Evers ve Tomic, 200; Kruger, 1997; Rosenfeld, Richman ve Bowen, 2000; Shen, 2009; Skaalvik ve Skaalvik, 2010).

Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak benzer araştırmaların eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilebileceği söylenebilir. Yine benzer uygulamaların hizmetteki öğretmenlerle yapılması mümkün olabilir. Özellikle hizmetteki öğretmenlerden elde edilecek bulgular, bu anlamda hizmetiçi eğitim programlarının yapılandırılması önemli ipuçları verecektir. Çünkü öğretmenlerin çalıştıkları okula ilişkin aidiyet duyguları, öz yeterlilikleri ve okul yöneticilerinden aldıkların desteklerin araştırılması gereken önemli değişkenler olduğu düşünülmektedir.

#### **Kaynakça:**

- Adelabu, D. H. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*, 42(167), 525-538.
- Allinder, R.M (1994) The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perception as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72, 5-22.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 117-128.
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A cognitive theory*. New York, Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994) Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.) *Encyclopedia of Human Behavior* (ss. 71-81). New York: Academic Press,
- Bandura, A. (1997). Editorial. *American Journal of Health Promotion*, 12(1), 8-10.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497-529.
- Brouwers, A., Evers, W. J., & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1474-1491.



- Cemalcilar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology, 59*(2), 243-272.
- Chacon, C. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in Venezuela. *Teaching and Teacher Education, 21*, 257-272.
- Chan, D. W. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 22*(5), 557-569.
- Cohen, S., Underwood, L. G., & Gottlieb, B. H. (2000). *Social support measurement and intervention*. New York: Oxford University Press.
- Cornu, R. L. (2005). Peer mentoring: Engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 13*(3), 355-366.
- Cakiroglu, J., Capa-Aydin, Y., & Hoy, A. W. (2012). Science teaching efficacy beliefs. İçinde Fraser, B.J., Tobin, K.G. ve McRobbie, C.J. (Ed.) *Second international handbook of science education* (ss. 449-461). Springer, Dordrecht.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Deemer, S. A. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research, 46*(1), 73-90.
- Deneroff, V. (2016). Professional development in person: Identity and the construction of teaching within a high school science department. *Cultural Studies of Science Education, 11*(2), 213-233.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education 36* (1), 51-62.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*, 117-142.
- Freeman, T., Anderman, L., & Jensen, J. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education, 75*(3), 203-220.
- Garvis, S. (2013). Arts learning in Australian kindergartens: One case study exploring the scaffolding of domain specific knowledge. *The International Journal of Early Childhood Learning, 19*, 15-22.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P. and Harniss, M. K. (2001). Working in special education: factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children, 67*(4), 549-567.
- Goodenow, C. (1993a). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*, 79-90.

- Goodenow, C. (1993b). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence, 13*, 21-43.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education, 62*(1), 60-71.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal, 102*(1), 3-17.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education, 32*, 44-51.
- Hagger, H., Mutton, T., & Burn, K. (2011). Surprising but not shocking: The reality of the first year of teaching. *Cambridge Journal of Education, 41*(4), 387-405.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*, 495-513.
- Ho, N. K. N., Schweitzer, R. D., & Khawaja, N. G. (2017). Academic achievement among recently arrived Chinese adolescent migrants: The role of social support, school belonging, and acculturative stress. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 27*(1), 24-36.
- Hobson, A. J. 2009. On being bottom of the pecking order: beginner teachers Perceptions and Experiences of Support. *Teacher Development, 13* (4), 299-320.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Articles, 2*.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (32. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Klassen, R. M. (2004). A cross-cultural investigation of the efficacy beliefs of South Asian immigrant and Anglo Canadian nonimmigrant early adolescents. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 731-742.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.) New York: Guilford Press.
- Kruger, L. J. (1997). Social support and self-efficacy in problem solving among teacher assistance teams and school staff. *The Journal of Educational Research, 90*(3), 164-168.
- Maslow, A. (1999). *Toward a psychology of being* (3rd ed.). Princeton, NJ: Van Nostrand.

- McMahon, S. D., Wernsman, J., & Rose, D. S. (2009). The relation of classroom environment and school belonging to academic self-efficacy among urban fourth-and fifth-grade students. *The Elementary School Journal*, 109(3), 267-281.
- Nichols, S. L. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 145-169.
- Pogodzinski, B. (2013). Collegial support and novice teachers' perceptions of working conditions. *Journal of Educational Change* 15, 467-489. doi:10.1007/s10833-013-9221-x.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205-226.
- Sánchez, B., Colón, Y., & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 619-628.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. D. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 35-40.
- Shen, Y. E. (2009). Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers. *Stress and Health*, 25(2), 129-138.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038.
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(6), 735-751.
- Song, S. & Alpaslan, M. M. (2015). Factors impacting on teachers' job satisfaction related to science teaching: A mixed methods study. *Science Education International*, 26(3), 358-375

- Stockard, J., & Lehman, M. B. (2004). Influences on the satisfaction and retention of 1st-year teachers: The importance of effective school management. *Educational Administration Quarterly, 40*(5), 742-771.
- Trujillo, G., & Tanner, K. D. (2014). Considering the role of affect in learning: Monitoring students' self-efficacy, sense of belonging, and science identity. *CBE-Life Sciences Education, 13*(1), 6-15.
- Uwah, C., McMahon, H., & Furlow, C. (2008). School belonging, educational aspirations, and academic self-efficacy among African American male high school students: Implications for school counselors. *Professional School Counseling, 11*(5), 296-305.
- Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2017). Social support as a contributor to student teachers' experienced well-being. *Research Papers in Education, 32*(1), 41-55.
- Walker, C. O. (2004). *Classroom belonging, self-efficacy, and perceived instrumentality: Influences on academic engagement and achievement*. (Unpublished doctoral dissertation) University of Oklahoma, Norman, Oklahoma.