



The Effects of Instructors' Communication Skills on Prospective Teachers' Attitudes Towards Learning: The Role of Hope and Self-Efficacy

İsa YILDIRIM^{a*} (ORCID ID - 0000-0003-0365-3480)



^aAtaturk University, Department of Educational Administration, Erzurum/Türkiye

Article Info	Abstract
<p>DOI: 10.14812/cuefd.1472772</p> <p>Article history: Received 24.04.2024 Revised 22.05.2024 Accepted 11.02.2025</p> <p>Keywords: Teacher Training, Teacher Education, University Students, Self-efficacy Beliefs, Teacher Candidates.</p>	<p>The study discusses the pessimism and hopelessness about professional futures as variables that may influence teacher candidates' ability to benefit from the teacher training programs. The aim of the study is to reveal whether the indirect effect of faculty members' communication skills on teacher candidates' attitudes towards learning depends on the level of the variable "dispositional hope." Conducted with a relational design, 388 teacher candidates studying in the third and fourth grades at the faculty of education of a public university, voluntarily participated in the research. According to the findings, communication skills of instructors can improve teacher candidates' self-efficacy, which in turn positively impacts their attitudes toward learning. For the increase in self-efficacy to positively affect the attitude towards learning, teacher candidates must not have low levels of dispositional hope. The effect of instructors' communication skills on pre-service teachers' attitudes toward learning through their self-efficacy depends on their high levels of hope.</p>
<p>Research Article</p> <h3>Öğretim Elemanlarının İletişim Becerilerinin Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına Etkileri: Umut ve Öz-Yeterliğin Rolü</h3>	
<p>Makale Bilgisi</p> <p>DOI: 10.14812/cuefd.1472772</p> <p>Makale Geçmişi: Geliş 24.04.2024 Düzeltilme 22.05.2024 Kabul 11.02.2025</p> <p>Anahtar Kelimeler: Öğretmen Yetiştirme, Öğretmen Eğitimi, Üniversite Öğrencileri, Özyeterlik İnançları, Öğretmen Adayları.</p>	<p>Öz</p> <p>Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programından yararlanma düzeylerini etkileyecek bir değişken olarak mesleki geleceklerine ilişkin karamsarlıkları ve umutsuzlukları tartışılmaktadır. Araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumları üzerindeki dolaylı etkisinin sürekli umut değişkeninin düzeyine bağlı olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. İlişkisel desende gerçekleştirilen araştırmaya, bir kamu üniversitesi eğitim fakültesinin üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 388 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Bulgulara göre öğretim elemanlarının iletişim becerileri, öğretmen adaylarının öz yeterliklerini ve dolaylı olarak öğrenmeye yönelik tutumlarını geliştirebilmektedir. Öz yeterlikteki artışın öğrenmeye yönelik tutumu olumlu yönde etkilemesi için öğretmen adaylarının sürekli umut düzeylerinin düşük olmaması gerekir. Öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri aracılığıyla öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi, öğretmen adaylarının umut düzeylerinin yüksek olmasına bağlıdır.</p>
<p>Araştırma Makalesi</p>	

Introduction

In Turkey, after graduating from the faculty of education, teacher candidates are subjected to the Public Personnel Selection Examination (KPSS) to be employed in public institutions. The function of this examination, whose primary purpose is to select and appoint qualified teachers, has changed into a qualifying examination since there are more graduate teachers (that cannot be employed) than needed. This situation creates pressure on teacher candidates. Studies on the subject have shown that KPSS is one

^{a*}Corresponding Author: isa.yildirim@atauni.edu.tr

of the primary sources of stress for prospective teachers during their pre-service education. KPSS stress negatively affects the academic success and professional development of prospective teachers (Akpınar, 2013). For this reason, teacher candidates' belief that they will be employed in public schools and the importance they give to undergraduate education are also decreasing (Uyulgan & Akkuzu, 2015). In fact, there are findings that teacher candidates' academic motivation decreases as their grade levels increase (Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2013). It is understood that teacher candidates who are unsure of their professional future have negative attitudes towards learning as they approach graduation. Teacher candidates, particularly in the last years of their undergraduate education, experience despair and pessimism, believing that they cannot be appointed to public institutions due to the challenging qualifying exam (Karataş et al., 2017). However, no findings were found as to whether the hopelessness experienced by the prospective teachers during this process affected their level of benefiting from the vocational training services offered to them. In this study, this gap was partially filled by examining the role of the hope levels of the prospective teachers in the effect of the communication skills of the teaching staff (as an educational service) on the attitude of the prospective teachers towards learning (benefit obtained from the educational service).

University students' perceptions of the classroom learning environment and the formation of a positive teaching environment depend to a certain extent on the instructor's behaviour (Kaufmann, 2020). Behaviours of verbal and nonverbal teachers were associated with student motivation, emotional and cognitive learning (Gorham, 1988; Velez & Cano, 2008), and perceived instructor rapport was found to be correlated with student engagement (Frisby & Martin, 2010). Teacher approval behaviours influence student participation through student-student engagement (Sidelinger & Butterfield, 2010). As the communication skills of faculty members improve, students' academic success increases. (Khan et al., 2017). Although most of the studies mentioned above in the literature are indirectly related to educators' communication skills, it is comprehended that there are a limited number of studies revealing the significance of communication skills of instructors at universities. In fact, according to Sean et al. (2012), further studies are necessary for instructional communication. In addition, the effects of attitude towards learning on many variables have been frequently examined in the literature (Chen et al., 2018; Mao et al., 2021). However, there is not enough evidence regarding the variables that are effective in the formation of attitudes towards learning. Whether the communication skills of instructors affect a student university's beliefs and attitudes and how the potential effect occurs is limited to the available information. It is believed that this limitation will be eliminated to some extent by showing the various relations between the variables of attitude towards learning, self-efficacy belief, and dispositional hope, which are critical factors in the success of teacher candidates.

Perceived Instructor Communication Skills and Attitude Towards Learning

Attitude is defined as the organized feeling, thought, and behaviour attributed to the individual considering any psychological object (Smith, 1968). Attitude towards learning can be described as the cognitive, affective and behavioural reaction tendencies that individuals acquire because of their evaluations based on their experiences about learning activities. Many variables affect the attitude towards learning. Although the level of change in attitudes is low, there are findings that the attitudes of teacher candidates change during the teacher training process (Richardson, 1996).

Some findings show that faculty members have high academic teaching tendencies and do not attach sufficient importance to emotional and social outcomes (Koutrouba, 2015). However, this does not mean that the communication skills of faculty members do not have an impact on the formation of prospective teachers' attitudes towards learning. Many research findings put forward that educators' communication skills and styles affect students' self-efficacy, attitudes towards learning, and academic performance (Duta et al., 2015; Eupena, 2012; Mazana et al., 2019; Yasmin et al., 2023; Yıldırım, 2021). Considering these studies, it is comprehended that students' attitudes are affected by variables related to the individual and teaching process. It is seen that one of the variables (concepts) related to the teaching process that can affect the attitudes of prospective teachers towards learning is the communication skills of the teaching staff.

Communication can be briefly defined as the process of understanding and sharing meaning (Pearson & Nelson, 2000). It is the duty of the institution, especially the instructors, to create the appropriate conditions for students to acquire certain knowledge and skills. Instructors, who act as an interface between knowledge and students, interact with pre-service teachers in the teaching process and use communication skills in this interaction process (Hassini, 2006). Skills such as patiently listening to and respecting the thoughts of pre-service teachers, not using accusatory expressions against them, making eye contact with them, and being solution oriented (Karagöz & Kösterelioğlu, 2008) are discussed in this context.

According to social cognitive theory, environment (faculty members' communication skills), individual factors (self-efficacy belief) and behaviour (attitude towards learning) can affect one another (Bandura, 1986). The individual's behaviour occurs because of this interaction. In this case, the hypothesis that communication skills of instructors will affect teacher candidates' attitude towards learning is compatible with social cognitive theory.

Perceived Instructor Communication Skills and Self-Efficacy

In many studies, educators' communicative behaviours have been associated with student outcomes (Broeckelman-Post et al., 2016; Goodboy, 2011; Myers & Rocca, 2001; Myers, 2002; Myers et al., 2005). Thus, it can be assumed that the behaviours of the instructors may affect some individual variables concerning students. Teacher candidates' self-efficacy beliefs (SE) are also one of these variables.

Self-efficacy, one of the most important concepts of social cognitive theory, refers to people's beliefs about their ability to organize and perform the actions necessary to manage the situations they encounter. Mastery experiences, social models, verbal persuasion, and improving the physical and emotional state are processes that are effective in increasing individuals' self-efficacy beliefs (Bandura, 1986, 1995, 1992). Social persuasion, which can be defined as verbally convincing pre-service teachers that they can master certain tasks, is one of the four processes that develop self-efficacy (Bandura, 1995). Pre-service teachers who receive positive feedback from their instructors about their efficacy may increase their belief that they have the ability, knowledge and skills to successfully perform the behaviours and actions required to achieve the desired results (Gavora, 2010). Instructors who have communication skills will use verbal persuasion processes more competently. Therefore, the hypothesis that pre-service teachers' various experiences resulting from the communication skills of instructors in the classroom environment will affect their self-efficacy beliefs is compatible with social cognitive theory. According to a study conducted by Arslan (2012), teachers' positive speeches about the student and their messages to support students can be assessed in the verbal persuasion category from self-efficacy beliefs sources.

Perceived self-efficacy and attitude towards learning

Many studies suggest that there is a relationship between teacher and teacher candidates' self-efficacy beliefs and their attitudes on various issues (Demirtaş et al., 2011; Malinen et al., 2012; Perry et al., 2023; Rimm-Kaufman et al., 2004; Vosough Matin, 2023). Teachers' professional self-efficacy is a significant predictor of their motivation (Recepoğlu & Recepoğlu, 2019), attitudes towards inclusive education (Özokcu, 2018), attitudes towards implementing computer assisted instruction (Yeşilyurt vd., 2016), attitudes towards using information technology (Çoban & Atasoy, 2019). There is a significant relationship between pre-service teachers' professional self-efficacy and their attitudes towards the profession (Demirtaş et al., 2011; Nakıp & Özcan, 2016; Rimm-Kaufman et al., 2004). Academics and students with high self-efficacy beliefs have more positive attitudes and tendencies towards learning (Karaduman, 2015; Orhan & Komşu, 2016). It is obvious in the aforementioned studies that there is a consistent relationship between the self-efficacy beliefs of the teachers and teacher candidates and their tendencies of thought, emotion and behaviour related to acquiring any skill. Consequently, it is possible to assert that the SE of the teacher candidates will positively affect the attitude towards learning.

Mediation and Moderating Relationships

It is believed in this study that the communication skills of instructors affect the teacher candidates' attitude towards learning via self-efficacy beliefs. Faculty members who demonstrate effective communication skills can support the self-efficacy beliefs of teacher candidates. Increasing self-efficacy beliefs of teacher candidates may positively affect their attitudes towards the teaching profession. As a matter of fact, in many studies (Lee et al., 2023; Liu et al., 2023; Royston & Reiter-Palmon, 2017), it has been understood that self-efficacy beliefs play a mediating role between different variables.

On the other hand, it is predicted that the existence of a possible relationship between self-efficacy beliefs and attitude towards learning, which is tried to be supported above, may be influenced by the level of the dispositional hope variable. "Hope is a positive motivational state that is based on an interactively derived sense of successful (a) agency (goal-directed energy), and (b) pathways (planning to meet goals)" (Snyder et al., 1991). This conceptualization of hope is based on a cognitive assessment of the individual's abilities regarding the goal. Although goal-related external activities affect the cognitive assessment of the individual, it is believed that there is a continuous, subjective hope level between situations. Hope, comprehended as an educational concept, can be changed over time through various activities (consultancy, etc.) (Snyder, 1995). Individuals with a high level of hope are expected to have sufficient agency in ascertaining a particular goal and their analysis of the ways to achieve these goals, to achieve remarkable goals, to focus on achievement, to challenge and to have a positive emotionality. People with higher hopes have more goals to achieve, select challenging goals and achieve these goals (Snyder et al., 1991). Hopeful thinking reflects the belief that the individual can find ways to the goal and take action to use these paths (Snyder et al., 2002). Although there are some similarities between dispositional hope (dispositional hope) and self-efficacy beliefs, these are distinct structures (Snyder, 1995). Regarding the beliefs of penetrating the events that affect people's lives, self-efficacy beliefs is very significant in the motivation, performance achievement and emotional well-being of the individual (Bandura, 2010). Therefore, it is believed that it can positively affect the phenomenon of learning, which has an important place in terms of people's performance and welfare. In any case, people who do not believe that they can generate the effects they desire with their actions have low motivation to cope with challenges and act (Bandura, 2010). In such a case, it is predicted that they will be less likely to act for learning. It is believed that the possible effect of teacher candidates on attitude towards learning of self-efficacy beliefs depends on their dispositional hope levels. Although teacher candidates' powerful beliefs that they can create the desired effect in their lives with their actions (self-efficacy beliefs) positively affect their emotions, thoughts and behavioural reaction tendencies (attitude towards learning) towards learning, it is predicted that this effect will not be present when dispositional hope levels are low. It is expected that the increase in self-efficacy beliefs will not be reflected in attitude towards learning, because it is thought that pre-service teachers with low levels of dispositional hope will not show sufficient agency in planning goals and their analysis of the ways to achieve these goals will be negative.

With the introduction of the moderator role of the dispositional hope variable in the relationship between self-efficacy beliefs and attitude towards learning, the possible indirect effect of the communication skills of instructors on teacher candidates' attitude towards learning will appear or not, depending on the dispositional hope level. The hypothesis of the study suggests that dispositional hope has a moderated mediation effect on the indirect effect of communication skills of instructors on attitude towards learning through self-efficacy beliefs. In other words, when pre-service teachers' dispositional hope levels are high, the indirect effect of communication skills of instructors on attitude towards learning will increase, and when dispositional hope levels are low, the indirect effect of communication skills of instructors on attitude towards learning will decrease. In light with the hypothesis explained, the aim of this study is to determine whether dispositional hope has a moderating role in the possible indirect effect of communication skills of instructors on attitude towards learning according to pre-service teachers' perceptions.

If the hypotheses of this research are confirmed, the importance of supporting the communication skills of instructors and the self-efficacy of pre-service teachers in developing positive attitudes towards

learning will be understood. The results of the research may guide researchers, practitioners and policy makers in improving attitudes towards learning. Again, if the hypotheses are confirmed, it may provide important evidence to policy makers that pre-service teachers who have lost hope for the future are unlikely to benefit from pre-service education at an adequate level. The following hypotheses were tested in this study, which was structured based on social cognitive and hope theory (Bandura, 2012; Snyder et al., 2002):

H₁: Communication skills of instructors positively affect pre-service teachers' attitude towards learning through self-efficacy beliefs.

H₂: In the effect of pre-service teachers' self-efficacy beliefs on their attitudes towards learning, sustained hope is a moderator.

H₃: Dispositional hope levels of teacher candidates have a moderator effect on the indirect effect of communication skills of instructors on the attitude towards learning of teacher candidates through self-efficacy beliefs.

First, this research guides practitioners by emphasizing the importance of supporting the self-efficacy of teacher candidates and the communication skills of faculty members in developing a positive attitude towards learning. Secondly, it provides important evidence to policy makers that teacher candidates who have lost hope for the future cannot benefit sufficiently from teacher education. Finally, when the hypotheses created based on social cognitive theory are confirmed, they will contribute to the literature and the findings will be a source of inspiration for subsequent researchers.

Method

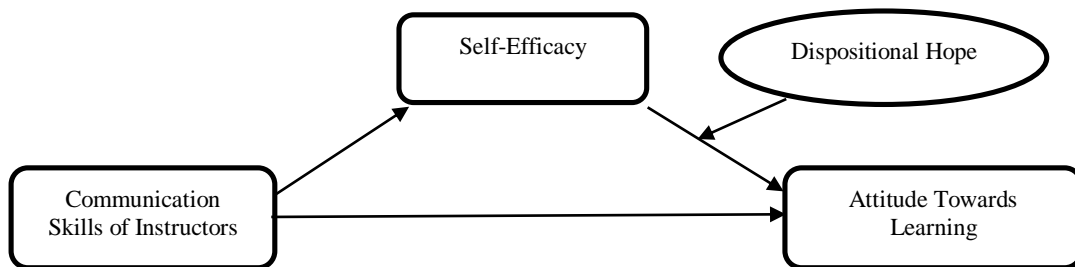
Research Model

The research model aims to reveal various relationships (direct, indirect, moderating and moderated mediation effects) between continuous variables. Therefore, in accordance with the positivist research tradition, quantitative method and relational design were used. The relationship between numerous variables, the strength of this association, and the degree to which one of the variables predicts the other are quantified and revealed using the statistical method of correlation analysis in the relational model (Creswell, 2012). In this direction, communication skills of instructors were included in the model as independent variable, self-efficacy belief as mediator, dispositional hope as moderator, and pre-service teachers' attitude towards learning as dependent variable.

Three models were tested in the study: simple mediation effect, simple moderation effect and moderated mediation effect. A summary diagram of all models is presented in Figure 1.

Figure 1

Conceptual Diagram of Mediation, Moderation and Moderated Mediation Analysis



Model 1 (Process Model 4 used) tests the mediating role of self-efficacy between the communication skills of faculty members and the attitudes of pre-service teachers towards learning, while Model 2 (Process Model 1 used) tests the moderating effect of the dispositional hope variable on the relationship between the self-efficacy beliefs of pre-service teachers and their attitudes towards learning. Finally, Model 3 (Process Model 14 used) aims to reveal how the indirect effect of the communication skills of faculty

members on the attitudes of pre-service teachers towards learning changes when dispositional hope is low, medium and high. In this context, bootstrap analysis was conducted using Process v4.3, an extension of the SPSS program, to determine whether the roles of mediation (Model 1), moderation (Model 2) and moderated mediation (Model 3) are statistically significant in a sample group of 5000 people (Hayes, 2013; Preacher & Hayes, 2008).

Universe and Sample

The target population of the study consists of teacher candidates studying at the third and fourth grades of education faculties in Turkey. The accessible population of the study consists of teacher candidates studying at the Faculty of Education of Atatürk University. According to the information received from the faculty secretariat, there are 2671 teacher candidates studying at the third and fourth grades of the faculty of education. The sample size to be reached with a 5% margin of error was calculated as 336 (Büyükoztürk et al., 2022). Due to the pandemic period, the data were collected electronically on a voluntary basis with the appropriate sampling method. The link created via Google Form was shared with the teacher candidates, and the valid form obtained from 388 participants was used to obtain the research data. Information about the participants is presented in Table 1.

Table 1

Data on the Departments of Pre-Service Teachers in the Sample

Branch	f	%	Branch	f	%
German Language Teaching	22	5.7	Secun. Educ. Mathematics Teaching	4	1
Physical Education teaching	2	0.5	Special Education Teaching	33	8.5
Biology Teaching	5	1.3	Guidance and Psych. Counselling	27	7
Geography Teaching	8	2.1	Art Teaching	27	7
Philosophy Teaching	22	5.7	Primary School Teaching	12	3.1
Science Education	20	5.2	Social Sciences Education	14	3.6
Prim. School Mathem. Teaching	30	7.7	History Teaching	5	1.3
English Teaching	63	16.2	Turkish Language Teaching	26	6.7
Music Teaching	17	4.4	Turkish Lang. and Liter. Teaching	9	2.3
Preschool Teaching	42	10.8			
Gender	Class Level				
Female	276	71.1	3rd Class	201	51.8
Male	112	28.9	4th Class	187	48.2

From the data in Table 1, it is understood that there were pre-service teachers from 19 different departments in the research sample; 276 (71.1%) of these pre-service teachers were female, 112 (28.9%) were male; 201 (51.8%) were third grade students and 187 (48.2%) were fourth grade students.

Information on Data Collection Tools

Communication Skills Assessment Scale

Communication skills scale was created by Karagöz and Köstereliolu (2008) to describe the effectiveness degree of the instructors' communication skills in the classroom. The scale consisting of 25 items and six dimensions, namely respect, expression skills, value, obstacles, motivation and democratic attitude, explains 55.9% of the variance. The items in the obstacles dimension of the scale (8,12,15,23) are reverse scored. After the item scores in the obstacles dimension are reverse scored, the scores of all items in the scale are added and the total score of the communication skills scale is determined. The highest score that can be obtained from the scale developed in five point Likert type is 125, and the lowest score is 25. The internal consistency coefficient (Cronbach's Alpha) of the original scale is .77, and the internal consistency coefficient calculated with this research data is .941.

General Self-Efficacy Scale

The scale, developed by Schwarzer and Jerusalem (1995), was adapted to Turkish by Aypay (2010). The purpose of the General Self-Efficacy Scale is to reveal the self-efficacy belief levels of university students. The first dimension of the scale is called effort and resistance, and the second dimension is called ability and confidence. Dimension scores are determined by adding the scores given to the items within the dimensions of the scale, and the general self-efficacy belief score is determined by adding the scores given to all items. The lowest score that can be obtained from the scale is 10, and the highest score is 40. The variance explained by the scale consisting of 10 items is 47%, and the internal consistency coefficient is .83. The internal consistency coefficient calculated with this research data is .88.

Dispositional Hope Scale

The dispositional hope scale, which was developed by Snyder et al. (1991) to determine the dispositional hope levels of individuals, was adapted into Turkish by Tarhan and Bacanlı (2015) in a sample of university students. The scale, which consists of two dimensions and 12 items, namely alternative path thinking and agentic thinking, explained 61% of the variance and its internal consistency coefficient was .83. The scale includes four filler items (3rd, 5th, 7th, 11th) that are not related to dispositional hope. All scores other than these items are added up to determine the total dispositional hope scale score. The internal consistency coefficient calculated with this research data is .83, as in the original scale. The lowest score that can be obtained from the scale prepared in eight point Likert type is 8, and the highest score is 64.

Attitude Towards Learning Scale

The attitude towards learning scale was developed by Çetin and Çetin (2019) to measure the attitude levels of prospective teachers towards learning. The scale consists of three sub-dimensions: effort towards learning, caring about learning, and avoiding learning. The variance explained by the scale consisting of 34 items, nine of which are reverse scored, is 53%, and the internal consistency coefficient is .94. After nine items are reverse scored, the scores given to the 34 items are added to obtain the total score of the scale. The internal consistency coefficient calculated with this research data is .902. The lowest score that can be obtained from the scale is 34, and the highest score is 170.

Data Collection Process

The Ethics Committee Approval Certificate was obtained from the Ethics Committee of the Educational Sciences Unit operating within a public university with the decision numbered 12/04 on 01.10.2020. Data for the study were collected electronically (Google Form) due to the pandemic. The study link was shared with pre-service teachers through the public university student information system. The data of the study were collected in the spring semester of the 2020-2021 Academic Year. In accordance with research ethics, the participants were informed about the purpose of the study, that the data to be collected would be used only for scientific purposes, the voluntariness of participation, etc.

Data Analysis

The data were analysed in terms of minimum, maximum and missing values and necessary corrections were made. The normality of the data distribution was checked over the total scores of the variables. The data were examined by transforming them into standardized scores (Z scores), and it was noted that the scores did not exceed the +3 and -3 standard scores. The skewness and kurtosis values for the variables considered in the study are presented in Table 2.

Table 2*Skewness and Kurtosis Values of Variables*

Variables	Skewness	Kurtosis
Communication Skills of Instructors	-.209	-.58
Self-Efficacy Beliefs	-.32	-.56
Dispositional Hope	-.27	-.41
Attitude Towards Learning	-.34	-.31

When Table 2 is analysed, it is seen that the skewness and kurtosis values for all variables are between -.209 and -.58. According to Tabachnick and Fidell (2013), skewness and kurtosis values between -1.5 and +1.5 can be accepted as an indicator of normal distribution.

As a result of the examination of Mahalanobis distance coefficients, three extreme values were removed from the data set. By considering the scatter diagram matrices (Matrix Scatter) of the variables, it is realized that they are close to present the multivariate normality. No correlation of 0.80 and above was found between the variables. In the analyses conducted for the model, it was understood that the tolerance value was higher than .20, the variance inflation factor (VIF) was lower than 10, and the condition index (CI) was lower than 30 (Büyüköztürk, 2011). Based on these findings, it was concluded that there was no multicollinearity problem between the variables.

Findings

Firstly, the findings obtained from the Pearson Product Moment Correlation Analysis, which was performed to expose the relationships between variables, are shown in Table 3.

Table 3*Findings Regarding the Correlation Between Variables*

	CSI	ATL	SE	DH
Communication Skills of Instructors (CSI)	1	.213**	.217**	.272**
Attitude Towards Learning (ATL)		1	.387**	.398**
Self-Efficacy Beliefs (SE)			1	.652**
Dispositional Hope (DH)				1

**p< .01

When Table 3 is examined, a low level statistically significant relationship was found between communication skills of instructors and attitude towards learning ($p < .01$, $r = .213$), self-efficacy beliefs ($p < .01$, $r = .217$), dispositional hope ($p < .01$, $r = .272$); while statistically significant relationships were found between attitude towards learning and self-efficacy beliefs ($p < 0.01$, $r = .387$), dispositional hope ($p < 0.01$, $r = .398$) in the same direction at a moderate level. Finally, a statistically significant, moderate relationship was found between self-efficacy beliefs and dispositional hope in the same direction ($p < 0.01$, $r = .652$). To test the research hypotheses including mediation (Process Model 4 - H1), moderation (Process Model 1 - H2) and moderated mediation (Process Model 14 - H3), the Process Macro developed by Hayes was used and regression analysis based on the bootstrap technique was conducted (Hayes, 2018; Gürbüz, 2019). In bootstrap analysis, it is decided whether the effects are statistically significant or not by looking at the CI (confidence interval) values. If the lower (LLCI) and upper (ULCI) confidence intervals do not contain the value "0", the effect is understood to be statistically significant (Gürbüz, 2019). The findings of the regression analysis used to test the hypotheses are shown in Table 4.

Table 4

Findings on Mediation, Moderation, Moderated Mediation

Variables	Self-efficacy Belief			Attitude Towards Learning		
	<i>b</i>	LLCI	ULCI	<i>b</i>	LLCI	ULCI
Model 1 (Mediation-H₁)						
Communic. Skills of Instructors (X)	.0609***	.033	.088	.118**	.036	.199
Self-efficacy Belief (M)				1.109***	.81	1.39
R ²		.047***			.167***	
Bootstrap indirect effect	Com. Skills of Instruc. → Self-efficacy Bel. → Attit. Tow. Learn. <i>b</i> = .0676 % 95 BCA CI [.0348, .1095]					
Model 2 (Moderation-H₂)						
Self-efficacy Belief (X)				-2.001*	-3.85	-.149
Dispositional Hope (W)				-1.33*	-2.58	-.085
X*W (Interaction)				.0549*	.017	.091
R ²					.204**	
Model 3 (Mode. Mediation- H₃)						
Communic. Skills of Instructors (X)				.085*	.0042	.16
Self-efficacy Belief (M)				-1.93*	-3.77	-.08
Dispositional Hope (W)				-1.31*	-2.56	-.07
M*W (Interaction)				.053**	.016	.09
R ²					.21***	
Indirect Effect	<i>b</i>	LLCI	ULCI			
Low Dispositional Hope (43.00)	.021	-.006	.058			
Moderate Disposit. Hope (51.00)	.047	.019	.083			
High Dispositional Hope (58.00)	.069	.030	.117			
Index of moderated mediation	.003	.0004	.0067			

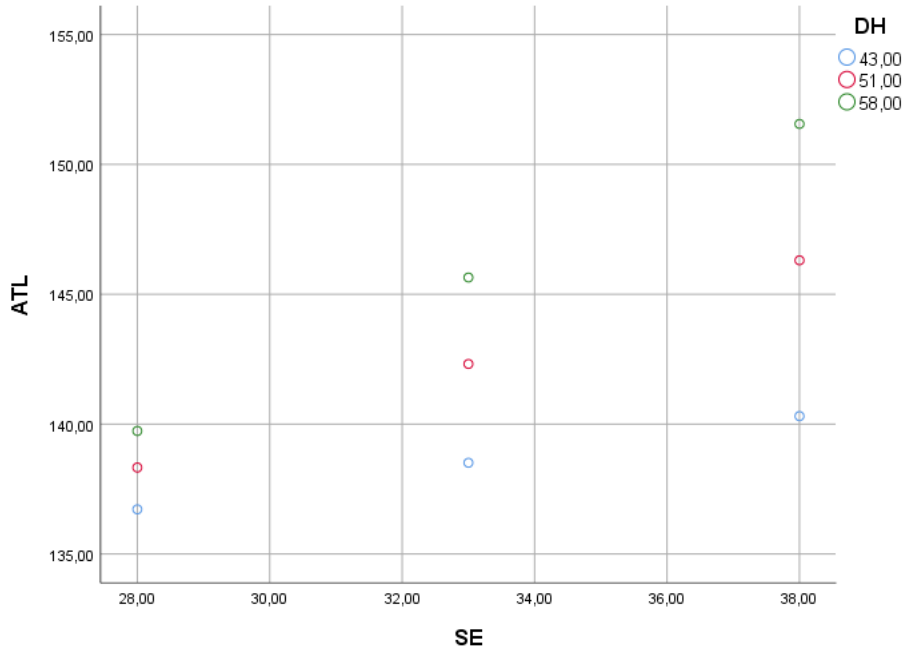
*p< .05, **p< .01, ***p< .001, n= 388. LLCI= Lower confidence interval; ULCI= Upper confidence interval. Bootstrap resampling= 5000. Unstandardized beta coefficients (*b*) are reported.

In line with the first hypothesis of the study, firstly the mediation relationship was tested (CSI->SE ->ATL). According to the findings in Table 3 Model 1, it was understood that the indirect effect of the communication skills of instructors on the attitude towards learning through their self-efficacy beliefs was statistically significant (*b*= .0676, 95% CI [.034, .109]). The first hypothesis of the study was confirmed. All variables included in the analysis explained approximately 17% of the total variance in the attitude towards learning (R² = .167).

The results of the regression analysis established to test the second hypothesis of the research are presented in Table 4 Model 2. According to the results, it is understood that the effects of self-efficacy beliefs, dispositional hope and the interaction term on the outcome variable attitude towards learning are statistically significant. The significant *b* value of the interaction effect (Int_1) variable, which indicates whether there is a moderated effect, indicates that the dispositional hope variable has a moderator effect (*b*= .0549, 95% BCA CI [.017, .091]). The second hypothesis of the research was supported. As a result of the slope analysis, the effects of the moderator variable are graphically displayed. is shown in Figure 2.

Figure 2

Graphical View of the Moderator Effect ATL= Attitude Towards Learning SE= Self-efficacy Belief DH= Dispositional Hope

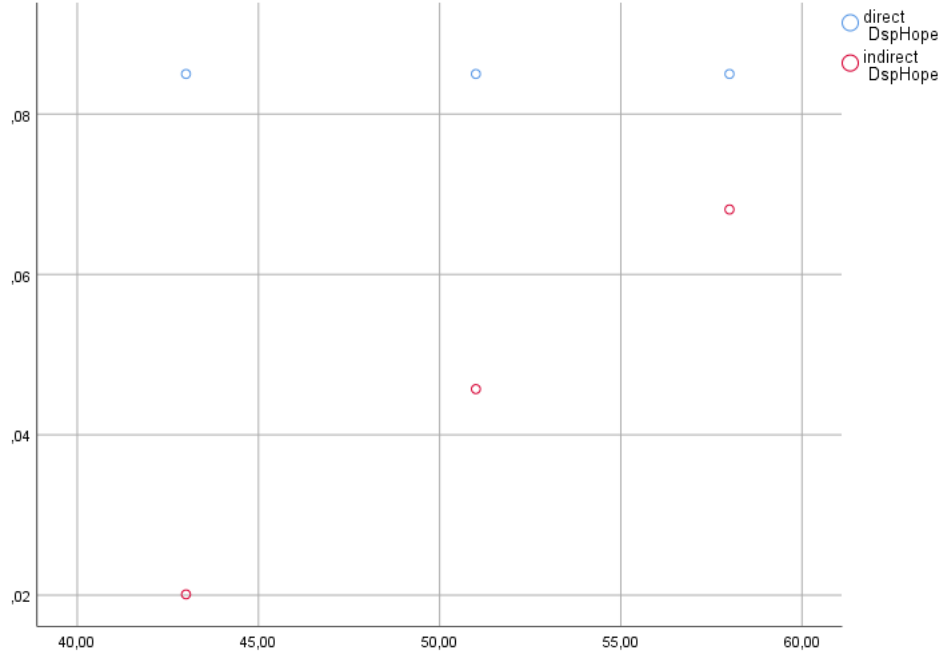


When the moderator effect is graphically reflected in Figure 2, it is seen that when the dispositional hope variable is medium (51) and high (58), the effect of self-efficacy beliefs on attitude towards learning increases more (for medium level, $b = .79$, 95% CI [.42, 1.17], $p < 0.001$; for high level, $b = 1.18$, 95% CI [.68, 1.67], $p < 0.001$). On the other hand, when dispositional hope is low (43), the effect of self-efficacy beliefs on attitude towards learning is not significant ($b = .35$, 95% CI [-.06, .78], $p > 0.05$). As a result, when the dispositional hope variable is medium and high, the effect of self-efficacy beliefs on attitude towards learning is statistically significant. This means that dispositional hope moderates the relationship between pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitude towards learning.

Table 4 Model 3 shows the findings regarding whether the indirect effect of the communication skills of instructors (X) on the attitude towards learning (Y) depends on the level of the dispositional hope variable (W) (Moderated Mediation Role). The significance of the moderated mediation index value ($b = 0.0032$, 95% CI [0.0004, 0.0067]) indicates that dispositional hope is a moderating variable in the indirect effect of communication skills of instructors on attitude towards learning. When dispositional hope is low, the indirect effect is statistically insignificant ($b = .021$, 95% CI [-.006, .058]). The indirect effect of communication skills of instructors on attitude towards learning is statistically significant when dispositional hope is moderate ($b = .047$, 95% CI [.019, .083]) and high ($b = .069$, 95% CI [.030, .117]). Findings related to the slope analysis performed for the graphical representation of the moderated mediation effect are provided in Figure 3.

Figure 3

Graphical Representation of the Moderated Mediation Effect



The slope of the lines in Figure 3 shows how the indirect effect of communication skills of instructors on attitude towards learning is shaped at different dispositional hope levels. More clearly, the indirect effect of communication skills of instructors on attitude towards learning becomes stronger when dispositional hope is medium and high.

Discussion and Conclusion

The findings provide evidence that the three hypotheses put forward in the study have been supported. Accordingly, communication skills of instructors have an indirect effect on attitude towards learning through self-efficacy beliefs. Dispositional hope is a moderator in the effect of self-efficacy beliefs on attitude towards learning. Finally, dispositional hope plays a moderated mediating role in the indirect effect of communication skills of instructors on attitude towards learning through self-efficacy beliefs.

Communication skills of instructors have a direct effect on pre-service teachers' attitude towards learning, as well as an indirect effect through self-efficacy beliefs. It can be concluded from these findings that communication skills of instructors can be used directly or indirectly in developing a positive attitude towards learning in teacher candidates. In a group study called the Yale Attitude Change Approach, it was perceived that persuasive communication is critical in changing people's attitudes (Aronson et al., 2012). The effect of communication skills of instructors on self-efficacy beliefs can be explained by social persuasion (Bandura, 1995), which is the source of the increase in self-efficacy belief. When instructors use their communication skills effectively, they can improve pre-service teachers' self-efficacy beliefs. The increase in self-efficacy will also be reflected in attitude towards learning.

When instructors use effective communication skills and persuasion methods, they can improve the self-efficacy beliefs of teacher candidates. The increase in self-efficacy will be reflected in the attitude towards learning. The learning environment at the university, positive and constructive feedback and encouraging training improve student learning (Kala et al., 2009). For students to continue the education throughout life, schools should educate beyond intellectual skills to encourage the development of self-efficacy beliefs and self-regulation abilities (Zimmerman, 1995). According to Bandura (1995), the primary objective of formal education should be to provide the intellectual tools, efficacy beliefs and inner interests for lifelong learning to the students. These personal resources mentioned above enable individuals to learn and improve themselves. Orhan and Komşu (2016) revealed that the self-efficacy was a predictor of their attitudes towards learning. The quality of the relationship between the lecturer and

the students affects the self-esteem of the students (Nyadanu et al., 2015). Self-efficacy is related with self-esteem (Lightsey et al., 2006). Increasing self-efficacy belief may positively affect attitudes towards learning. Indeed, according to social cognitive theory, an individual's behaviour emerges with the interaction of environmental, individual, and behavioural factors. As an environmental factor, instructors' communication skills can affect individual factors such as self-efficacy and behavioural characteristics such as attitude towards learning. Kim and Sax (2014) stated that some perceptions and evaluations of university students are shaped because of their interactions with faculty members. Many research findings declare that the self-efficacy beliefs of the teachers and teacher candidates have a positive effect on their attitudes towards acquiring skills (Demirtas et al., 2011; Malinen et al., 2012; Rimm-Kaufman et al., 2004; Perry et al., 2023; Vosough Matin, 2023).

The effect of communication skills of instructors on the attitude towards learning can be explained by Emotional Response Theory (Mottet et al., 2006). According to this theory, the communication of the instructors causes the emotional reactions of the students that guide their approach-avoidance behaviours. The instructor, who has good communication with the teacher candidates, creates a positive attitude towards learning in this case and leads to the approach behaviour. Since students perceive negative interactions as harmful to their learning environment (Kaufman, 2020), their attitudes towards learning may also be negatively affected. Therefore, many studies revealed that the communication skills of the instructors are related with the academic achievement of the students (Khan et al., 2017), student motivation and cognitive, emotional learning (Gorham, 1988; Velez & Cano, 2008). The findings of the mentioned studies are in line with the findings of this research.

It was remarked that the dispositional hope variable was moderator in the relationship between self-efficacy beliefs and attitude towards learning. When dispositional hope is low, the relationship between self-efficacy beliefs and attitude towards learning loses its meaning. The self-efficacy beliefs of the teacher candidates, whose dispositional hope level is average and high, positively affects their attitude towards learning. It was supported in previous chapters by various arguments that the affective, cognitive, and behavioural reaction tendencies of teacher candidates, (with high self-efficacy) who believed that they could create the desired effect with their actions, would be positive. Nevertheless, it has been comprehended that this effect is not permanent under all conditions. Individuals' low level of hope can lead to the inadequate agency in goal setting and more pessimistic inferences about the ways to achieve these goals, failure to achieve goals, not focusing enough on success, avoiding challenge, and negative emotionality. Teacher candidates with higher dispositional hope levels are expected to choose many and more challenging goals and achieve these goals (Snyder et al., 1991). In this case, the tendency of teacher candidates with high dispositional hope level to choose more and more challenging goals related to learning due to their increasing self-efficacy beliefs may positively affect their attitude towards learning. On the other hand, even if there is an increase in the self-efficacy beliefs of teacher candidates with low dispositional hope levels, this increase will not be positively reflected in their attitudes towards learning because they avoid difficult goals and challenges. Although it is unrelated to the subject of the study, it is known that hope is a moderator in the relationship between many variables (Geiger & Known, 2010; Karababa, 2020). It has been observed that the existence of the indirect effect of the communication skills of instructors on the attitude towards learning depends on the dispositional hope levels of teacher candidates. In other words, communication skills of instructors positively affect the attitude towards learning of teacher candidates, whose dispositional hope level is medium and high via self-efficacy beliefs. The communication skills of instructors do not affect the attitude towards learning of the teacher candidates with a low level of dispositional hope via self-efficacy. The level of hope, which is defined as goal-directed determination and planning of ways to meet goals (Snyder et al., 1991), affects the existence of the indirect effect of communication skills of instructors on the attitude towards learning. When teacher candidates have a high level of determination towards the goal and teacher candidates are skilled in planning the ways to meet the goals, the effect of communication skills of instructors on attitude towards learning through self-efficacy beliefs can be considered. In the opposite case, it is comprehended that there is no indirect effect. Only teacher candidates with medium and high dispositional hope levels can benefit from the positive effect of communication skills of instructors on attitude towards learning.

Based on the findings, it is possible to say that teacher candidates, who are unlikely to work in public institutions in Turkey, experience hopelessness and pessimism, which limits their ability to benefit from the services offered by education faculties. Therefore, graduating more teachers than necessary causes negative economic, social and psychological effects for Turkey and countries in the same situation. This situation reduces teacher candidates' hopes for the future and prevents them from benefiting sufficiently from educational services.

The lack of sufficient previous studies on a similar subject increases the originality of the findings. On the other hand, the data on the variables discussed in the research were collected during the pandemic period. The perceptions of teacher candidates are open to the contextual effects of this period. The fact that the data were collected electronically during the pandemic period with the convenience sampling method can be considered as one of the limitations of the research. The fact that the participants did not have the same probability of being assigned to the study group from each teaching program constitutes a limitation in terms of the research findings. Another limitation is that the study group only includes third- and fourth-year teacher candidates studying at one university. It is important to conduct similar studies covering students at all grade levels at universities in different regions to support the findings.

Recommendations

Based on the findings, politicians are recommended to create and follow employment policies that will increase the hope levels of teacher candidates. Teacher candidates with high levels of hope may have more opportunities to benefit from pre-service training opportunities. During the training process, faculty members should direct their relationships by being aware that communication skills can affect teacher candidates' self-efficacy, hopes and attitudes towards learning. Training programs aimed at improving the communication skills of faculty members can be developed and implemented. Researchers can conduct qualitative studies to reveal the mechanisms of influence of communication skills of faculty members on teacher candidates' self-efficacy and attitudes towards learning. Since the research findings are original, similar studies should be conducted with larger sample groups.

Ethical Statement

All the rules stated in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" have been followed, and none of the "Acts Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" listed in the second section of the directive have been committed.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Türkiye'de öğretmen adayları eğitim fakültesinden mezun olduktan sonra kamu kurumlarında görev almak üzere Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) tabi tutulmaktadır. Temel amacı nitelikli öğretmene seçmek ve atamak olan bu sınavın işlevi, lisans mezunu öğretmen sayısının ihtiyaçtan fazla olması (istihdam zorluğu) nedeniyle yeterlik sınavına dönüşmüştür. Bu durum öğretmen adayları üzerinde baskı oluşturmaktadır. Konuya ilişkin yapılan çalışmalarda hizmet öncesi öğrenimleri esnasında öğretmen adaylarının başlıca stres kaynaklarından birisinin KPSS olduğu anlaşılmıştır. KPSS stresi öğretmen adaylarının akademik başarılarını ve mesleki gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Akpınar, 2013). Bu nedenle öğretmen adaylarının kamu okullarında istihdam edileceklerine dair inançları ve lisans eğitimine verdikleri önem de azalmaktadır (Uyulgan & Akkuzu, 2015). Nitekim öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arttıkça akademik motivasyonlarının düştüğüne ilişkin bulgulara rastlanmaktadır (Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2013). Mesleki geleceklerinden emin olmayan öğretmen adaylarının, mezuniyete yaklaştıkça öğrenmeye yönelik tutumlarının olumsuz etkilendiği anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları özellikle lisans eğitimlerinin son yıllarında, zorlu yeterlik sınavı nedeniyle kamu kurumlarına atanamayacaklarına inanarak umutsuzluk ve karamsarlık yaşamaktadırlar (Karataş vd., 2017). Fakat öğretmen adaylarının bu süreçte yaşadığı umutsuzluğun, kendilerine sunulan mesleki eğitim hizmetlerinden yararlanma düzeylerini etkileyip etkilenmediğine ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bu çalışmada öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin (bir eğitim hizmeti olarak) öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumu üzerindeki (eğitim hizmetinden elde edilen yarar) etkisinde öğretmen adaylarının umut düzeylerinin rolü incelenerek bu boşluk kısmen doldurulmaya çalışılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin sınıftaki öğrenme ortamına ilişkin algıları ve olumlu bir öğretim ortamının oluşması bir ölçüde öğretim elemanının davranışına bağlıdır (Kaufmann, 2020). Sözlü ve sözsüz öğretmen davranışları öğrenci motivasyonu, duygusal ve bilişsel öğrenme ile ilişkilendirilmiştir (Gorham, 1988; Velez & Cano, 2008). Algılanan öğretim elemanı uyumunun öğrenci katılımını olumlu etkilediği görülmüştür (Frisby & Martin, 2010). Öğretmen onaylama davranışları, öğrenci-öğrenci etkileşimi yoluyla öğrenci katılımı üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Sidelinger & Butterfield, 2010). Öğretim elemanlarının iletişim becerileri geliştikçe öğrencilerin akademik başarıları da artmaktadır (Khan vd., 2017).

Çoğu dolaylı olarak eğitimcilerin iletişim becerileri ile ilgili olsa da üniversitelerde öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin önemini ortaya koyan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu anlaşılmaktadır. Öğretimsel iletişim için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır (Sean vd., 2012). Ayrıca öğrenmeye yönelik tutumun birçok değişken üzerindeki etkisi literatürde sıklıkla incelenmiştir (Chen vd., 2018; Mao vd., 2021). Ancak öğrenmeye yönelik tutumun oluşmasında etkili olan değişkenlere ilişkin yeterli kanıt bulunmamaktadır. Öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğretmen adaylarının inanç ve tutumlarını etkileyip etkilemediği ve potansiyel etkinin nasıl meydana geldiği mevcut bilgilerle sınırlıdır. Öğretmen adaylarının başarısında kritik faktörler olan öğrenmeye yönelik tutum, öz-yeterlik inancı ve sürekli umut değişkenleri arasındaki çeşitli ilişkilerin gösterilmesiyle bu sınırlılığın bir ölçüde ortadan kaldırılacağı düşünülmektedir.

Algılanan Öğretim Elemanı İletişim Becerileri ve Öğrenmeye Yönelik Tutum

Tutum, herhangi bir psikolojik nesneye ilişkin bireye atfedilen organize duygu, düşünce ve davranış olarak tanımlanmaktadır (Smith, 1968). Öğrenmeye yönelik tutum, bireylerin öğrenme etkinliklerine ilişkin deneyimlerine dayanarak yaptıkları değerlendirmeler sonucunda kazandıkları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepki eğilimleri olarak tanımlanabilir. Pek çok değişken öğrenmeye yönelik tutumu etkilemektedir. Tutumlardaki değişim düzeyi düşük olsa da öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının tutumlarının değiştiğine dair bulgular bulunmaktadır (Richardson, 1996).

Bazı bulgular, öğretim üyelerinin akademik öğretme eğilimlerinin yüksek olduğunu, duygusal ve sosyal çıktılara yeterince önem vermediklerini göstermektedir (Koutrouba, 2015). Ancak bu durum öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumlarının oluşmasında etkili olmadığı anlamına gelmemektedir. Eğitimcilerin iletişim beceri ve tarzlarının öğrencilerin öz yeterliklerini, öğrenmeye yönelik tutumlarını ve akademik performanslarını etkilediğine ilişkin birçok bulgudan söz edilebilir (Duta vd., 2015; Eupena, 2012; Mazana vd., 2019; Yasmin vd., 2023; Yıldırım, 2021). Bu çalışmalara bakıldığında öğrenci tutumlarının bireye ve öğretim sürecine ilişkin değişkenlerden etkilendiği anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyebilecek öğretim sürecine ilişkin değişkenlerden (kavramlardan) birisinin de öğretim elemanlarının iletişim becerisi olduğu görülmektedir.

İletişim kısaca, anlam oluşturma ve paylaşma süreci olarak tanımlanabilir (Pearson & Nelson, 2000). Öğrencilerin belirli bilgi ve becerileri kazanmaları için uygun koşulları oluşturmak, kurumun ve özellikle öğretim elemanının görevidir. Bilgi ile öğrenciler arasında bir arayüz görevi gören öğretim elemanları, öğretim sürecinde öğretmen adaylarıyla etkileşime girmekte ve bu etkileşim sürecinde iletişim becerilerini kullanmaktadırlar (Hassini, 2006). Öğretmen adaylarının sabırla dinlenmesi ve düşüncelerine saygı duyulması, onlara karşı suçlayıcı ifadeler kullanılmaması, göz teması kurulması, çözüm odaklı olunması (Karagöz & Kösterelioğlu, 2008) gibi beceriler bu kapsamda ele alınmaktadır. Sosyal bilişsel teoriye göre çevre (öğretim üyelerinin iletişim becerileri), bireysel faktörler (öz-yeterlik inancı) ve davranış (öğrenmeye yönelik tutum) birbirini etkileyebilmektedir (Bandura, 1986). Bireyin davranışı bu etkileşim nedeniyle ortaya çıkar. Bu durumda öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyeceği hipotezi sosyal bilişsel teoriyle uyumludur.

Algılanan öğretim elemanı iletişim becerileri ve öz yeterlilik

Pek çok çalışmada eğitimcilerin iletişimsel davranışları öğrenci sonuçlarıyla ilişkilendirilmiştir (Broeckelman-Post vd., 2016; Goodboy, 2011; Myers, 2002; Myers & Rocca, 2001; Myers vd., 2005). Dolayısıyla öğretim elemanlarının davranışlarının öğrencilere ilişkin bazı bireysel değişkenleri etkileyebileceği varsayılabilir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları da bu değişkenlerden biridir.

Sosyal bilişsel teorinin en önemli kavramlarından biri olan öz-yeterlik, insanların karşılaştıkları durumları yönetmek için gerekli eylemleri organize etme ve gerçekleştirme yeteneklerine ilişkin inançlarını ifade eder. Uсталık deneyimleri, sosyal modeller, sözlü ikna, fiziksel ve duygusal durumun iyileştirilmesi bireylerin öz-yeterlik inançlarının artmasında etkili olan süreçlerdir (Bandura, 1986, 1992, 1995). Öğretmen adaylarını belirli görevlerde ustalaşabilecekleri konusunda sözlü olarak ikna etmek olarak tanımlanabilecek sosyal ikna, öz yeterliliği geliştiren dört süreçten biridir (Bandura, 1995). Öğretim elemanlarından yeterliklerine ilişkin olumlu geri bildirimler alan öğretmen adaylarının, istenilen sonuçlara ulaşmak için gerekli davranış ve eylemleri başarıyla gerçekleştirebilecek yetenek, bilgi ve becerilere sahip olduklarına dair inançları artabilir (Gavora, 2010). İletişim becerisine sahip öğretim elemanları sözlü ikna süreçlerini daha yetkin bir şekilde kullanacaklardır. Bu nedenle öğretmen adaylarının sınıf ortamında öğretim elemanlarının iletişim becerilerinden kaynaklanan çeşitli deneyimlerinin öz-yeterlik inançlarını etkileyeceği hipotezi sosyal bilişsel teoriyle uyumludur. Arslan (2012) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin öğrenci hakkındaki olumlu konuşmaları ve öğrencilere destek mesajları özyeterlik inancı kaynaklarından sözel ikna kategorisinde değerlendirilebilmektedir.

Algılanan Öz Yeterlik İnancı ve Öğrenmeye Yönelik Tutum

Öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile farklı konulara ilişkin tutumları arasında ilişki olduğunu ortaya koyan pek çok çalışma bulunmaktadır (Demirtaş vd., 2011; Malinen vd., 2012; Perry vd., 2023; Rimm-Kaufman vd., 2004; Vosough Matin, 2023). Öğretmenlerin mesleki öz yeterlikleri motivasyonlarının (Recepoğlu & Recepoğlu, 2019), kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının (Özokcu, 2018), bilgisayar destekli eğitimi uygulamaya yönelik tutumlarının (Yeşilyurt vd., 2016), bilgi işlem teknolojisini kullanmaya yönelik tutumlarının (Çoban & Atasoy, 2019) anlamlı bir yordayıcısıdır. Öğretmen adaylarının mesleki özyeterlikleri, mesleğe yönelik tutumları (Demirtaş vd., 2011; Nakıp & Özcan, 2016; Rimm-Kaufman vd., 2004) arasında anlamlı bir ilişki vardır. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan akademisyen

ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutum ve eğilimleri daha olumludur (Karaduman, 2015; Orhan & Komşu, 2016). Bu çalışmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile herhangi bir becerinin kazanılmasına ilişkin düşünce, duygu ve davranış eğilimleri arasında tutarlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının öğrenmeye yönelik tutumu olumlu yönde etkileyebileceğini söylemek mümkündür.

Aracılık ve Düzenleyicilik İlişkileri

Bu çalışmada öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumlarını öz-yeterlik inançları aracılığıyla etkilediği ileri sürülmektedir. Etkili iletişim becerileri sergileyen öğretim üyeleri, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını destekleyebilir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının artması, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir. Nitekim birçok çalışmada (Lee vd., 2023; Liu vd., 2023; Royston & Reiter-Palmon, 2017) öz-yeterlik inançlarının farklı değişkenler arasında aracı rol oynadığı anlaşılmıştır.

Öte yandan yukarıda desteklenmeye çalışılan öz-yeterlik inançları ile öğrenmeye yönelik tutum arasında olası bir ilişkinin varlığının, sürekli umut değişkeninin düzeyinden etkilenebileceği öngörülmektedir. "Umut, etkileşimli olarak elde edilen başarılı (a) eylemlilik (hedefe yönelik enerji) ve (b) yollara (hedeflere ulaşmayı planlamak) dair bir duyguya dayanan olumlu bir motivasyon durumudur" (Snyder vd., 1991). Umudun bu kavramsallaştırılması, bireyin hedefe ilişkin yeteneklerinin bilişsel bir değerlendirmesine dayanmaktadır. Hedefe yönelik dışsal aktiviteler bireyin bilişsel değerlendirmesini etkilese de durumlar arasında sürekli, subjektif bir umut düzeyinin olduğuna inanılmaktadır. Eğitimsel bir kavram olarak anlaşılan umut, zamanla çeşitli etkinliklerle (danışmanlık vb.) değiştirilebilir (Snyder, 1995). Umut düzeyi yüksek bireylerin, belirli bir hedefi belirlemede ve bu hedeflere ulaşmanın yollarını analiz etmede yeterli eylemliliğe sahip olmaları, dikkat çekici hedeflere ulaşmaları, başarıya odaklanmaları, meydan okumaları ve olumlu bir duygusallığa sahip olmaları beklenir. Umutları yüksek olan kişilerin ulaşacakları daha fazla hedefleri vardır, zorlayıcı hedefleri seçerler ve bu hedeflere ulaşırlar (Snyder vd., 1991). Umutlu düşünme, bireyin hedefe giden yolları bulabileceği ve bu yolları kullanmak için harekete geçebileceği inancını yansıtmaktadır (Snyder vd., 2002). Her ne kadar sürekli umut ile öz-yeterlik inançları arasında bazı benzerlikler olsa da bunlar farklı yapılarıdır (Snyder, 1995). İnsanların yaşamlarını etkileyen olaylara nüfuz etme inançları açısından öz-yeterlik inançları, bireyin motivasyonunda, performans başarısında ve duygusal refahında oldukça önemlidir (Bandura, 2010). Dolayısıyla insanların performansı ve refahı açısından önemli bir yere sahip olan öğrenme olgusunu olumlu yönde etkileyebileceğine inanılmaktadır. Her durumda, eylemleriyle arzu ettikleri etkiyi yaratabileceklerine inanmayan kişilerin, zorluklarla başa çıkma ve eyleme geçme motivasyonları düşüktür (Bandura, 2010). Böyle bir durumda öğrenmeye yönelik harekete geçme olasılıklarının daha düşük olacağı öngörülmektedir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının öğrenmeye yönelik tutumlarına olası etkisinin sürekli umut düzeylerine bağlı olduğu düşünülmektedir. Her ne kadar öğretmen adaylarının eylemleriyle yaşamlarında istedikleri etkiyi oluşturabileceklerine ilişkin sahip oldukları güçlü inançları (öz-yeterlik inançları) öğrenmeye yönelik duygu, düşünce ve davranışsal tepki eğilimlerini (öğrenmeye yönelik tutum) olumlu etkilese de sürekli umut düzeyleri düşük olduğunda bu etkinin mevcut olmayacağı öngörülmektedir. Sürekli umut düzeyi düşük öğretmen adaylarının hedef belirlemede yeterli eylemliliği düşük ve bu hedeflere ulaşma yollarına ilişkin yapacağı çözümler olumsuz olacağından öz-yeterlik inançlarındaki artışın öğrenmeye yönelik tutuma yansımayaacağı öngörülmektedir.

Öz-yeterlik inançları ile öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişkide sürekli umut değişkeninin düzenleyici rolünün ortaya çıkmasıyla birlikte, sürekli umut düzeyine bağlı olarak öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumu üzerindeki olası dolaylı etkisi ortaya çıkacak veya çıkmayacaktır. Çalışmanın hipotezi, sürekli umudun, öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öz-yeterlik inançları aracılığıyla öğrenmeye yönelik tutum üzerindeki dolaylı etkisi üzerinde durumsal bir aracılık etkisine sahip olduğunu göstermektedir. Yani öğretmen adaylarının sürekli umut düzeyleri yüksek olduğunda öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğrenmeye yönelik tutum üzerindeki dolaylı etkisi artacak, sürekli umut düzeyleri düşük olduğunda ise öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğrenmeye yönelik tutum üzerindeki dolaylı etkisi azalacaktır.

Açıklanan hipotezler ışığında bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen elemanlarının iletişim becerilerinin öğrenmeye yönelik tutum üzerindeki olası dolaylı etkisinde sürekli umudun düzenleyici bir role sahip olup olmadığını belirlemektir.

Bu araştırma hipotezlerinin doğrulanması hâlinde, öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmede öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin ve öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin desteklenmesinin önemi anlaşılacaktır. Araştırma sonuçları öğrenmeye yönelik tutumun geliştirilmesinde araştırmacılar, uygulayıcılar ve politika yapıcılara rehberlik edebilir. Yine hipotezlerin doğrulanması hâlinde geleceğe dair umudunu kaybetmiş öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimden (örneğin öğretim elemanlarının iletişim becerilerinden) yeterli düzeyde yararlanamayabilecekleri (öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğrenmeye yönelik tutum üzerindeki olumlu etkisi) konusunda politika yapıcılara önemli kanıtlar sunulabilir.

Sosyal bilişsel ve umut kuramına dayalı olarak yapılandırılan bu çalışmada aşağıdaki hipotezler test edilmiştir (Bandura, 2012; Snyder vd., 2002):

H₁: Öğretim elemanlarının iletişim becerileri, öz-yeterlik inançları aracılığıyla öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumu pozitif yönde etkilemektedir.

H₂: Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının öğrenmeye yönelik tutumları üzerindeki etkisinde sürekli umut düzenleyicidir.

H₃: Sürekli umut düzeyleri, öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumları üzerindeki dolaylı etkisinde düzenleyici etkiye sahiptir.

Yöntem

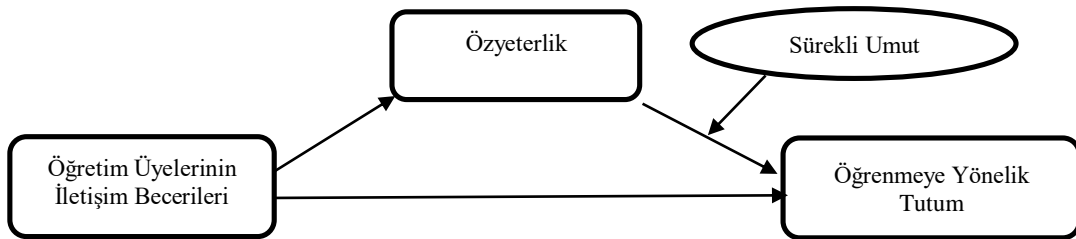
Araştırma Modeli

Araştırma modelinde sürekli değişkenler arasındaki çeşitli ilişkilerin (doğrudan, dolaylı, düzenleyici ve durumsal aracılık etkisi) ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu nedenle pozitivist araştırma geleneğine uygun olarak nicel yöntem, ilişkisel desen kullanılmıştır. İlişkisel modelde korelasyon analizinin istatistiksel prosedürü kullanılarak birden çok değişken arasındaki ilişki, bu ilişkinin derecesi, değişkenlerden birinin diğerini tahmin etme durumu ölçülmekte ve ortaya konulmaktadır (Creswell, 2012). Bu doğrultuda modele öğretim elemanlarının iletişim becerileri bağımsız, öz-yeterlik inancı aracı, sürekli umut düzenleyici, öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumu ise bağımlı değişken olarak dâhil edilmiştir.

Çalışmada basit aracılık etkisi, basit düzenleyicilik etkisi ve durumsal aracılık etkisi olmak üzere 3 model test edilmiştir. Tüm modelleri birlikte özetleyici diyagram Şekil 1’de sunulmaktadır.

Şekil 1

Aracılık Düzenleyicilik ve Durumsal Aracılık Analizine İlişkin Kavramsal Diyagram



Model 1 (Process Model 4 kullanıldı) öğretim elemanlarının iletişim becerileri ile öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumu arasında öz-yeterliğin aracılık rolünü, Model 2 (Process Model 1 kullanıldı) ise öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkide sürekli umut

değişkeninin düzenleyici etkisini test etmektedir. Son olarak Model 3 (Process Model 14 kullanıldı), öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumu üzerindeki dolaylı etkisinin sürekli umut düşük, orta ve yüksek olduğunda nasıl değiştiğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aracılık (Model 1), düzenleyicilik (Model 2) ve durumsal aracılık (Model 3) rollerinin 5000 kişilik örneklem grubunda istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı belirlemek amacıyla SPSS programının uzantısı olan Process v4.3 kullanılarak bootstrap analizi yapılmıştır (Hayes, 2013; Preacher & Hayes, 2008)

Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini Türkiye’deki eğitim fakültelerindeki üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın ulaşılabilir evrenini ise Erzurum ilinde yer alan Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Fakülte sekreterliğinden alınan bilgilere göre eğitim fakültesinde üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 2671 öğretmen adayı bulunmaktadır. %5 hata payı ile ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü 336 olarak hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2022). Pandemi dönemi nedeniyle veriler uygun örnekleme yöntemiyle gönüllülük esasına bağlı olarak elektronik ortamda toplanmıştır. Google Form vasıtası ile oluşturulan link öğretmen adayları ile paylaşılmış, katılımcılardan elde edilen 388’inin geçerli form araştırma verilerinin elde edilmesinde kullanılmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1

Örneklemdeki Öğretmen Adaylarının Bölümlerine İlişkin Veriler

Alanı	Sayı	%	Alanı	Sayı	%
Almanca öğretmenliği	22	5.7	Ortaöğretim matematik öğret.	4	1
Beden eğitimi öğretmenliği	2	0.5	Özel eğitim öğretmenliği	33	8.5
Biyoloji öğretmenliği	5	1.3	Psikolojik Danışmanlık ve Reh.	27	7
Coğrafya öğretmenliği	8	2.1	Resim öğretmenliği	27	7
Felsefe öğretmenliği	22	5.7	Sınıf öğretmenliği	12	3.1
Fen bilgisi öğretmenliği	20	5.2	Sosyal bilgiler öğretmenliği	14	3.6
İlköğretim matematik öğret.	30	7.7	Tarih öğretmenliği	5	1.3
İngilizce öğretmenliği	63	16.2	Türkçe öğretmenliği	26	6.7
Müzik Öğretmenliği	17	4.4	Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği	9	2.3
Okul öncesi öğretmenliği	42	10.8			
Toplam				388	100
Cinsiyet	Sınıf Düzeyi				
Kadın	276	71.1	3. Sınıf	201	51.8
Erkek	112	28.9	4. Sınıf	187	48.2

Tablo 1’deki verilerden, araştırma örnekleminde 19 farklı bölümden öğretmen adayı bulunduğu, bu öğretmen adaylarının 276’sının (%71.1) kadın, 112’sinin (%28.9) erkek; 201’inin (%51.8) üçüncü sınıf, 187’sinin (% 48.2) ise dördüncü sınıf öğrencisi olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bilgiler

İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği

İletişim becerileri ölçeği Karagöz ve Kösterelioğlu (2008) tarafından öğretim elemanlarının sınıftaki iletişim becerilerinin etkililik derecesini üniversite öğrencisi algısına göre tanımlamak amacıyla oluşturulmuştur. Saygı, ifade becerisi, değer, engeller, motivasyon ve demokratik tutum olmak üzere altı boyut, 25 maddeden oluşan ölçeğin açıkladığı varyans %55.9’dur. Ölçeğin engeller boyutunda yer alan maddeler (8,12,15,23) ters puanlanmaktadır. Engeller boyutundaki madde puanları ters puanlandıktan sonra ölçeğin tüm maddelerinin puanları toplanarak iletişim becerileri ölçeği toplam puanı

belirlenmektedir. Beşli Likert tipinde geliştirilen ölçekten alınabilecek en yüksek puan 125, en düşük puan ise 25'tir. Orijinal ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach's Alpha) .77, bu araştırma verileriyle hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise .941'dir.

Genel Özyeterlik Ölçeği

Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından geliştirilen ölçek, Aypay (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Genel Öz-Yeterlik Ölçeğinin amacı üniversite öğrencilerinin özyeterlik inanç düzeylerini ortaya çıkarmaktır. Ölçeğin birinci boyutu çaba ve direnç, ikinci boyutu yetenek ve güven olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin boyutları kapsamındaki maddelere verilen puanlar toplanarak boyut puanları, tüm maddelere verilen puanlar toplanarak genel özyeterlik inancı puanı belirlenmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 40'tır. 10 maddeden oluşan ölçeğin açıkladığı varyans %47, iç tutarlılık katsayısı ise .83'tür. Bu araştırma verileriyle hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise .88'dir.

Sürekli Umut Ölçeği

Snyder ve diğerleri (1991) tarafından bireylerin sürekli umut düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen sürekli umut ölçeği Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından üniversite öğrencileri örnekleminde Türkçeye uyarlanmıştır. Alternatif yollar düşüncesi ve eyleyici düşünce olmak üzere iki boyut ve 12 maddeden oluşan ölçeğin açıkladığı varyans %61, iç tutarlılık katsayısı ise .83'tür. Ölçekte sürekli umutla ilgili olmayan dört dolgu maddesi (3.,5.,7.,11.) bulunmaktadır. Bu maddeler dışındaki tüm puanlar toplanarak sürekli umut ölçeği toplam puanı belirlenmektedir. Bu araştırma verileriyle hesaplanan iç tutarlık katsayısı da ölçeğin orijinalinde olduğu gibi .83'tür. sekizli Likert tipinde hazırlanan ölçekten alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 64'tür.

Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrenmeye yönelik tutum ölçeği, öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutum düzeylerini ölçmek amacıyla Çetin ve Çetin (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek öğrenmeye yönelik çaba, öğrenmeyi önemseme ve öğrenmekten kaçınma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Dokuz ters puanlanan olmak üzere 34 maddeden oluşan ölçeğin açıkladığı varyans %53, iç tutarlılık katsayısı ise .94'tür. Dokuz madde ters puanlandıktan sonra 34 maddeye verilen puanlar toplanarak ölçeğin toplam puanı elde edilir. Bu araştırma verileriyle hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise .902'dir. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 34, en yüksek puan ise 170'tir.

Veri Toplama Süreci

Etik Kurul Onay Belgesi bir kamu üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren Eğitim Bilimleri Birimi Etik Kurulundan 01.10.2020 tarih ve 12/04 sayılı karar ile alınmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler pandemi nedeniyle elektronik ortamda (Google Formu) toplanmıştır. Çalışma linki kamu üniversitesi öğrenci bilgi sistemi üzerinden öğretmen adaylarıyla paylaşılmıştır. Araştırmanın verileri 2020-2021 Akademik yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırma etiğine uygun olarak katılımcılar araştırmanın amacı, toplanacak verilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı, katılımın gönüllülüğü vb. konularda bilgilendirilmiştir.

Veri Analizi

Veriler minimum, maksimum, kayıp değerler açısından incelenmiş ve gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Değişkenlere ait toplam puanlar üzerinden veri dağılımının normalliği kontrol edilmiştir. Standardize edilmiş puanlara (Z puanı) dönüştürülerek veriler incelenmiş, puanların +3 ve -3 standart puanları aşmadığı görülmüştür. Araştırmada ele alınan değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2*Değişkenlere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
Öğretim Elemanlarının İletişim Becerileri	-.209	-.58
Öz-Yeterlik İnançları	-.32	-.56
Sürekli Umut	-.27	-.41
Öğrenmeye Yönelik Tutum	-.34	-.31

Tablo 2 incelendiğinde tüm değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin-.209 ile -.58 aralığında yer aldığı görülmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2013)-1.5 ile +1.5 aralığında olan çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılımın göstergesi olarak kabul edilebilir. Çok değişkenli normallik için Mahalonobis uzaklık katsayılarının incelenmesi sonucu veri setinden üç aşırı değer çıkarılmıştır. Değişkenlerin saçılma diyagramı matrisleri incelenerek çok değişkenli normalliğe yakın oldukları anlaşılmıştır. Değişkenler arasında 0.80 ve üzeri bir korelasyona rastlanmamış. Model için yapılan analizlerde tolerans değerinin .20' den yüksek, varyans büyütme faktörünün (VIF) 10'dan, durum indeksinin (CI) 30'dan düşük olduğu anlaşılmıştır (Büyüköztürk, 2011). Bu bulgulardan hareketle değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı kanısına varılmıştır.

Bulgular

Öncelikle değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizinden elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3*Değişkenler Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular*

	ÖEİB	ÖYT	Öİ	SU
Öğretim Elemanlarının İletişim Becerileri (ÖEİB)	1	.213**	.217**	.272**
Öğrenmeye Yönelik Tutum (ÖYT)		1	.387**	.398**
Özyeterlik İnancı (Öİ)			1	.652**
Sürekli Umut (SU)				1

**p< .01

Tablo 3 incelendiğinde öğretim elemanlarının iletişim becerileri ile öğrenmeye yönelik tutum ($p < .01$, $r = .213$), öz-yeterlik inançları ($p < .01$, $r = .217$), sürekli umut ($p < .01$, $r = .272$) arasında aynı yönde düşük düzeyde; öğrenmeye yönelik tutum ile öz-yeterlik inançları ($p < 0.01$, $r = .387$), sürekli umut ($p < 0.01$, $r = .398$) arasında aynı yönde, orta düzeyde; öz-yeterlik inançları ile sürekli umut ($p < 0.01$, $r = .652$) arasında aynı yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Aracılık (Process Model 4- H_1), Düzenleyicilik (Process Model 1 – H_2) ve durumsal aracılık (Process Model 14 – H_3) içeren araştırma hipotezlerini test etmek amacıyla Hayes tarafından geliştirilen Süreç Makrosu kullanılmış ve bootstrap tekniğine dayalı regresyon analizi yapılmıştır (Hayes, 2018; Gürbüz, 2019). Bootstrap analizinde etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı CI (confidence interval-güven aralığı) değerlerine bakılarak karar verilmektedir. Alt (LLCI) ve üst (ULCI) güven aralığının "0" değerini içermediği durumlarda etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılır (Gürbüz, 2019). Hipotezleri test etmek için kullanılan regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4*Aracılık, Düzenleyicilik ve Durumsal Aracılığa İlişkin Bulgular*

Değişkenler	Özyeterlik İnancı			Öğrenmeye Yönelik Tutum		
	<i>b</i>	LLCI	ULCI	<i>b</i>	LLCI	ULCI
Model 1 (Aracılık Hipotezi Testi-H₁)						
Öğretim Elemanı İletişim Becerileri (X)	.0609***	.033	.088	.118**	.036	.199
Özyeterlik İnancı(M)				1.109***	.81	1.39
R ²		.047***			.167***	
Dolaylı Etki		ÖEİB → Öİ → ÖYT				
	<i>b</i> = .0676 % 95 BCA CI [.0348, .1095]					
Model 2 (Düzenleyicilik Hipotezi Testi-H₂)						
Özyeterlik İnancı (X)				-2.001*	-3.85	-.149
Sürekli Umut (W)				-1.33*	-2.58	-.085
X*W(Etkileşim)				.0549*	.017	.091
R ²					.204**	
Model 3 (Durumsal Aracılık Hipotezi Testi- H₃)						
Öğretim Elemanı İletişim Becerileri (X)				.085*	.0042	.16
Özyeterlik İnancı (M)				-1.93*	-3.77	-.08
Sürekli Umut (W)				-1.31*	-2.56	-.07
M*W(Etkileşim)				.053**	.016	.09
R ²					.21***	
Dolaylı Etki	<i>b</i>	LLCI	ULCI			
Düşük Sürekli Umut (43.00)	.021	-.006	.058			
Orta Sürekli Umut (51.00)	.047	.019	.083			
Yüksek Sürekli Umut (58.00)	.069	.030	.117			
Durumsal Aracılık İndeksi	.003	.0004	.0067			

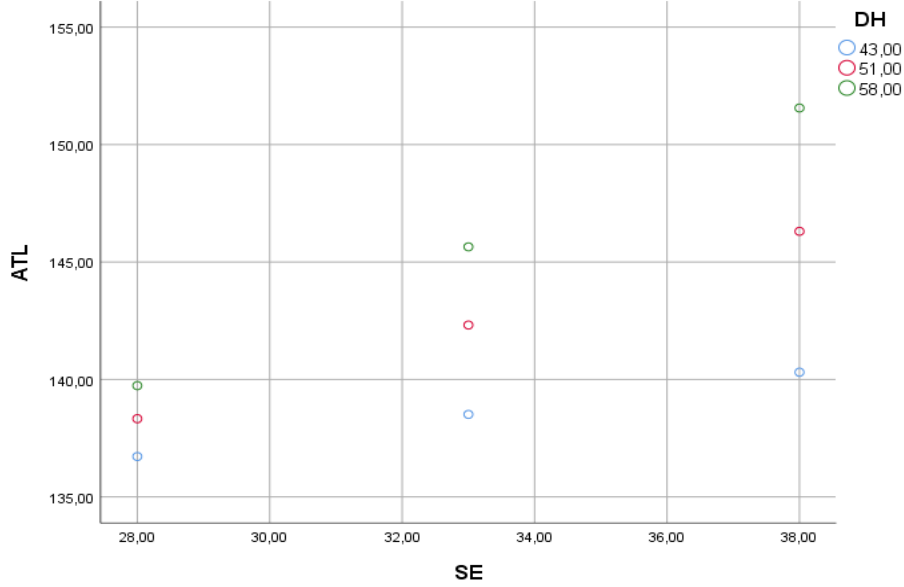
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, $n = 388$. LLCI = Alt güven aralığı; ULCI = Üst güven aralığı. Bootstrap yeniden örnekleme = 5000. Standartlaştırılmamış beta katsayıları (*b*) rapor edilmiştir.

Araştırmanın ilk hipotezi doğrultusunda öncelikle aracılık ilişkisi test edilmiştir (ÖEİB → Öİ → ÖYT). Tablo 4 Model 1'deki bulgulara göre öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öz-yeterlik inançları aracılığıyla öğrenmeye yönelik tutum üzerindeki dolaylı etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmıştır ($b = .0676$, %95 GA [.034, .109]). Araştırmanın ilk hipotezi doğrulanmıştır. Analize dâhil edilen tüm değişkenler öğrenmeye yönelik tutumdaki toplam varyansın yaklaşık %17'sini açıklamaktadır ($R^2 = .167$).

Araştırmanın ikinci hipotezini test etmek amacıyla kurulan regresyon analizi sonuçları Tablo 4, Model 2'de görülmektedir. Sonuçlara göre öz-yeterlik inançları, sürekli umut ve etkileşim teriminin öğrenmeye yönelik tutum sonuç değişkeni üzerindeki etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Düzenleyici bir etkinin olup olmadığını gösteren etkileşim etkisi (Int_1) değişkeninin anlamlı *b* değeri, sürekli umut değişkeninin düzenleyici etkiye sahip olduğunu gösterir ($b = .0549$, %95 GA [.017, .091]). Araştırmanın ikinci hipotezi desteklenmiştir. Eğitim analizi sonucunda düzenleyici değişkenin etkileri grafiksel olarak Şekil 2'de gösterilmektedir.

Şekil 2

Düzenleyici Etkinin Grafikselsel Görünümü ATL= Öğrenmeye Yönelik Tutum (ÖYT), SE= Özyeterlik İnancı (Öİ), DH= Sürekli Umut (SU)



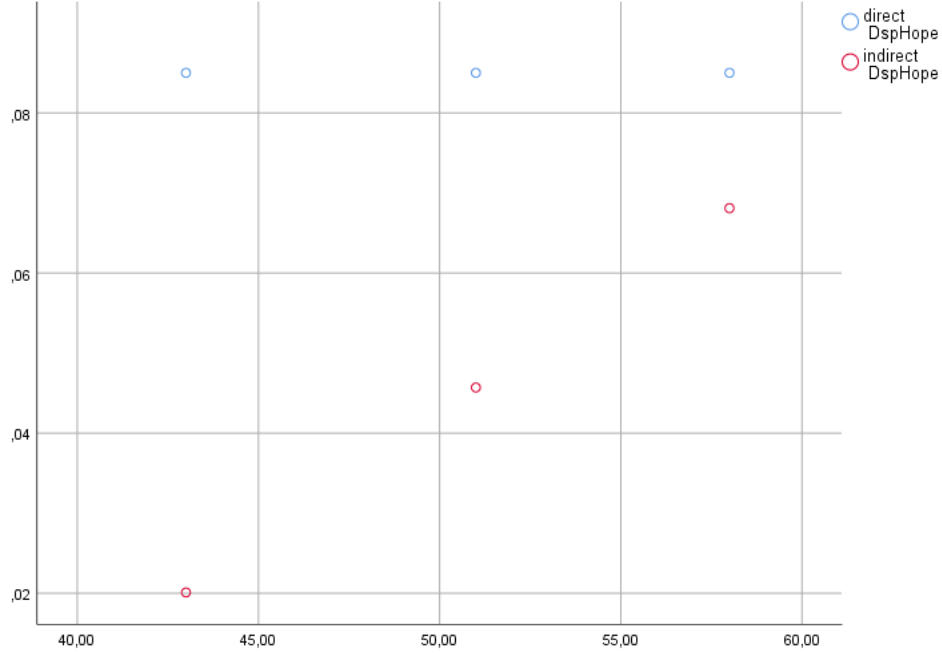
Düzenleyici etki Şekil 2'de grafikselsel olarak yansıtıldığında, sürekli umut değişkeni orta (51) ve yüksek (58) olduğunda öz-yeterlik inançlarının öğrenmeye yönelik tutum üzerindeki etkisinin daha fazla arttığı (orta düzey için, $b = .79$, %95 GA [.42, 1.17], $p < 0.001$; Yüksek düzey için, $b = 1.18$, %95 GA [.68, 1.67], $p < 0.001$) görülmüştür. Öte yandan sürekli umudun düşük (43) olması durumunda öz-yeterlik inançlarının öğrenmeye yönelik tutum üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı ($b = .35$, %95 CI [-.06, .78], $p > 0.05$) bulunmuştur. Sonuç olarak sürekli umut değişkeni orta ve yükseğe öz-yeterlik inançlarının öğrenmeye yönelik tutum üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durum sürekli umudun öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğrenmeye yönelik tutumu arasındaki ilişkiyi düzenlediği anlamına gelmektedir.

Tablo 4 Model 3, öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin (X) öğrenmeye yönelik tutum (Y) üzerindeki dolaylı etkisinin sürekli umut değişkeninin (W) düzeyine bağlı olup olmadığına (Durumsal aracılık rolü) ilişkin bulguları göstermektedir. Durumsal aracılık indeksi değerinin anlamlılığı ($b = 0.0032$, %95 GA [.0004, .0067]), sürekli umudun, öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğrenmeye yönelik tutum üzerindeki dolaylı etkisinde düzenleyici bir değişken olduğunu göstermektedir. Sürekli umut düşük (43) olduğunda dolaylı etki istatistiksel olarak anlamsızdır ($b = .021$, %95 GA [-.006, .058]). Sürekli umut orta (51) ve yüksek (58) düzeyde olduğunda öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğrenmeye yönelik tutum üzerindeki dolaylı etkisi (orta düzey için, $b = .047$, %95 GA [.019, .083]; yüksek düzey için, $b = .069$, %95 GA [.030, .117]) istatistiksel olarak anlamlıdır.

Durumsal aracılık etkisinin grafikselsel gösterimi için yapılan eğitim analizine ilişkin bulgular Şekil 3'te verilmektedir.

Şekil 3

Durumsal Aracılık Etkisinin Grafikselsel Gösterimi Direct DspHope= Doğrudan Sürekli Umut, İndirect DspHope= Dolaylı Sürekli Umut



Şekil 3'teki çizgilerin eğimi, öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğrenmeye yönelik tutum üzerindeki dolaylı etkisinin farklı sürekli umut seviyelerinde nasıl şekillendiğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğrenmeye yönelik tutum üzerindeki dolaylı etkisi, sürekli umut orta ve yüksek olduğunda daha güçlü hâle gelmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bulgular, araştırmada öne sürülen üç hipotezin desteklendiğine dair kanıtlar sunmaktadır. Buna göre öğretim elemanlarının iletişim becerileri, öz-yeterlik inançları aracılığıyla öğrenmeye yönelik tutum üzerinde dolaylı bir etkiye sahiptir. Sürekli umut, öz-yeterlik inançlarının öğrenmeye yönelik tutum üzerindeki etkisinde düzenleyicidir. Son olarak sürekli umut, öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öz-yeterlik inançları aracılığıyla öğrenmeye yönelik tutum üzerindeki dolaylı etkisinde durumsal aracılık rolü üslenmektedir.

Öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumu üzerinde doğrudan etkisinin yanı sıra öz-yeterlik inançları aracılığıyla dolaylı bir etkisi vardır. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin, öğretmen adaylarında öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmede doğrudan veya dolaylı olarak kullanılabilceği sonucuna varılabilir. Yale Tutum Değişirme Yaklaşımı adı verilen grup çalışmasında, ikna edici iletişimin insanların tutumlarını değiştirmede kritik öneme sahip olduğu algılanmıştır (Aronson vd., 2012). Öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öz-yeterlik inançları üzerindeki etkisi, öz-yeterlik inancındaki artışın kaynağı olan sosyal ikna (Bandura, 1995) ile açıklanabilir. Öğretim elemanları iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullandıklarında öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını geliştirebilirler. Öz yeterliliğin artması öğrenmeye yönelik tutuma da yansıyacaktır.

Üniversitedeki öğrenme ortamı, olumlu ve yapıcı geribildirim ve teşvik edici eğitim, öğrencinin öğrenmesini geliştirir (Kala vd., 2009). Öğrencilerin yaşamları boyunca eğitime devam edebilmeleri için okulların, öz-yeterlik inançlarının ve öz düzenleme yeteneklerinin gelişimini teşvik edecek entelektüel becerilerin ötesinde eğitim vermeleri gerekmektedir (Zimmerman, 1995). Bandura'ya (1995) göre örgün

eğitimin temel amacı, öğrencilere yaşam boyu öğrenmeye yönelik entelektüel araçları, yeterlik inançlarını ve içsel ilgileri sağlamak olmalıdır. İfade edilen bu kişisel kaynaklar bireylerin öğrenmesine ve kendini geliştirmesine olanak sağlar. Orhan ve Komşu (2016) öz-yeterliğin öğrenmeye yönelik tutumların yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Öğretim elemanı ile öğrenciler arasındaki ilişkinin kalitesi öğrencilerin öz saygısını etkilemektedir (Nyadanu vd., 2015). Öz-yeterlik, benlik saygısı ile ilişkilidir (Lightsey vd., 2006). Öz-yeterlik inancının artması öğrenmeye yönelik tutumları olumlu yönde etkileyebilir. Nitekim sosyal bilişsel teoriye göre bireyin davranışı çevresel, bireysel ve davranışsal faktörlerin etkileşimi ile ortaya çıkmaktadır. Çevresel bir faktör olarak öğretim elemanlarının iletişim becerileri, öz-yeterlik gibi bireysel faktörleri ve öğrenmeye yönelik tutum gibi davranışsal özellikleri etkileyebilmektedir. Kim ve Sax (2014) üniversite öğrencilerinin bazı algı ve değerlendirmelerinin öğretim üyeleriyle etkileşimleri sonucunda şekillendiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını beceri kazanmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirten birçok araştırma bulgusu vardır (Demirtaş vd., 2011; Malinen vd., 2012; Rimm-Kaufman vd., 2004; Perry vd., 2023; Vosough Matin, 2023). Öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğrenmeye yönelik tutum üzerindeki etkisi Duygusal Tepki Kuramı ile açıklanabilir (Mottet vd., 2006). Bu teoriye göre öğretim elemanlarının iletişimi öğrencilerin yaklaşma-kaçınma davranışlarını yönlendiren duygusal tepkilere neden olmaktadır. Öğretmen adaylarıyla iyi bir iletişim kuran öğretim elemanı bu durumda öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum oluşturarak yaklaşma davranışına yol açmaktadır. Öğrenciler olumsuz etkileşimleri öğrenme ortamlarına zararlı olarak algıladıkları için (Kaufman, 2020) öğrenmeye yönelik tutumları da olumsuz etkilenebilmektedir. Bu nedenle pek çok çalışma öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğrencilerin akademik başarısı (Khan vd., 2017), öğrenci motivasyonu ve bilişsel, duygusal öğrenmeyle (Gorham, 1988; Velez & Cano, 2008) ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. İfade edilen araştırmaların bulguları mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Öz-yeterlik inançları ile öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişkide sürekli umut değişkeni düzenleyicidir. Sürekli umut düşük olduğunda öz-yeterlik inançları ile öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamını kaybetmektedir. Sürekli umut düzeyi orta ve yüksek olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Eylemleriyle istenilen etkiyi yaratabileceğine inanan (öz-yeterliği yüksek) öğretmen adaylarının duygusal, bilişsel ve davranışsal tepki eğilimlerinin olumlu olacağı önceki bölümlerde çeşitli argümanlarla desteklenmişti. Ancak bu etkinin her koşulda kalıcı olmadığı anlaşılmıştır. Bireylerin umut düzeyinin düşük olması, hedef belirlemede yetersiz eylemliliğe ve bu hedeflere ulaşmanın yolları hakkında daha karamsar çıkarımlara, hedeflere ulaşamamaya, başarıya yeterince odaklanmamaya, zorluklardan kaçınmaya ve olumsuz duygusallığa yol açabilmektedir. Sürekli umut düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının çok sayıda ve daha zorlu hedefleri seçmeleri ve bu hedeflere ulaşmaları daha olasıdır (Snyder vd., 1991). Bu durumda sürekli umut düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının artması nedeniyle öğrenmeyle ilgili giderek daha zorlayıcı hedefleri seçme eğilimleri öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir. Öte yandan sürekli umut düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarında bir artış olsa bile, zor hedeflerden ve zorluklardan kaçındıkları için bu artış onların öğrenmeye yönelik tutumlarına olumlu yansımayacaktır. Araştırmanın konusuyla ilgisi olmasa da birçok değişken arasındaki ilişkide umudun düzenleyici olduğu bilinmektedir (Geiger & Known, 2010; Karababa, 2020).

Öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğrenmeye yönelik tutum üzerindeki dolaylı etkisinin varlığının öğretmen adaylarının sürekli umut düzeylerine bağlı olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının iletişim becerileri, öz-yeterlik inançları aracılığıyla sürekli umut düzeyi orta ve yüksek olan öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumunu olumlu yönde etkilemektedir. Öğretim elemanlarının iletişim becerileri, öz-yeterlik inançları aracılığıyla sürekli umut düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumunu etkilememektedir. Hedefe yönelik olarak hedeflere ulaşma yollarının belirlenmesi ve planlanması olarak tanımlanan umut düzeyi (Snyder vd., 1991), öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğrenmeye yönelik tutum üzerindeki dolaylı etkisinin varlığını etkilemektedir. Öğretmen adaylarının hedefe yönelik kararlılıkları yüksek olduğunda ve öğretmen adayları hedeflere ulaşma yollarını planlama konusunda yetenekli olduklarında, öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öz-yeterlik inançları aracılığıyla öğrenmeye yönelik tutum üzerindeki etkisinden söz edilebilir. Tersini durumda ise dolaylı bir etkinin olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin

öğrenmeye yönelik tutum üzerindeki olumlu etkisinden yalnızca sürekli umut düzeyi orta ve yüksek olan öğretmen adayları yararlanabilir. Bulgulara dayanarak, Türkiye'deki kamu kurumlarında görev alma olasılığı düşük olan öğretmen adaylarının umutsuzluk ve karamsarlık yaşadıklarını, bunun da eğitim fakültelerinin sunduğu hizmetlerden yararlanma düzeylerini sınırladığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla gereğinden fazla öğretmen mezun edilmesi Türkiye ve aynı durumda ülkeler açısından ekonomik, sosyal, psikolojik olumsuz etkilere neden olmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının geleceğe yönelik umutlarını azaltarak, eğitim hizmetlerinden yeterince faydalanmalarını engellemektedir.

Daha önce benzer konuda yeterince çalışmanın bulunmaması, bulguların özgünlüğünü artırmaktadır. Buna karşın araştırmada ele alınan değişkenlere ilişkin veriler pandemi döneminde toplanmıştır. Öğretmen adaylarının algıları bu dönemin oluşturduğu bağlamsal etkiye açıktır. Verilerin pandemi döneminde, uygun örnekleme yöntemiyle elektronik ortamda toplanmış olması araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak kabul edilebilir. Katılımcıların her bir öğretmenlik programından çalışma grubuna atanma olasılığının aynı olmaması araştırma bulguları açısından sınırlılık oluşturmaktadır. Diğer bir sınırlılık ise çalışma grubunun yalnızca bir üniversitede öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarını kapsamaktadır. Farklı bölgelerdeki üniversitelerde her sınıf düzeyindeki öğrencileri kapsayan benzer çalışmaların yapılması bulguların desteklenmesi açısından önemlidir.

Öneriler

Öğrencilerin umut düzeyinin düzenleyici rolü olduğundan dolayı, yüksek öğrenimde umut üzerine politikalar geliştirilebilir. Umudun yüksek olan öğretmen adayları, hizmet öncesi eğitim olanaklarından daha çok yararlanma olanağına sahip olabilirler. Öğretim elemanları eğitim sürecinde, iletişim becerilerinin öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini, umutlarını ve öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyebileceğinin farkında olarak ilişkilerine yön vermelidir. Öğretim elemanlarının iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları geliştirilebilir ve uygulanabilir. Araştırmacılar, öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri ve öğrenmeye yönelik tutumları üzerindeki etki mekanizmalarını ortaya çıkarmak için nitel çalışmalar yapabilirler. Araştırma bulguları özgünlük taşıdığından daha büyük örneklem grupları ile benzer konuda çalışmalar yapılmalıdır.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde” yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Yazar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Akpınar, B. (2013). Öğretmen adaylarının stres nedenleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 147–174. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.27>
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2012). *Sosyal psikoloji* (O. Gündüz, Çev.). Kaknüs Yayınları
- Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907–1920.
- Aypay, A. (2010). The adaptation study of General Self-Efficacy (GSE) Scale to Turkish. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 11(2), 113–131.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3–38). Hemisphere.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self-Efficacy in Changing Societies*, 1–45. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511527692.003>
- Bandura, A. (2010). *Self-Efficacy*. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1–3. Portico. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Broeckelman-Post, M. A., Tacconelli, A., Guzmán, J., Rios, M. T., Calero, B., & Latif, F. (2016). Teacher misbehavior and its effects on student interest and engagement. *Communication Education*, 65, 204–212. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1058962>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Bs.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (31. Bs.). Pegem Akademi.
- Chen, L., Bae, S. R., Battista, C., Qin, S., Chen, T., Evans, T. M., & Menon, V. (2018). Positive attitude toward math supports early academic success: Behavioral evidence and neurocognitive mechanisms. *Psychological Science*, 29(3), 390–402. <https://doi.org/10.1177/0956797617735528>
- Creswell, J. W. (2012). *Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. University of Nebraska Daulat Purnama.
- Çetin, Ş., & Çetin, F. (2019). Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği (ÖYTÖ) geliştirme çalışması. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 17(1), 140–157.
- Çoban, O., & Atasoy, R. (2019). An examination of relationship between teachers' self-efficacy perception on ICT and their attitude towards ICT usage in the classroom. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 136–145. <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i1.3636>
- Demirtas, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96–111.
- Duta, N., Panisoara, G., & Panisoara, I. O. (2015). The effective communication in teaching. Diagnostic study regarding the academic learning motivation to students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 1007–1012. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.064>
- Eupena, R. G. (2012). Teacher communication behavior: It's impact to the students' attitude in learning science. *IAMURE: International Journal of Social Sciences*, 3(1), 147–163. <https://doi.org/10.7718/ijss.v3i1.35>
- Frisby B. N., & Matthew, M. M. (2010). Instructor–student and student–student rapport in the classroom, *Communication Education*, 59(2), 146–164, <https://doi.org/10.1080/03634520903564362>
- Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: Theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, 21(2), 17–30.

- Geiger, K. A., & Kwon, P. (2010). Rumination and depressive symptoms: Evidence for the moderating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 391–395. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.04.004>
- Gömlüksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 99–127.
- Goodboy, A. K. (2011). Instructional dissent in the college classroom. *Communication Education*, 60(3), 296–313. <https://doi.org/10.1080/03634523.2010.537756>
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 37(1), 40–53. <https://doi.org/10.1080/03634528809378702>
- Gürbüz, S. (2019). Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri. Seçkin Yayıncılık.
- Hassini, E. (2006). Student–instructor communication: The role of email. *Computers & Education*, 47(1), 29–40. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.08.014>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis second edition: A regression-based approach*. Ebook The Guilford Press.
- Kala, S. R., Eric, C., & Robert, Y. C. (2009). Tutors and tutorials: Students' perceptions in a New Zealand university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(3), 251–260. <https://doi.org/10.1080/13600800902974336>
- Karababa, A. (2020). The moderating role of hope in the relationship between maladaptive perfectionism and anxiety among early adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 181(2-3), 159–170. <https://doi.org/10.1080/00221325.2020.1745745>
- Karaduman, A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Karagöz, Y., & Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81–97.
- Karataş, K., Ardıç, T., & Oral, B. (2017). Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ve geleceği: Metaforik bir analiz. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), 291–312. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.12665>
- Kaufmann, R. (2020). Negative instructor communication behaviors: Exploring associations between instructor misbehaviors and the classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 23, 185–193. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09297-8>
- Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S., & Khan, M. (2017). Communication skills of a teacher and its role in the development of the students' academic success. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 18–21.
- Kim, Y. K., & Sax, L. J. (2014). The effects of student–faculty interaction on academic self-concept: Does academic major matter? *Research in Higher Education*, 55(8), 780–809. <https://doi.org/10.1007/s11162-014-9335-x>
- Koutrouba, K. (2015, November 18-20). *Teaching strategies, behaviours and attitudes of university teachers: Greek undergraduate students' views*. 8th International Conference of Education, Research and Innovation, Seville, Spain.
- Lee, K. C., Chang, I. H., Wang, I. L. (2023). Effects of knowledge sharing on sustainable happiness of preschool teachers: The mediating roles of self-efficacy and helping behavior. *Current Psychology*, 42, 13648–13657. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02725-8>
- Lightsey, O. R., Jr., Burke, M., Ervin, A., Henderson, D., & Yee, C. (2006). Generalized self-efficacy, self-esteem, and negative affect. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 38(1), 72–80. <https://doi.org/10.1037/h0087272>
- Liu, Q., Du, X. & Lu, H. (2023). Teacher support and learning engagement of EFL learners: The mediating role of self-efficacy and achievement goal orientation. *Current Psychology*, 42, 2619–2635 <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04043-5>

- Malinen, O. P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526–534. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004>
- Mao, P., Cai, Z., He, J., Chen, X., & Fan, X. (2021). The relationship between attitude toward science and academic achievement in Science: A three-level meta-analysis [systematic review]. *Frontiers in Psychology*, 12, 784068. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.784068>
- Mazana, M. Y., Montero, C. S., & Casmir, R. O. (2019). Investigating Students' Attitude towards Learning Mathematics. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(1), 207–231. <https://doi.org/10.29333/ieime/3997>
- Mottet, T. P., Frymier, A. B., & Beebe, S. A. (2006). Theorizing about instructional communication. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.), *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives* (pp. 255–282).
- Myers S. A. (2002). Perceived aggressive instructor communication and student state motivation, learning, and satisfaction. *Communication Reports*, 15(2), 113–121. <https://doi.org/10.1080/08934210209367758>
- Myers, S. A., Martin, M. M., & Knapp, J. L. (2005). Perceived instructor in-class communicative behaviors as a predictor of student participation in out of class communication. *Communication Quarterly*, 53(4), 437–450. <https://doi.org/10.1080/01463370500102046>
- Myers, S. A., & Rocca, K. A. (2001). Perceived instructor argumentativeness and verbal aggressiveness in the college classroom: Effects on student perceptions of climate, apprehension, and state motivation. *Western Journal of Communication (Includes Communication Reports)*, 65(2), 113–137. <https://doi.org/10.1080/10570310109374696>
- Nakıp, C., & Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(3), 783–795. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282380>
- Nyadanu, S. D., Garglo, M. Y., Adampah, T., & Garglo, R. L. (2015). The impact of lecturer-student relationship on self-esteem and academic performance at higher education. *Journal of Social Science Studies*, 2(1), 264–281. <https://doi.org/10.5296/jss.v2i1.6772>
- Orhan, U. & Komşu, U. C. (2016). Akademisyenlerde öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin, öğrenmeye yönelik tutuma ve iş tatminine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 1–18. <https://doi.org/10.18037/ausbd.390321>
- Özokcu, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6–12. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>
- Pearson, J., & Nelson, P. (2000). *An introduction to human communication: Understanding and sharing*. McGraw-Hill.
- Perry, C., Sampson, S., & Ayala-diaz, M. (2023). Investigating hispanic preservice teachers' mathematics anxiety, attitudes, and self-efficacy. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 10(3), 166–179. <https://doi.org/10.17278/ijesim.1217360>
- 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>
- Recepoğlu, S., & Recepoğlu, E. (2019). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 799–814. <https://doi.org/10.16986/huje.2019053943>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach, In J. Sikula (Ed.) *Handbook of research on teacher education*. (pp.102–119). New York, NY: Macmillan

- Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary-Grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the Responsive Classroom approach. *The Elementary School Journal*, 104(1), 321–341. <https://doi.org/10.1086/499756>
- Royston, R., & Reiter-Palmon, R. (2017). Creative self-efficacy as mediator between creative mindsets and creative problem-solving. *The Journal of Creative Behavior*, 53(4), 472–481. <https://doi.org/10.1002/jocb.226>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). NFER-Nelson.
- Sean, M. H., Matthew, M. M., & Keith, W. (2012). Understanding emotional response theory: The role of instructor power and justice messages. *Communication Quarterly*, 60(2), 210–233. <https://doi.org/10.1080/01463373.2012.669323>
- Sidelinger, R. J., & Booth-Butterfield, M. (2010). Co-constructing student involvement: An examination of teacher confirmation and student-to-student connectedness in the college classroom. *Communication Education*, 59(2), 165–184. <https://doi.org/10.1080/03634520903390867>
- Smith, M. B. (1968). Attitude change. In W.A. Darity (Ed.), *International Encyclopedia of The Social Sciences*, (pp. 458-467). Crowell Collier and Mac Millan.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling & Development*, 73(3), 355–360. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01764.x>
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., ... & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570–585. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.60.4.570>
- Snyder, C. R., Irving, L., & Anderson, J. R. (1991). Hope and health: Measuring the will and the ways. In C. R. Snyder, & D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 285–305). Pergamon.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257–276). Oxford University Press.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. Pearson.
- Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1–14.
- Uyulgan, M. A., & Akkuzu, N. (2015). Öğretmen adaylarının gözünden nitelikli öğretmen seçimi: Ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin durumu. *KÜ Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 917–940.
- Velez, J. J., & Cano, J. (2008). The relationship between teacher immediacy and student motivation. *Journal of Agricultural Education*, 49(3), 76–86. <https://doi.org/10.5032/jae.2008.03076>
- Vosough Matin, M. (2023). Investigation of self-efficacy perceptions and professional attitudes of teachers working in special education schools. *International Journal of Research in Education and Science*, 9(1), 228-240. <https://doi.org/10.46328/ijres.3123>
- Yasmin, S., Jamil, A., & Ghafoor, A. (2023). Impact of teacher's communication skills on university students' academic performance in STEM subjects. *Journal of Policy Research*, 9(3), 107–112. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8374281>
- Yeşilyurt, E., Ulaş, A. H., & Akan, D. (2016). Teacher self-efficacy, academic self-efficacy, and computer self-efficacy as predictors of attitude toward applying computer-supported education. *Computers in Human Behavior*, 64, 591–601. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.07.038>

Yıldırım, İ. (2021). A study on the effect of instructors' communication skills on the professional attitudes and self-efficacy of student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 47(4), 605–620. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1902237>

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202–231). Cambridge University Press.