



**T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YÜKSEK DİN ÖĞRENİMİ ÖĞRENCİLERİNİN  
ÖĞRENME İKLİMİ ALGILARI ÜZERİNE  
BİR ARAŞTIRMA**

**YUNUS EMRE SAYAN**

**DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN:  
PROF. DR. MUSTAFA TAVUKÇUOĞLU**

**KONYA-2020**

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTUSU
---	---	---

### Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	Adı Soyadı	Yunus Emre SAYAN
	Numarası	038102083002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri / Din Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tezin Adı	YÜKSEK DİN ÖĞRENİMİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME İKLİMİ ALGILARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Yunus Emre SAYAN



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Yunus Emre SAYAN
	Numarası	038102083002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri / Din Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mustafa TAVUKÇUOĞLU
	Tezin Adı	YÜKSEK DİN ÖĞRENİMİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME İKLİMİ ALGILARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan **Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Öğrenme İklimi Algıları Üzerine Bir Araştırma** başlıklı bu çalışma 26 / 06 / 2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.



## ÖN SÖZ

Eğitim-öğretimin gerçekleştiği mekânlardan biri olan okullarda öğretmenin öğrencinin, eğitim çalışanlarının kendini değerli, mutlu, âit hissettiği ve âile anlayışının hâkim olduğu, okulun bütün aktörleriyle önceliğinin öğrenmeye odaklandığı olumlu bir öğrenme ikliminin önemini, hem öğrenci olarak, hem öğretmen olarak hem de veli olarak içinde aktif bir şekilde yer aldığım eğitim sisteminde yaşayarak gördüm.

Ellerinde imkân olup olumsuz bir iklim oluşturarak eldeki kaynakları zayi/israf edenler yanında, kıt imkânlarla oluşturdukları olumlu öğrenme iklimi ile başarı hikâyeleri yazanlara şahit oldum.

Sahadaki durumun önemi malumken, sahada çalışacak öğretmenleri yetiştiren kurumlarda üniversitelerde, fakültelerde, yüksek din öğretimi kurumlarında öğrenme ikliminin önemi çok daha fazla ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada öğrenci öğrenmelerini etkileyen dinamiklerden biri olan öğrenme ikliminin öğrenmenin kaynak unsurlarından akademik özyeterlik ve sonuçlarından akademik başarı ile ilişkisi araştırılmıştır. Yüksek din öğrenimi öğrencileri üzerinde yapılan alan araştırmasının örneklemini, öğrenme iklimini etkilediği düşünülen üniversite yerleşme puanı, kuruluş tarihi, hoca sayısı, mevcut ve mezun öğrenci sayıları gözönüne alınarak yüksek, orta, düşük düzeyde ikiye ayrılmak üzere altı yüksek din öğretimi kurumlarında muhtelif sınıflarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur.

Çalışma, *beş bölüm*den oluşmaktadır. *Birinci bölüm*de araştırmanın konusu, amacı ve önemi; *ikinci bölüm*de; kavramsal çerçeve bağlamında, iklim, öğrenme iklimi, akademik özyeterlik kavramları ve alanyazın taraması yer almıştır. *Üçüncü Bölüm*de araştırmanın metodolojisi yer alırken; *dördüncü bölüm*de, araştırma bulgularına yer verilmiş, *son bölüm*de araştırma sonuçları alanyazın eşliğinde tartışılarak yorumlanmış ve önerilere yer verilerek araştırma sonuçlandırılmıştır.

Yunus Emre SAYAN

Konya, 2020.

## TEŞEKKÜR

Çalışmanın her aşamasında desteğini esirgemeyen, farklı bakış açıları sunan değerli danışman hocam Prof. Dr. Mustafa TAVUKÇUOĞLU'na ve gerek çalışmama ilham kaynağı olan gerekse çalışma sürecinde yoğun çalışma temposuna rağmen rehberliğini ve tavsiyelerini devam ettiren Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR'a teşekkür ediyorum.

Tez İzleme Komitelerinde görev almayı kabul eden ve tezin hazırlık sürecinde ufuk açıcı fikirleriyle desteklerini esirgemeyen, tezimin daha nitelikli hale gelmesine katkıda bulunan, her zaman desteğini yanımda hissettiğim Doç. Dr. Mehmet BİREKUL'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez hazırlık sürecinde tecrübelerini her zaman benimle paylaşan, karşılaştığım sorunların çözümünde destek olan arkadaşlarım Dr. Öğretim Üyesi Yalçın DİLEKLİ'ye, Araştırma Görevlisi Dr. İrfan ERDOĞAN'a, Doç. Dr. Osman Zahid ÇİFÇİ'ye, Araştırma Görevlisi Fatih KOÇAK'a, Fatih İPEK'e, ölçeklerini kullanmama izin veren Doç. Dr. Ali Rıza TERZİ ve Prof. Dr. Gülay EKİNCİ'ye, araştırmanın analizlerinde yardımcı olan Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ hocama, ağabeyim Süleyman SAYAN'a en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

Anketlerin dağıtımı, uygulanması ve toplanmasında yardımcı olan değerli arkadaşlarım Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nden; Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Emin GÜNEL'e, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nden Araştırma Görevlisi Ahmet AYDIN'a, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nden Doç. Dr. Ahmet TÜRKAN'a, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nden Dr. Öğretim Üyesi Hacı Mustafa KİRİŞ'e, Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nden Mustafa YILMAZ'a, Araştırma Görevlisi Ali KUŞÇALI'ya, Doç. Dr. Hasan UÇAR'a, resmi yazışma süreçlerindeki çözüm odaklı anlayışları sebebiyle NEÜ-SBE görevlilerine teşekkür ediyorum.

Çalışmaya katılımda gösterdikleri gönüllülük ve dürüstlük ile verileri edinmemi sağlayan ilgili üniversitelerdeki yüksek din öğrenimi öğrencilerine de hassaten teşekkürü bir borç bilirim.

## Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Öğrenme İklimi Algıları Üzerine Bir Araştırma

### ÖZET

**Bu çalışmanın amacı, yüksek din öğrenimi öğrencilerinin öğrenme iklimi ve akademik özyeterlik algılarını tespit etmek; öğrenme iklimi, akademik özyeterlik algıları ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektir.**

**Çalışmada, öğrenme iklimi ve akademik özyeterliğin, tarihi, boyutları, türleri, ölçekleri ve ikilinin akademik başarıyla ilişkileri ele alınmıştır. Karma yöntem, yakınsak paralel araştırma deseni kullanılan araştırmada çeşitleme stratejisi kullanılmıştır.**

**Araştırmanın evrenini, altı İlahiyat ve İslami İlimler Fakültelerinden, 1147 öğrenci oluşturmaktadır. Nicel veriler, Ekinci (2011)'nin Türkçe'ye uyarladığı "Akademik Özyeterlik Ölçeği" ve Terzi(2015)'nin geliştirdiği, "Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği" ile toplanmıştır. Nitel veriler, görüşme formuyla 18 öğrenciden elde edilmiştir.**

**Araştırma sonrası nicel verilere normallik testi uygulanmış; Bağımsız Gruplar t Testi, Mann Whitney U Testi, Levene Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Scheffe Testi, Kruskal Wallis H Testi, Pearson Product-Moment Korelasyonu, Polyserial Korelasyonu ve Yol Analizi yapılmıştır.**

**Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenme iklimi algıları olumsuzdur. Kız öğrencilerin ortalaması erkeklere göre daha yüksektir. 20 yaş ve altındaki öğrenciler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme iklimi algıları; 1. sınıf en yüksek, 4. sınıf en düşük; II. öğretim daha yüksektir.**

**Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin Akademik Özyeterlik algıları da olumsuzdur. Cinsiyet, yaş, sınıf, öğretim türü bakımından anlamlı farklılık gözlenmezken, öğrenim görülen fakülteler bağlamında anlamlı farklılık gözlenmiştir.**

**Okul İklimi Ölçeği ile Akademik Özyeterlik Ölçeğinin genel ortalamaları arasında korelasyon orta düzeydedir. Ulaşılan bulgularla okul öğrenme iklimi, akademik özyeterlik, karma yöntem kuramı alanyazınına ve yüksek din öğretimi kurumlarına, araştırmacılara katkı sağlayacak öneriler sunulmuştur.**

**Anahtar Kelimeler: Örgüt İklimi, Okul İklimi, Öğrenme İklimi, Özyeterlik, Akademik Özyeterlik, Akademik Başarı, İlahiyat, İslami İlimler Fakültesi, Yüksek Din Öğretimi.**

## **The Study On The Learning Climate Perceptions of Undergraduate Religious Education Students**

### **ABSTRACT**

**This study aims to determine higher religious education students' learning climate and academic self-efficacy perception and to examine the relationship between learning, academic self-efficacy and their academic achievement.**

**The study, consisting of five sections, history, dimensions, types, scales of learning climate and academic self-efficacy and their relationship with academic achievement were discussed. The present study was conducted through the mixed method. Convergent parallel mixed method design and triangulation strategy were used.**

**The population of the study consists of 1147 students who are studying in six different theology and Islamic sciences faculties. Quantitative data of the study were collected through "Academic Self-Efficacy Scale" developed by Owen-Former and adapted into Turkish by Ekici (2011) and "School Climate for University Students Scale" developed by Terzi (2015). Qualitative data collected from 18 students with an interview form.**

**Test of normality conducted on the obtained data. Independent Samples t-Test, Mann Whitney U Test, Levene Test, One-way Analysis of Variance (ANOVA), Scheffe Test, Kruskal Wallis H Test, Pearson Product-Moment Correlation, Polyserial Correlation and Path Analysis were used to analyze the data.**

**Results revealed that learning climate perceptions of higher religious education students were negative. The average points of female students were higher than males. A significant difference on behalf of the students under the age of 20 was found. It was found that learning climate perception points of first grades were the highest and fourth grades were the lowest. It is also found that points of evening education students were higher.**

**The academic self-efficacy perception of the higher religious education students was found as negative. No significant difference was found between gender, age, grades and education time. However, a significant difference was found regarding the faculties.**

**The correlation between the School Climate Scale points and Academic Self-efficacy Scale points was moderate. In addition to the findings of the study, this study made suggestions which contribute to the literature of learning climate, academic self-efficacy, mixed method theory and to the institutions and researchers.**

**Keywords: Organization Climate, School Climate, Learning Climate, Self-Efficacy, Academic Self-Efficacy, Academic Achievement, Theology, Faculty Of Islamic Sciences, Higher Religious Education.**

## İÇİNDEKİLER

<b>BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....</b>	<b>ii</b>
<b>DOKTORA TEZİ KABUL FORMU.....</b>	<b>iii</b>
<b>ÖN SÖZ .....</b>	<b>iv</b>
<b>TEŞEKKÜR .....</b>	<b>v</b>
<b>ÖZET .....</b>	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>vii</b>
<b>İÇİNDEKİLER .....</b>	<b>VIII</b>
<b>TABLolar LİSTESİ .....</b>	<b>XI</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ .....</b>	<b>XIII</b>
<b>GRAFİKLER .....</b>	<b>XIII</b>
<b>DIYAGRAMLAR LİSTESİ.....</b>	<b>XIII</b>
<b>KISALTMALAR.....</b>	<b>XIV</b>
<b>SİMGELER.....</b>	<b>XVI</b>
<b>I. BÖLÜM.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Giriş.....</b>	<b>1</b>
a) Araştırma Konusu ve Problemi .....	1
b) Araştırmanın Amacı.....	5
c) Araştırmanın Önemi .....	6
d) Sayıtlar .....	9
e) Sınırlılıklar .....	9
f) Tanımlar .....	10
<b>II. BÖLÜM .....</b>	<b>12</b>
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1. İKLİM.....</b>	<b>12</b>
2.1.1. Kavram ve Tanım .....	12
2.1.2. Bir Metafor Olarak İklim .....	13
<b>2.2. ÖĞRENME İKLİMİ .....</b>	<b>16</b>
2.2.1. Öğrenme ikliminin Kuramsal Temelleri .....	16
2.2.2. Okul İklimi .....	25
2.2.3. Sınıf İklimi.....	35
2.2.4. Öğrenme İklimi.....	36
2.2.4.1. Öğrenme İklimi ve Bu Alanda Kullanılan Benzer Kavramlarla İlişkisi.....	37
2.2.4.2. Öğrenme İklimi Boyutları/Unsurları: .....	43
2.2.4.2. Öğrenme İklimini Oluşturan Başlıca Faktörler/Boyutlar .....	43
2.2.4.2.1. Öğrenme İkliminde İnsan Unsuru.....	53
2.2.4.2.1.1. Öğrenme İkliminde Yönetici – Önder/Lider İnsan: .....	55
2.2.4.2.1.2. Öğrenme İkliminde Öğretim Elemanı .....	63
2.2.4.2.1.3. Öğrenme İkliminde Öğrenci .....	72
2.2.4.2.1.4. Öğrenme İkliminde Akran .....	75
2.2.4.2.1.5. Öğrenme İkliminde Diğer Çalışanlar/Kişiler .....	76
2.2.4.3. Öğrenme İkliminde Mekân Unsuru: Öğrenme Ortamı .....	79
2.2.4.3.1. Gerçek Mekân .....	82
2.2.4.3.2. Sanal Mekân: Uzaktan Eğitim ve E-Öğrenme İklimi.....	89
2.2.4.4. Öğrenme İkliminin Türleri/Tipleri Yaklaşımları.....	97
2.2.4.5. Öğrenme İkliminin Ölçülmesi ve İyileştirilmesi .....	107

2.2.4.6. Öğrenme iklimini Ölçen Ulusal/Uluslararası Kalite Kuruluşları .....	116
2.2.4.7. Öğrenme iklimi ve Akademik Başarı İlişkisi .....	118
<b>2.3. AKADEMİK ÖZYETERLİK .....</b>	<b>121</b>
2.3.1. Özyeterlik: Tanım ve Kapsam .....	121
2.3.1.1. Özyeterlik: Nedir? Ne Değildir? .....	125
2.3.1.2. Özyeterlik Kavramının Kuramsal Temelleri .....	127
2.3.1.3. Özyeterlik Kaynakları .....	134
2.3.1.4. Özyeterliğin Etkileri.....	139
2.3.1.5. Özyeterlik Çeşitleri.....	142
2.3.2. Akademik Özyeterlik.....	145
2.3.2.1. Akademik Özyeterliğin Boyutları .....	153
2.3.2.2. Akademik Özyeterliğin Ölçülmesi .....	155
2.3.2.3. Akademik Özyeterlik ve Akademik Başarı İlişkisi .....	160
2.3.2.4. Akademik Özyeterlik Öğrenme İklimi İlişkisi .....	164
<b>2.4. LİTERATÜRDEKİ İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>170</b>
2.4.1. Öğrenme iklimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	170
2.4.1.1. Yurt içinde Yapılan Araştırmalar .....	170
2.4.1.2. Yurt dışında Yapılan Araştırmalar .....	176
2.4.2. Akademik Özyeterlikle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	179
2.4.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	179
2.4.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	183
<b>III. BÖLÜM.....</b>	<b>185</b>
<b>METODOLOJİ .....</b>	<b>185</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	185
3.2. Evren ve Örneklem .....	188
3.2.1. Nicel Araştırmada Evren ve Örneklem.....	189
3.2.2. Nitel Araştırmada Çalışma Grubu .....	194
3.3. Veri Toplama Araçları .....	197
3.3.1. Sosyo-Demografik Değişkenler .....	198
3.3.2. Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği .....	198
3.3.3. Akademik Özyeterlik Ölçeği .....	199
3.3.4. Araştırmanın Nitel Bölümü İçin Hazırlanan Görüşme Formu .....	201
3.4. Veri Analizi .....	202
3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği .....	208
<b>IV. BÖLÜM: YÜKSEK DİN ÖĞRENİMİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME İKLİMİ ALGILARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA.....</b>	<b>212</b>
<b>ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE YORUM .....</b>	<b>212</b>
4.1. Örnekleme Katılan Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Özellikleri .....	212
4.1.1. Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri .....	212
4.1.2. Öğrenci Görüşlerine göre Bazı Bilgiler .....	217
4.2. Okul Öğrenme İklimine İlişkin Bulgular.....	222
4.2.9. Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Okul İklimiyle İlgili Olumsuz Algıları .....	246
4.2.9.1. Okula Bağlılık Boyutu .....	247
4.2.9.2. İletişim Boyutu .....	249
4.2.9.3. Öğrenme Ortamı Boyutu .....	252
4.3. Akademik Özyeterlik İle İlgili Bulgular .....	255
4.3.9. Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Akademik Özyeterlikle İlgili Olumsuz Algıları.....	276
4.3.9.1. Bilişsel Uygulamalar Boyutu .....	277

4.3.9.2. Sosyal Statü Boyutu .....	278
4.3.9.3. Teknik Beceriler Boyutu .....	281
4.4. Okul Öğrenme İklimi ve Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişki .....	283
4.5. Okul Öğrenme İklimi, Akademik Özyeterlik, Yaş ile Akademik Başarı Arasındaki Yol Analizine İlişkin Sonuçlar .....	286
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>290</b>
<b>5.1. Sonuç.....</b>	<b>290</b>
5.1.1. Araştırmaya Katılan Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Tanımlayıcı Özelliklerine İlişkin Sonuçlar: .....	292
5.1.2. Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Öğrenme İklimine İlişkin Görüşleri İle İlgili Sonuçlar .....	292
5.1.3. Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Akademik Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Sonuçlar.....	293
5.1.4. Öğrenme İklimi ve Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuçlar .....	294
5.1.5. Öğrenme İklimi, Akademik Özyeterlik, Yaş ile Akademik Başarı Arasındaki Yol Analizine İlişkin Sonuçlar .....	295
<b>5.2. Öneriler.....</b>	<b>296</b>
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>298</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>330</b>
EK 1 - Üniversite Öğrencileri Okul İklimi Ölçeği Kullanım İzni.....	330
EK 2 - Akademik Özyeterlik Ölçeği Kullanım İzni.....	330
EK 3 - Araştırmada Kullanılan Ölçme Aracı .....	331
EK 4 - Araştırmanın uygulanması için ilgili kurumlardan alınan izinler .....	333
EK 5 - Standart Değerler .....	340
EK 6 - t değeri.....	340
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>341</b>

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi Özelliklerinin Karşılaştırılması.....	38
Tablo 2: Litwin ve Stringer'a Göre Örgütsel İklim Boyutları.....	46
Tablo 3. Yüksek Din Öğretiminde Değerlendirilebilecek Okul Dışı Öğrenme Ortamları .....	88
Tablo 4. Öz güven ve Özyeterlik Algısı Arasındaki Farklar .....	127
Tablo 5. Akademik Özyeterlik Ölçekleri .....	157
Tablo 6. Türkiye Devlet Üniversitelerindeki İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri Öğrenci Sayıları .....	189
Tablo 7. 2018 Üniversite Yerleştirme Puanına (ÜYP) Göre Çalışma Evrenine Seçilen Fakülteler.....	191
Tablo 8. Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Fakültelere Göre Sayıları Elde Edilen Veri Geri Dönüş ve Katılım Oranları .....	193
Tablo 9. Katılımcıların Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı .....	194
Tablo 10. Nitel Araştırmaya Katılan Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri .....	196
Tablo 11. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Analizleri.....	201
Tablo 12. Katılımcıların Cinsiyet ve Yaş Değişkenine Göre Dağılımları.....	212
Tablo 13. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Cinsiyet Açısından Dağılım .....	213
Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı .....	214
Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Dağılımı...	215
Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Şu Anki Not Ortalamalarına Göre Dağılımı ..	215
Tablo 17. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakültelerin Giriş Puanı Açısından Dağılımı	216
Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İlahiyatı İsteyerek Tercih Etme Durumu .....	217
Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Hali Hazırda Öğrenim Gördükleri Fakülteyi İsteyerek Tercih Etme Durumu .....	218
Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Şu Anda Öğrenim Gördükleri Fakülte'deki Eğitimden Memnuniyet Durumu .....	219
Tablo 21. Üniversite Yerleşme Puanlarına göre Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Fakülte Memnuniyeti .....	219
Tablo 22. Öğrencilerin Mezuniyet Sonrası Çalışmak İstedikleri Kurum ve Meslek Tercihlerinin Dağılımı.....	220
Tablo 23. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öznel Anlatımlarına Göre Yeni Teknolojileri (p.pt. sunu hazırlama, akıllı tahta vb.) Kullanma Düzeyleri.....	221
Tablo 24. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öznel Anlatımlarına Sosyal Medya Kullanma Düzeyleri .....	221
Tablo 25. Araştırmaya Katılan Öğrencilere Göre Öğrenim Gördükleri Okulun Çevredeki Saygınlık Düzeyi .....	222
Tablo 26. Okul Öğrenme İklimi Betimsel Analiz Sonuçları .....	223
Tablo 27. Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Cinsiyet Açısından Analiz Sonuçları .....	226
Tablo 28. Yaş Değişkeni Açısından Betimsel ve Varyansların Homojenliği Analiz Sonuçları .....	228
Tablo 29. Yaş Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları .....	229
Tablo 30. Sınıf Düzeyi Açısından Betimsel ve Varyansların Homojenliği Analiz Sonuçları .....	231
Tablo 31. Sınıf Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları.....	232

Tablo 32. Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğretim Türü Açısından Analiz Sonuçları .....	236
Tablo 33. Öğrenim Görülen Fakülte Açısından Betimsel ve Varyansların Homojenliği Analiz Sonuçları .....	238
Tablo 34. Öğrenim Görülen Fakülte Açısından Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları..	239
Tablo 35. Üniversiteye Yerleşme Puanları Açısından Betimsel ve Varyansların Homojenliği Analiz Sonuçları .....	242
Tablo 36. Üniversiteye Yerleşme Puanları Açısından Kruskal-Wallis H Testi Analiz Sonuçları .....	243
Tablo 37. Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Mezun Oldukları Lise Türü Açısından Analiz Sonuçları .....	245
Tablo 38. Akademik Özyeterlik Algıları Betimsel Analiz Sonuçları .....	256
Tablo 39. Öğrencilerin Akademik Özyeterlik Algılarının Cinsiyet Açısından Analiz Sonuçları .....	259
Tablo 40. Yaş Değişkeni Açısından Betimsel ve Varyansların Homojenliği Analiz Sonuçları .....	261
Tablo 41. Yaş Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları .....	262
Tablo 42. Sınıf Düzeyi Açısından Betimsel ve Varyansların Homojenliği Analiz Sonuçları .....	264
Tablo 43. Sınıf Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları .....	265
Tablo 44. Öğrencilerin Akademik Özyeterlik Algılarının Öğretim Türü Açısından Analiz Sonuçları .....	267
Tablo 45. Öğrenim Görülen Fakülte Açısından Betimsel ve Varyansların Homojenliği Analiz Sonuçları .....	268
Tablo 46. Öğrenim Görülen Fakülte Açısından ANOVA Sonuçları .....	270
Tablo 47. Öğrenim Görülen Fakülte Açısından Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları..	270
Tablo 48. Üniversiteye Yerleşme Puanları Açısından Betimsel ve Varyansların Homojenliği Analiz Sonuçları .....	272
Tablo 49. Üniversite Yerleşme Puanları Açısından Kruskal-Wallis H Testi Analiz Sonuçları .....	273
Tablo 50. Öğrencilerin Akademik Özyeterlik Algılarının Mezun Oldukları Lise Türü Açısından Analiz Sonuçları .....	275
Tablo 51. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar .....	283
Tablo 52. Toplam ve Dolaylı Etkiler .....	289

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okul İklimi Modeli.....	29
Şekil 2. Örgüt İkliminin Buzdağı Şeklinde Görünümü .....	40
Şekil 3. Tagiuri'nin Örgütsel İklim Modeli .....	47
Şekil 4. Örgüt İklimini Etkileyen Faktörler .....	51
Şekil 5. Yükseköğretimde Öğrenci Merkezli Eğitim.....	70
Şekil 6. Üniversitelerin 2018 Kurumsal Dış Değerlendirme Kapsamında Eğitim ve Öğretim Ölçütlerine İlişkin Olgunluk Düzeyi .....	71
Şekil 7. Seçilmiş Bazı OECD Ülkelerinde Öğretim Elemanına Düşen Öğrenci Sayıları, 2015 .....	81
Şekil 8. Uzaktan Eğitimin Ülkedeki Gelişimi .....	92
Şekil 9. Halpin ve Croft'a Göre İklim Tipleri .....	98
Şekil 10. Okul İklimini İyileştirme Süreci .....	114
Şekil 11. Özyeterliğin Davranışın Gerçekleşmesi Sürecindeki Rolü .....	129
Şekil 12. Sosyal Bilişsel Teoride Karşılıklı Belirleyiciler.....	130
Şekil 13. Yeterlik Beklentileri ile Sonuç Beklentilerinin Karşılaştırılması.....	131
Şekil 14. Özyeterlik Kaynakları .....	135
Şekil 15. Yakınsak Paralel Desen .....	187
Şekil 16. Evren, Örneklem Çerçevesi, Örneklem Arasındaki Farklar .....	189
Şekil 17. Araştırmada Test Edilecek Yol Analizi Modeli .....	206
Şekil 18. Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Okul Öğrenme İklimine Dair Olumsuz Algıları ve Bu Algıların Sebeplerine Yönelik Görüşleri .....	246
Şekil 19. Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Akademik Özyeterlikleriyle İlgili Olumsuz Algıları .....	276

## GRAFİKLER

Grafik 1. Açık ve Kapalı Okul İklimlerinin Alt Boyutlarına Göre Karşılaştırılması .....	101
---	-----

## DIYAGRAMLAR LİSTESİ

Diyagram 1. Yol Analizi Diyagramı Standart Değerler .....	287
---	-----

## KISALTMALAR

- ABD : Amerika Birleşik Devletleri
- AFA : Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis-EFA)
- AIHL : Anadolu İmam Hatip Lisesi
- AKİF : Ahmet Keleşoğlu İlâhiyat Fakültesi
- akt. : Aktaran
- AYA : Avrupa Yükseköğretim Alanı
- BİSAV : Bilim ve Sanat Vakfı
- BİT : Bilgisayar İletişim Teknolojileri
- CO-OP : Cooperation Education Program
- CSCI : Comprehensive School Climate Inventory  
(Kapsamlı Okul İklimi Envanteri)
- Çev. : Çeviren
- DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis-CFA)
- DKAB : Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
- diğ. : Diğerleri
- DÜS : Devlet Üniversiteleri ve Fakülteleri Sıralaması
- Ed. : Editör
- GANO : Genel Akademik Not Ortalaması
- İF : İlâhiyat Faültesi
- İİF : İslâmî İlimler Fakültesi
- İHL : İmam Hatip Lisesi
- İHL MD: İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği
- İLEM : İlmi Etüdler Derneği
- İLHAM : İlim ve Hikmet Araştırma Merkezi
- İSAM : İslami Araştırmalar Merkezi
- KİDR : Kurum İç Değerlendirme Raporu
- LMS : Learning Managing System (Öğrenme Yönetim Sistemi)
- MDR : Manevî Danışmanlık ve Rehberlik
- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
- MOOC : Massive Open Online Courses (Kitlese Açık Çevrimiçi Dersler)
- ö. : Ölümü

- NEÜ : Necmettin Erbakan Üniversitesi
- NSSC : National School Climate Center (Ulusal Okul İklimi Merkezi)
- ODÖO : Okul Dışı Öğrenme Ortamları
- ÖDÜS : Öğrenci Dostu Üniversite Şehirleri Araştırması
- ÖİBA : Örgüt İklimi Betimleme Anketi
- Ort. : Ortalama
- PUKÖ : Planla - Uygula - Kontrol et - Önlem al.
- SAMED: Siyer Araştırmaları Merkezi Derneği
- SBE : Sosyal Bilimler Enstitüsü
- SCOPME: The UK Standing Committee on Postgraduate Medical Education
- SPSS : Statistical Package for the Social Sciences  
(Sosyal Bilimler için İstatistik Programı)
- STK : Sivil Toplum Kuruluşları
- TDK : Türk Dil Kurumu
- TÜİK : Türkiye İstatistik Kurumu
- TÜMA : Türkiye Üniversite Memnuniyet Araştırması
- TYYÇ : Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi
- ÜniAr : Üniversite Araştırma Laboratuvarı
- Ü. : Üniversitesi
- ÜYP : Üniversite Yerleşme Puanı
- vb. : ve benzeri
- vd. : ve diğerleri
- WWW : World Wide Web
- YDÖ : Yüksek Din Öğretimi
- YÖK : Yükseköğretim Kurulu
- YÖKAK: Yükseköğretim Kalite ve Akreditasyon Kurulu
- YÖMA : Yabancı Uyruklu Öğrenci Memnuniyeti Araştırması

**SİMGELER**

F	Frekans
%geç	Geçerli puanların yüzdesi
%yığı	Geçerli puanların kümülatif (yığılaştırılmış) yüzdesi
$\bar{x}$	Aritmetik ortalama değeri
SS	Standart sapma değeri
Sh <sub>x</sub>	Aritmetik ortalamanın standart hata değeri
N	Dağılıma ait veri sayısı
$x_{sıra}$	Sıralanmış aritmetik ortalama değer
p	Anlamlılık katsayısı
t	t-Testi değeri
r	Pearson Korelasyon Katsayısı
R <sup>2</sup>	Determinasyon Katsayısı

## I. BÖLÜM

### 1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın konusu, problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, araştırmaya dair önemli kavramların tanımları yer almıştır.

#### a) Araştırma Konusu ve Problemi

Yirmi birinci yüzyılda bilginin öneminin daha da arttığı hepimizin malumudur. *Bilgi çağı* olarak da nitelendirilen bu yeni dönemde *bilginin* tüm unsurları yeni perspektiflerle ele alınıyor. Bu bakış açıları farklı eğitim anlayışlarının da oluşmasında önemli belirleyici rol oynuyor.

Bu çerçevede bilginin üretildiği, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapıldığı, öğrenimin gerçekleştiği okullardan, bu çağın gereklerine uygun, özgüveni olan, işbirliğini önemseyen, duygu ve düşünce dünyasındakileri kendisi ve mensubu olduğu toplumun geleceğini inşasında kullanabilen genel olarak çok yönlü bir perspektifte gelişimin esas alındığı, yaşayacakları zamanın gerektirdiği donanıma sahip bir öğrenci profili yetiştirmesi beklenmektedir.

Bilgi toplumu gelip geçici olmayıp, yüksek nitelikli, yetenekli ve yenilikçi insanları gerektirmektedir (Bora, 2010: 14). Bilgi toplumunun önemli toplumsal kurumlarından biri olarak okul, bu beklenen öğrenci profilinin yetişmesinde önemli rolü olan bir kurumdur. Toplumunu oluşturan kişilerin çeşitlilik arz ettiği gibi sosyal bir oluşum olarak okullar da farklılık arz eder. Bu bakımdan her okul, kendine özgü bir yapıdır. Fiziki yapı olarak birbirine benzese de, aynı zaman ve zeminde ve yasal yükümlülüklerde yönetilse de her okulun kendine özgü bir eğitim-öğretim ortamı vardır. Bu eğitim ortamının oluşumunda ve başarısında başta okul idaresinin tutumu olmak üzere, okulda görevli öğretim elemanları ve diğer tüm personelin ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşim biçimleri etkili olmaktadır.

Okul öğrenme iklimini şekillendiren unsurlar arasında, okulun öğretim yapısı, öğrencilere ve eğitimcilere sunulan hizmetleri, disiplin düzeni, yönetim ve öğrenci

başarısını değerlendirme sistemi, öğrencilerin özgürce katıldığı eğitici-sosyal faaliyetler ve okulun çevresiyle ilişkileri sayılabilir (Akyüz Yalçınkaya, 2000: 5).

Öğrenciler günümüzde dini yükseköğrenim gördükleri fakültelerine girdiklerinde de sadece yeni bir mekân, yeni bir ortam, yeni arkadaşlar, yeni öğretmenler/öğretim üyeleri ve yeni, farklı bir eğitim programıyla karşılaşmazlar; sınavlarda, dersliklerde, koridorlarda ya da diğer eklentilerde okulun öğrenme ikliminin de farkına varırlar. Tüm bu boyutlar çerçevesinde incelendiğinde, eğitim ortamı içinde önem taşıyan etmenlerin; öğrencilerin öğrenme ortamında yer alan kişilerle ilişkileri, öğreticilerin eğitimi, öğretme-öğrenme ve değerlendirme yaklaşımları, eğitim programının yapısı ve öğrenme iklimi olduğu söylenebilir.

Yüksek Din Öğrenimi Öğrencileri denildiğinde ülkemizde İlâhiyat Fakülteleri ile İslami İlimler Fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler anlaşılır.

Mezunları başta öğretmenlik olmak üzere, Manevi Danışmanlık ve Rehberlik (MDR) gibi genişleyen yeni hizmet alanlarıyla farklı kurumlarda din hizmeti verecek görevleri ifa edecek bu okulların öğrencilerinin başarısı, gerek okul sürecinde ve sonrasında yaşadıkları toplumsal çevreyle ilişkilerini gerekse mezunlarının okul sonrası görev aldıkları yerlerde vereceği din hizmetini de etkileyecektir. Bu yönüyle dini öğrenimi gören öğrencilerin yetiştiği ortam önem taşımaktadır. Bir anlamda din eğitim-öğretimi yapacak kişilerin öğrenim gördüğü, yetiştiği mekânlar, ülke din eğitiminin-öğretiminin mutfağı konumunda olduğu için buradaki iyileştirme çalışmaları sahayı doğrudan etkileyecektir.

Dünyada 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ülkemizde de özellikle 2000’li yıllarda yükseköğretimde kitleselleşme bağlamında yeni, büyük bir süreç başlamış, üniversitelerin, başta İlâhiyat Fakülteleri olmak üzere farklı isimlerle açılan yüksek din öğretimi kurumlarının sayısında dikkate değer bir artış olmuştur. 2020 itibarıyla yüksek din öğretimi yapan okul sayısı 100’ü aşmıştır.

Yükseköğretimin her kademesinde olduğu gibi yüksek din öğretimi alanında da yaşanan nicel büyüme, günümüzde önemli bir başlık olarak nitel gelişme/büyüme, nitel sıçrama problemini karşımıza getirmiş, dini yükseköğretime ilişkin dile getirilen birtakım problemlere yeni birisini daha ekleyerek “sayısal artış, niteliğin

korunmasına engel midir?”, “yüksek din öğretimi yapan kurumlar, yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin dini yükseköğrenimlerine ilişkin beklentilerini karşılayacak pozitif bir öğrenme iklimi sağlayabilmekteler mi?” gibi sorular daha yoğun olarak gündeme gelmeye başlamıştır.

Bu bağlamda yüksek din öğretimi yapan kurumların günümüzdeki niceliksel grafik ile bugün geldiği sayısal zirve yukarıdaki soruları ve bu bağlamda kalitenin ana unsurlarından biri olan öğrenme iklimini ele almayı daha anlamlı hale getirmektedir. Bilgi çağının gereği olarak, Taştekin (2013: 142)’in de ifade ettiği üzere tüm alanlarda olduğu gibi yüksek din öğretimi kurumlarında da “*temel hedef, öğrencilere verilen eğitim-öğretim kalitesini olabildiğince artırmak ve daha nitelikli, daha donanımlı yetişmiş elemanlar olarak yaşadığı toplum içinde saygın bir şekilde yer almalarını sağlamaktır*”.

Uluslararası düzeyde Birleşik Krallık Mezuniyet Sonrası Eğitim Komitesi (SCOPME, 1991) de, öğrenmeye destek olan bir öğrenme ikliminin, başarılı bir eğitim için kritik önem taşıdığını vurgulamıştır (Demiral Yılmaz, 2010: 2).

Okul Öğrenme ikliminin, kapsamında yer alan tüm üyeleri pek çok yönden etkileme potansiyeline sahip olması, eğitim sistemi çıktıları noktasında olumlu, pozitif olmasını gerekli kılmaktadır. Özdemir vd. (2010)’e göre; olumlu/pozitif bir okul iklimine sahip okulların, adil, tutarlı bir disiplin politikasını öncelediği, öğrencilerine akademik ve sosyal becerilerine rahatlıkla odaklanabilecekleri güvenli bir çevre sunduğu, okul toplumundaki tüm üyelerin birbirine saygı duyduğu gözlenir. Aynı zamanda bu okullarda, misyonu, hedefleri sağlıklı bir şekilde yansıtan düzenli değerlendirmeler yapılır ve başarı takdir edilir. Böyle iklim özelliklerine sahip okullardan, olumlu pozitif eğitim çıktıları alması beklenir (Kasa Ayten, Yılmaz ve Sözer, 2018: 33).

Öğrencilerin algıladıkları okul öğrenme iklimi, onların kurum içindeki tutum ve davranışlarına yansiyabilmekte; onların akademik başarı ve özyeterlik inançları üzerinde etkili olabilmektedir (Demiral Yılmaz, 2010: 125; Gündoğan ve Koçak 2017: 640). Öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının da akademik başarıyı etkilediği alan yazında ifade edilmektedir (Demiral Yılmaz, 2010: 3).

Gündoğan ve Koçak (2017: 640)'ın da aktardığına göre, yapılan çalışmalar üniversite öğrencilerinin akademik performans ve başarılarında akademik özyeterlik inancının etkisi olduğunu, iki değişken arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğunu göstermiştir.

Görüldüğü üzere yapılan araştırmalarda öğrencilerin öğrenme iklimi ile akademik özyeterlik algıları ve akademik başarı arasında karşılıklı bir etkileşimin olduğu görülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin öğrenme iklimi algılarının tespiti ve bu iklimi etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması büyük önem taşımaktadır. Öğrenme iklimi araştırmalarında, değişik gruplardan veri toplanıp çok yönlü bir perspektifle değerlendirme yapılabileceği gibi farklı değişkenler arasındaki ilişkinin de incelenebileceği öngörülmektedir.

*Bu araştırmanın konusu* yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin öğrenme iklimine ve akademik özyeterliklerine ilişkin algılarının incelenmesi, öğrencilerin öğrenme iklimi algılarının; akademik özyeterlik ve akademik başarı ile ilişkisinin tespit edilmesidir.

*Araştırmanın cevap aradığı temel problem* ise; “Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin öğrenme iklimine, akademik özyeterliklerine ilişkin algıları nedir ve söz konusu öğrencilerin öğrenme iklimi algılarının; akademik özyeterlik ve akademik başarı ile doğrudan ve dolaylı ilişkileri nedir?” sorusudur.

### **Alt Problemler:**

1. Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin öğrenme iklimine ilişkin algıları nedir?
  - 1.1. Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin öğrenme iklimi algıları;
    - a) Cinsiyete,
    - b) Yaşa,
    - c) Sınıf düzeyine,
    - d) Öğretim türüne,
    - e) Öğrenim gördükleri fakülte,
    - f) Üniversiteye yerleşme puanları bakımından
    - g) Mezun olunan lise türü bakımından bir farklılık göstermekte midir?

2. Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin akademik özyeterlik algıları nedir?

2.1. Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin akademik özyeterlik algıları;

- a) Cinsiyete,
- b) Yaşa,
- c) Sınıf düzeyine,
- d) Öğretim türüne,
- e) Öğrenim gördükleri fakülte,
- f) Üniversiteye yerleşme puanları bakımından
- g) Mezun olunan lise türü bakımından anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

3. Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

4. Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin yaş, okul iklimi ve akademik özyeterlik inançları akademik başarılarının anlamlı yordayıcısı mıdır?

5. Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin okul öğrenme iklimiyle ilgili olumsuz algıları konusunda görüşleri nelerdir?

6. Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin akademik özyeterliklerine ilişkin olumsuz algılarına yönelik görüşleri nelerdir?

#### **b) Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amaçları:

1. Ülkemizde değişik İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinde öğrenim gören Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Öğrenme İklimine ilişkin algılarını belirlemek,
2. Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Akademik Özyeterlik algılarını tespit etmek,
3. İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin öğrenme iklimi algıları ile akademik özyeterlikleri ve akademik başarı ve aralarındaki ilişkiyi test etmek,
4. Çalışmanın sonuçlarına dayanarak İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerindeki öğretime ilişkin öneriler geliştirmek,

5. Öğrenme iklimi ve akademik özyeterlik ile ilgili literatüre kuramsal katkıda bulunmaktır.

### **c) Araştırmanın Önemi**

1900'lü yıllardan itibaren saha araştırmalarına konu olan, 1960'lı yıllardan bu yana da kavramsal olarak akademik literatürde yer alan ve üzerinde sayısız araştırma yapılan öğrenme iklimi ülkemizde yükseköğretim boyutunda çok fazla değerlendirilmemektedir.

Öğrenme iklimi, öğrenme yetisini ilgilendiren her türlü faktörü içerir. Okuldaki öğrencilerin ve çalışanların davranışlarını etkileyen, taraflarca algılanan öğrenme seviyesinin niteliği ve bunun temel alındığı davranışların birlikteliği olarak açıklanmaktadır (Balkan, 2015: 7). Okul iklimine dair araştırmaların genelde öğretmen davranışlarını ve öğretmen algılarını belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Oysa öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik araştırmalara gereksinim vardır. Son yıllarda ilk ve ortaöğretim düzeyinde çalışmalar bulunsa da yükseköğretim düzeyinde çalışmalar azdır.

Özellikle sanayi devrimi sonrası, insan çalışanlarının performansını artırmaya yönelik, örgüte bağlılık, iş doyumunu, yaratıcılık, yüksek verimlilik ve güdülenme gibi örgütler için hayati öneme sahip değerlerle ilişkili örgüt ikliminin çalışan bireylerce algılanma şekli nasıl örgütler için araştırma ve merak konusuysa (Balkan, 2015: 5), eğitim örgütü olarak okullar, fakülteler ve üniversiteler için de, aynı merak ve araştırma konusu olarak öne çıkmaktadır. Bireylerin hareket tarzlarını belirleyen öğrenme ikliminin farklı fakültelerde/ üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerce ve öğrenmenin gerçekleştiği ortamlarda farklı rollerdeki diğer insan unsurlarınca nasıl algılandığının bilinmesi kurumsal başarıya ulaşma, öğrenmenin niteliğini ve üretim kalitesini zenginleştirecek ileriye dönük çalışmaların planlanması açısından da çok büyük öneme sahip olduğu değerlendirilmektedir.

Okul iklimi, okulları daha nitelikli, daha verimli ve kendi içerisinde daha önemli ve etkili yapmak için potansiyel bir araçtır (Boztaş, 2007: 25). Diğer bir ifadeyle, bir okulu etkili ve daha verimli yapabilmenin yolu okulun iklimini olumlu yapmaktan geçmektedir.

Nasıl ki, insanlar arası ilişkilerde tarafların/şahısların görünen görünmeyen öğelerinin etkileşimi ile kişilikleri öne çıkıyorsa; öğrenimin gerçekleştiği okulların da benzer bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Okullarda rahatlıkla görülebilen kurumsal yapı, iş tanımları ve unvanlar, otorite, denetim alanı, okulun amaçları, misyonu, vizyonu ve buna ilişkin uygulamalar ile planlama, bilgi verme, personel politikası gibi uygulamalar okulların karakterini belirlemektedir. Bununla birlikte okullardaki farklı rollerdeki eğitim çalışanları için; çalışanlar arasındaki etkileşim, davranış biçimleri, açıklık, güven, örgüte bağlılık, istek, gereksinimler, ast ve üst arasındaki ilişkiler de okulların kişiliğini belirlemede önemlidir (Karademir, 2013: 11).

Nitekim aile ve çevresel ilişkilerden kaynaklı bazı durumlar, insanlarda kimi zaman hoşnut, canlı, mutlu olabileceği iyi duygular uyandırır; kimi zaman da rahatsız eden, bunaltan, iç karartan, sıkıcı, mutsuz ve umutsuz duygular uyandırdığı gibi; öğrenme ortamı da, insanlarda pozitif enerji oluşturup, mutluluk ve umut veren duygular yaratabilir ya da kötü, mutsuzluk ve umutsuzluk hissi veren duyguları da uyandırabilir. Bütün okulların kendilerine özgü bu kişilikleri, yalnız okulda devamlı bulunanlar tarafından değil, dışarıdaki kişilerce de rahatlıkla gözlemlenebilir. Mesela, hayalindeki bir mesleğe yönelik gitmeyi düşündüğü birçok fakülteyi ziyaret eden bir lise öğrencisi her bir fakültenin farklı tür kişiliklerinin olduğunu kolaylıkla ayırt edebilir. Fakültelerdeki yönetimin, öğretim elemanlarının, öğrenim gören öğrencilerin ve fakülteye girişle birlikte kendisini karşılayan diğer çalışanların ilk karşılaşması, selam veriş, iletişimdeki rolü, canlılığı ve muhatabına pozitif elektrik veren enerjik yapısı o okulun ortamını sıcak bir havaya dönüştürür. Yönetimin, öğretim elemanlarının ve diğer çalışanların bu tavırları, ziyaret eden kişiye öğrenme mekânı olarak okulla ilgili, güven ve heyecan hissettirir. Okulda öğrenim görme, okulu tercih etme hissi uyandırır. Buna karşılık aksi bir durum, olumsuz bir hava oluşturacaktır. Her okulun kendine özgü karakterini oluşturan, bu farklılıklar, bu atmosferler *okul iklimi* olarak adlandırılmaktadır.

Bazı araştırmalara göre okulun iklimini ölçmek, okullardaki kişilerarası ilişkileri, rol modelleri, beklentileri vb. boyutlarıyla hayatın kalitesini aynı zamanda öğrencilerin başarısını ve memnuniyetini anlamaya yardımcı olmaktadır (Günbayı, 2003: 172; Demiral Yılmaz 2010: 5).

Bu yönüyle okul iklimini ölçmek kurumlar açısından önemli pratik faydalar sağlayacaktır. Her şeyden önce araştırma yüksek din öğretim kurumlarında öğrenmeyi teşvik eden ve kolaylaştıran faktörleri ortaya koyarak olumlu öğrenme iklimi oluşturmak isteyen yöneticilere, öğretim elemanlarına yol gösterecektir. Verilerden yola çıkarak başta öğrenciler olmak üzere fakülte öğrenme ortamında farklı rollerde çalışanların öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı rol almalarını sağlaması yanısıra çalışanların bireysel öğrenmeleri teşvik edilerek, her çalışan, kurumsal/organizasyonel öğrenmenin bir parçası haline getirilebilecektir. Bunun sonucu öğrencilerin öğrenim süresince ve mezuniyet sonrası çalışmalarında başarıları ve bunun doğal sonucu okulun başarısı artacaktır.

Okulların ölçüm sonuçları aynı zamanda bölge ve ülke geneli eğitim-öğretim bağlamında alınacak tedbirler, ülke geneli eğitsel başarının artmasına vesile olacak, yüksek din öğretimi bağlamında ileriye yönelik planlamalarda, politika yapıcılarca yeni yol haritaları belirlenmesinde ciddi katkılar sağlayacaktır. Bu sayede yüksek din öğretiminin etkililiğini artırmaya yönelik önemli ipuçlarının sağlanacağı düşünülmektedir.

Son yıllarda öğretimde niteliğin pozitif yönde artırılması konusu araştırılırken, sosyal yetenekler yanında, kişinin kendine özgü yeteneklerinin de dikkate alınması bu bağlamda, bu özelliğin kişinin eylem yeteneğinin değerli bir unsuru olarak görülmesi gerektiği görüşü öne çıkmaktadır. Kişinin kendisiyle ilgili tahminleri ve değerlendirmeleri ele alındığında öne çıkan temel kavramlardan biri olarak özyeterliğin, üniversite öğrenimi düzeyinde de ele alınabileceği, bu anlamda özyeterliğin bir türü olarak akademik özyeterliğin incelenmesinin yeni farklı bakış açılarını yakalamamızı sağlayacak değerli bir araç olabileceği alanyazında ifade edilmektedir (Demiral Yılmaz, 2010).

Öğrencilerin kendilerini, kapasitelerini keşfini sağlayan ve geleceklerini inşalarında önemli yol azağı olacağı düşünülen akademik özyeterlikle ilgili, yüksek din öğrenimi öğrencileri özelinde Aktaş (2017) tarafından, İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterlikleri ile akademik güdülenmeleri arası ilişkileri tespitiye yönelik yapılmış bir araştırma dışında başka bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Öğrenme iklimi ve bu alanda yapılan araştırmalar genellikle ilk ve ortaöğretim ya da belirli disiplinlerin öğretilimi üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Alanyazın taramasında yüksek din öğrenimi öğrencileri düzeyinde okul öğrenme iklimi ve akademik özyeterlik algıları ile akademik başarı ilişkileri konusunda ve bu değişkenleri bir bütün halinde inceleyen bir araştırmaya da rastlanılmamıştır.

Yüksek din öğretiminde bu konuda yapılacak çalışmalar benzer çalışmalara öncülük edecek, eğitim-öğretimin kalitesini artırmaya yönelik çalışmalar bağlamında da avantaj sağlayacaktır. Öğrenme iklimi yanında öğrenme ikliminin, akademik özyeterlik algılarının farklı değişkenlerle ilişkisini ifade etmek aynı zamanda ülke ve dünya geneli hem öğrenme iklimi hem akademik özyeterlik alan yazınlarına da kuramsal değer katacaktır.

#### **d) Sayılıtlar**

Bu araştırmada aşağıdaki sayılıtlarla hareket edilmiştir:

1. Öğrenme iklimini etkilediği düşünölen, fakölteye/üniversiteye yerleşme puanı, faköltenin kuruluş tarihi, hoca sayısı, mevcut ve mezun öğrenci sayısı gözönüne alınarak belirlenen üç gruptan ikişer adet belirlenerek tespit edilen örneklem farklı öğrenme iklimlerini temsil etmektedir.
2. Araştırmada alınan örneklem gurubu, evreni temsil gücüne sahiptir.
3. Araştırmaya katılan öğrenciler veri toplama araçlarındaki maddeleri ve görüşme formundaki soruları samimiyetle, gerçeği yansıtacak şekilde cevaplamışlardır.
4. Öğrencilerin verdikleri genel not ortalamalarının, doğru olduğu ve genel başarılarını ifade ettiği varsayılmıştır.
5. Araştırmanın tümünde kullanılan yöntem ve teknikler geçerli ve güveniliridir.

#### **e) Sınırlılıklar**

Araştırma sonucu elde edilecek bulgular şu sınırlılıklar çerçevesinde genellenebilecektir:

1. Araştırma grubu, Türkiye'deki devlet üniversitelerinden İstanbul Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakülteleri ile Kütahya Dumlupınar Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültelerinde 2018-2019 yıllarında yüksek din öğrenimi gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerle,
2. Bu araştırmada, okul öğrenme iklimi ve akademik özyeterlik algıları öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmiş,
  - Öğrencilerin okul iklimine ilişkin algıların belirlenmesi Okul İklim ölçeğinden elde edilen veriler ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bilgilerle,
  - Öğrencilerin öğrenme iklimi algıları, Okul/Fakülte öğrenmeleri ile,
  - Öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının belirlenmesi akademik özyeterlik ölçeğinden elde edilen veriler ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bilgilerle,
3. Bu araştırmada akademik başarı, öğrencilerin 2018 - 2019 eğitim - öğretim yılı, birinci dönem sonu itibarıyla elde ettikleri genel akademik not ortalamaları (GANO) ile sınırlıdır.

#### **f) Tanımlar**

**İklim:** İklim herhangi bir yerde yıllık ve mevsimlik hava şartlarının uzun gözlemler sonucu belirlenen ortalama durumudur (Atalay, 1998: 125).

**Örgüt iklimi:** Kişiler ve gruplar arası ilişkilerin ürünü olan örgüt iklimi” (Bursalıoğlu, 2011), “örgüte kimliğini kazandıran, katılımcılar tarafından tecrübe edilen, onların davranışlarını etkileyen, onlar tarafından algılanan ve örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir (Ertekin, 1978: 6). Örgüt iklimi örgütteki formal ve informal ilişkilerden, çalışanların kişiliklerinden ve liderlik davranışlarından etkilenen, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgütteki çalışanların davranışlarını etkileyen özellikler bütünüdür (Karademir, 2013: 28).

**Okul iklimi;** Hoy (2003) tarafından, ‘okuldaki kişilerin ortak algılarına göre gelişen, okulun tüm insan unsurlarını bir şekilde etkileyen, bu insan unsurlarının davranışlarından da bir şekilde etkilenen ve görece sürekliliğe sahip bir özellik’ olarak ifade edilmektedir. Bu araştırmada okul iklimi ile kast edilen yüksek din öğrenimi öğrencilerinin öğrenim gördükleri Fakülte İklimidir.

**Öğrenme iklimi:** Okuldaki tüm kişilerin (yönetici, öğretim elemanı, öğrenci vb.) davranışlarını etkileyen ve bu kişilerce algılanan okul kalitesi ve buna dayalı ortak davranışlar bütünüdür (Hoy, Tarter ve Kottkamp 1991: 10; akt. Çamur, 2006: 8). Bu araştırmada ifade edilen okul, yüksek din öğrenimi öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakültelerdir.

**Akademik Başarı:** Öğrencilerin yazılı sınav, sözlü sınav puan ve uygulama sınavından elde ettikleri genel ortalama puanlarıdır. Bir başka ifadeyle; öğrencinin belli bir ders veya program sonucu, ders ve/veya programın hedefleriyle ilgili ortaya koyduğu yeterlilik düzeyi’dir (Cevizci, 2010). Bu araştırmada akademik başarının ölçütü olarak öğrencilerin yılsonu ‘Genel Akademik Not Ortalamaları (GANO)’ akademik başarı olarak tanımlanmıştır.

**Özyeterlik:** Bireyin belirli bir davranışı veya görevi yerine getirme becerisine ilişkin algısıdır (Cassidy ve Eachus, 2002; akt. Demiralın, 2008). Kişinin, belli bir çabayı istenen bir performansı göstermek amacıyla gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapabilme kapasitesiyle ilgili kendi yargısıdır (Bandura, 1986: 391).

**Akademik Özyeterlik:** Kişinin akademik bir işi, bir görevi belirlenmiş seviyede, başarıyla tamamlayabilmesine ilişkin öznel inancıdır (Bong, 2004). Bu araştırmada akademik özyeterlik, öğrencinin akademik konuları kavrama, anladığı konuları başkalarına anlatma, öğrendiklerini uygulamada kendine duyduğu güveni ifade etmektedir ve Akademik Özyeterlik Ölçeği’nden alınan ham puanlar olarak tanımlanmıştır.

**Algı:** Duyu organları yoluyla nesnelere ve kişilere ilişkin bilginin kişi tarafından alınması, organize edilmesi ve yorumlanmasıdır.

**Öğrenme Ortamı:** Öğrenme etkinliklerinin olduğu, eğitsel iletişim ve etkileşimin gerçekleştiği çevredir (Demiral Yılmaz, 2010: 7).

## II. BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öğrenme iklimi ve akademik özyeterlikle ilgili literatür kapsamında kuramsal bir çerçeve ortaya konarak konuya dair daha önce yapılmış araştırmalarla ilgili bilgilere yer verilmekte, araştırmanın önemi ve bu mayede araştırmanın hizmet edeceği yönleri, araştırma probleminin çalışmaya değer özelliklerine yönelik bir kuramsal temel oluşturulmaktadır.

#### 2.1. İKLİM

##### 2.1.1. Kavram ve Tanım

Etimolojik açıdan *iklîm* sözcüğü, Grekçe/Yunanca “eğilim, meyil” anlamına gelen *klima* kavramının Arapçalaşmış hâlidir (çoğulu; *ekâlîm*). Muhtemelen iklim sisteminin, güneşin ekvatora göre az veya çok kazandığı eğilim üzerine dayandırılması sebebiyle bu isim verilmiştir. Kelime Arapça'ya Farsça aracılığıyla “bölge” anlamını da kazanarak girmiş ve bu anlamıyla coğrafya ile ilgili birçok kitap adı içerisinde yer almıştır. “Felekü'l-buruc” yerine kullanılan “iklimü'r-rü'ya” tabirinde de geçen terim, günümüzde daha çok hava şartlarını ifade etmektedir (Ak, 2000: 28). İngilizce’de *climate* olarak ifade edilmektedir.

İklim kelimesi denilince akla daha çok Klimatoloji biliminde coğrafi bir terim olarak kullanılan anlamı gelmektedir. Coğrafi bir terim olarak *iklim*, “*belirli bir bölgedeki 25-30 yıl gibi uzun bir dönemde ortaya çıkan hava durumu ortalamaları; hava şartlarında uzun dönemde görülen ve kısmi değişikliklerle her yıl kendisinde tekrar eden değişimleri*” ifade eder (Demir ve Acar, 2002: 206).

Yeryüzünün herhangi bir yerinde hava olaylarına bağlı olarak gerçekleşen etkilerin, uzun yılların ortalamasına dayanan durumu olarak (TDK, 2019) tanımlanmaktadır.

İklim insan yaşamını ve coğrafi çevrenin şekillenmesini yakından kontrol eden öğelerin başında gelir. İklimin etkisi cansız çevrede uzun yıllar boyunca kendini gösterir. Özellikle iklim bütün canlıların yaşamındaki yıllık değişimleri düzenler ve belirler (Erol, 1993: 1).

İklimin insan ve diğer canlılar üzerindeki etkilerini erken yıllarda islam filozoflarından Kindî (ö.252/866) belirtse de (Bayar, 2019: 19) iklim-insan ilişkisini ayrıntılı ve sistemli inceleyen, “içinde yaşadığı çevre, insan tabiatının yerini alır” diyen İbn Haldun (ö.1436) iklimin insanın bedensel-zihinsel gelişimi, yaşayış, ahlaki ve fiziki özellikleri, kişilikleri, uygarlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu görüşünü savunmuş ve bu düşüncesini temellendirmek için yeryüzünün coğrafi özellikleri ve iklim şekilleriyle ilgili detaylı bilgiler vermiştir (İbn Haldun, 2016: 159, 217-258). Bu etkiyle olsa gerek Montesquieu: ‘İklim imparatorluğu, imparatorlukların birincisidir’ demiştir (Erinç, 1996: 255). Gerçekten de hava olaylarının dolayısıyla da iklimdeki kuraklık, aşırı soğuklar gibi olayların beşeriyete etkileri büyüktür.

Terim anlamıyla insan üzerinde etkisi olan iklim, çok yönlü kullanımıyla insanı etkilemeyi sürdürmekte, coğrafi terim anlamının dışında; sosyal, siyasal, sanatsal, kültürel, eğitsel ortamların gelişmesini sağlayan faktörlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır.

### **2.1.2. Bir Metafor Olarak İklim**

Kavramlar, bireyin düşünmesini ve sosyal dünyayı tanımasını, anlamasını ve anlamlı sağlıklı bir iletişim kurmasını sağlayan zihinsel araçlardır (Senemoğlu, 1998: 513). Bunun yanında kavramlar, benzer bilgi parçacıklarını birleştirip kategorize ederek belleğe yerleşmesini sağlamaktadır. Bu da kişiye hem hatırlamayı hem de kişinin yeni kavramları öğrenmesini kolaylaştırmaktadır (Doğanay, 2002: 238).

Eğitsel olarak doğru kavramı ortaya çıkarmada ve öğretmede güçlü bir araç olan ve soyut olarak deneyimleyebildiğimiz tecrübeleri somut ifadelerle anlamlı bir şekilde kavramlaştırmamıza yardım eden, eğitim-öğretimde algılamının bir stratejisi olarak kullanılan (Kelleci:2014: 20, 21, 29), genel anlamda dünyayı kavrayışımıza yardım eden bir görme ve düşünme biçimi olarak metaforlar, yaygın olarak örgütün “fotoğrafını çekmek” olarak da değerlendirilmektedir(Boydak Özan ve Demir, 2011: 108). Bu çerçevede metafor kullanımıyla zihinsel yeni modeller oluşturmak, kişilerin anlamalarına yardımcı olmak araştırmacıların ilgisini çekmiş (Arslan ve Bayrakçı, 2006); “eğitim uygulamalarının mevcut durumunu ve insanların okulu nasıl kavramlaştırdığını anlayabilmek için metaforlar geliştirilmiştir” (Balcı, 1999).

Literatüre bakıldığında birçok algının metaforlar yoluyla kavramlaştırıldığı görülmektedir. Ben-Peretz vd. (2003) de, “metaforların eğitimde en önemli algı araçlarından biri olduğunu ve metaforlar aracılığıyla, öğrenciler ve eğitimle ilgili inanç ve varsayımlarının altında yatanları ortaya çıkarmanın mümkün olduğunu belirtmiştir” (akt. Tümen Akyıldız, 2018: 283).

İklim sözcüğünün ısı, basınç gibi anlamları yanısıra psikolojik olarak da bir anlamı vardır ve bu bağlamda toplumsal bir birim olan örgüte uyarlandığında, örgütü kuşatan yaygın atmosfer, örgüt elemanları arasındaki iyi niyet, moral düzeyi, aidiyet duygusunun mevcut gücü şeklinde bir anlamı içerdiği söylenebilir (Ertekin, 1978: 4; Terzi, 2000: 92). Bir bakıma, örgüt üyelerinin örgütü nasıl betimlediğini de anlatır. İnsanların, davranış ve tutumlarını tahmin etmemize katkı sağlayan sabit ve kalıcı özelliklerinin varlığı yanında, belli amaçları gerçekleştirmek için insanların biraraya gelerek oluşturdukları örgütlerin de tıpkı insanlar gibi dost, soğuk, sıcak, yenilikçi ya da katı, tutucu gibi kavramlarla ifade edilebilen özellikleri vardır. Bu özellikler seti bu yönüyle örgütün psikolojik tarafını oluşturur (Katz ve Kahn, 1977: 123).

İklim metaforu yanında,

- İçinde yaşanılan ve etkisinde kalınan ortam, hava anlamında (TDK, 2019) *atmosfer*,
- Görünüş, davranış, söz vb. için bir kimsenin durumunu hâlini belirten özellik; Durum, ortam, çevre, muhit, atmosfer, ambiyans gibi kapsamlı anlamlarda (TDK, 2019) *hava*,
- Bir canlı varlığın içinde yer aldığı maddi veya doğal şartların tümü; bir topluluğun veya toplulukların hareket alanı; bir kimsenin veya bir insan topluluğunun yaşayışına etki eden ruhsal, toplumsal ve kültürel etkilerin bütünü; nesnel ve toplumsal yönlerle bazen kişinin iç dünyasını da kapsayan yakın çevre anlamında (TDK, 2019) *ortam*,
- Kişinin içinde bulunduğu toplumu oluşturan ortam; hayatın gelişmesinde etkili olan doğal, toplumsal, kültürel dış faktörlerin bütünlüğü anlamına gelen (TDK, 2019) *çevre*;

- Kişilik (özellik),
- Okulun tonu (tavır, hal),
- İzlenim
- His aynı bağlamda kullanılan metaforlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Kızıllan, 2011: 36).

Günlük hayatta da ‘havasına giremedi’, ‘havamda değilim’, ‘havası bozuk’, ‘çok soğuk davrandı’, ‘fırtınalı günler yaşadık’, ‘aramızdaki buzlar çözüldü’, ‘hava bugün bulutlu’, ‘buranın havası ısındı’ gibi iklimi bir anlamda çağrıştıran deyimler de sıkça kullanılmaktadır.

Etkili, başarılı okul alanında çalışan bazı araştırmacılar, yukarıdaki farklı terimlerle aynı şeyi anlatmak isterken, diğer bazı araştırmacılar ise bu kavramları farklı anlamda kullanmaktadırlar. Şişman, (2002: 188) bu kavramlara psikolojik ortam, ahlâk, öğretmen-öğrenciler arası dostluk vb. ifadeleri de örnek vermektedir.

Tagiuri, kavramın “çevre, atmosfer, alan, durum, davranış ortamı, kültür ve koşullar” gibi birçok farklı terimle anlatılmaya çalışıldığını ve her bir sözcüğe farklı anlamların verildiğini ifade ederek, bu durumun ise iklimin diğer sözcüklerden ayrılmasında zorluklara, anlaşmazlıklara yol açtığını belirtmektedir. Böylesi bir kavram kargaşasında Tagiuri, birey ve küme davranışını anlatması yönünden iklim terimini kullanmanın daha yararlı olduğunu, çünkü çevrenin çok geniş sınırları ile alan, davranış ortamı, durum, koşullar vb. gibi terimlerin çok kendine özgü anlamları arasında bir yerde iklim kavramının bulunduğu dikkati çekmektedir. (Tagiuri, 1968: 20-22).

Alanyazın tarandığında iklim bileşenleriyle ilgili standart bir ifadelendirmenin ve tanımlamanın olmadığı da görülmektedir. Araştırmacılar tarafından iklim bileşenleriyle ilgili örgüt iklimi (Ertekin, 1978; Öge, 1996; Aydın, 2000: 117), örgütsel öğrenme iklimi (Çırpan, 1999), okul iklimi (Kaya, 2005) ya da özellikle son dönemlerde öğrenme iklimi (Bernstein vd., 1996; Marshall, 2001, Yielding, 1993; Çamur, 2006; Bora, 2010; Bozdoğan, 2010; Demiral Yılmaz, 2010; Balkan, 2015) kavramları da kullanılmaktadır.

## 2.2. ÖĞRENME İKLİMİ

İnsanların konuşması, farklı davranışlar, alışkanlıklar ve tutumlar kazanması, kısaca insan hayatının her safhası öğrenmeyle ilgilidir. Eğitimde insan hayatının önemli safhalarından biri öğrenmedir ve sağlıklı, etkili bir eğitim yapılabilmesi de, eğitimcilerin öğrenme hakkında sağlıklı ve yeterli bilgiye sahip olmalarıyla mümkündür (Selçuk, 2008: 125). Eğitimcilerin amacının; eğitim sürecinde geçerli öğrenmeleri sağlamak olduğu; geçerli öğrenmelerin ise geçerli öğretmenlerle mümkün olacağı düşünülürse, eğitim, geçerli öğrenmeleri sağlayan öğretim yoluyla gerçekleştirilebilir (Senemoğlu, 2005: 86). Bunun için de sağlıklı bir öğrenme iklimine ihtiyaç vardır.

Öğrenmeyi etkileyen tüm değişkenleri kapsayan Öğrenme İklimi terimi, örgüt ve/veya okul iklimine göre çok daha yeni olarak kabul edilebilir (Çamur, 2006: 11). Öğrenen ve etkili örgütler, okullar üzerinde yapılan araştırmaların artmasıyla da ön plana çıkmaya başlamıştır (Bozdoğan, 2010: 46). Böylesi bir kavramsal dönüşüm sürecinde, okulların birer öğrenen örgüt olarak yapılandırılması görüşünün etkili olduğu değerlendirilebilir. Çalışmamızda okul iklimi, örgüt iklimi terimleri de öğrenme iklimi anlamında kullanılacaktır. Bir başka ifadeyle bu bölüme aktarılan yazarların görüşlerinin aslına uygun olarak yazılabilmesi için öğrenme iklimi terimi yerine zaman zaman “okul iklimi” veya “örgüt iklimi” terimleri de kullanılacaktır.

### 2.2.1. Öğrenme İkliminin Kuramsal Temelleri

Okul iklimi, bir yüzyıldan fazla bir süredir eğitimcilere ve araştırmacılara ilgi konusu olmuştur. 1908’in başlarında Perry, okul ikliminin öğrenci öğrenimi üzerindeki etkisini araştıran ilk kişiydi (Cohen, 2006; Cohen ve Geier, 2010). New York'ta bir okulun müdürü olan Arthur C. Perry, ilkokulların karşılaştığı sorunları ele alan “*Management Of A City School*” (*Bir Şehir Okulu Yönetimi*) eserinde (1908; 261, 268, 254, 241, 255) ilk kez, *iklim, hava, atmosfer, okulun ruhu, okulun tonu* ifadelerine yer vermiştir.

1908’de Perry’nin öncülük yaptığı okul iklimi çalışmaları daha sonra, sistematik anlamda, örgütlerin üretimlerini artırma amaçlı insan davranışlarını yakın takibe almasıyla hız kazanır. Bireysel çalışmalar yanında, iklim araştırmalarının

organizasyon kuramında da önemli ve tarihi bir yeri vardır. Bu anlamda, öğrenme iklimine kaynaklık eden temel kavram ‘örgüt iklimi’dir. “Uzuv” anlamındaki Yunanca “oragon” kelimesinden türeyen, belirli bir amaca ulaşmak için bilinçli bir şekilde kurulmuş toplumsal birimleri ifade eden (Etzioni, 1964; akt. Yüner, 2018: 3) *örgüt*ün varlık sebebi olan amaçlara en etkili şekilde ulaşması için örgüt yönetiminin nasıl olması gerektiği, insan faktörü ve algıları, araştırmacılar tarafından en çok çalışılan konulardan biri olmuş, geçmişten günümüze pek çok çalışma yürütülmüştür.

Bu yönüyle, 20. yüzyıl başlarındaki insan hareketleri örgütsel iklim temasının başlangıcını oluşturmaktadır. Örgütleri daha etkili ve başarılı hale getirmenin yolunun örgüt çalışanlarının algılarından geçtiği düşüncesiyle, çalışanların duygularının tespitinin öne çıktığı görülür. Bu kapsamda yürütülen çalışmalardan biri olan Hawthorne çalışmaları insan ilişkilerinin örgütsel verimlilik üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. 1924’te Elton G. Mayo ve ekibinin örgütte, teknik ve fiziksel şartlarının değişmesinin örgütsel verimliliğe etkilerini ortaya koymak için yaptıkları, insan ilişkileri yaklaşımın /davranış kuramının doğuşuna etki eden “Hawthorne araştırmaları” sonuçlarına göre; işletme organizasyonu bir ‘sosyal sistem’dir; örgütü dinamik kılan, ona ruh kazandıran ‘insan’ bu sistemin en önemli unsuru olup, verim almada formal yanında informal yapılar da etkilidir, organizasyondaki her kişinin sahip olduğu inançlar, alışkanlıklar, amaçlar, gelenekler ve değer yargıları, sosyal sistemin kişiler üzerindeki etkisi fiziksel faktörlerden daha fazladır ve *ekonomik insan* modeli yerini *sosyal insana* bırakmaktadır. (Türkyılmaz, G., t.siz: 7) Verimi artırmada örgüt çalışanlarının ihtiyaçlarını, beklentilerini karşılamanın önemine dikkat çekilir.

Perry’den onlarca yıl sonra Dewey (1916, 1927) okul hayatının sosyal boyutlarını ve iç ortamlarını inceleyerek meseleye örtülü değinir (Thapa, Cohen ve Higgins-D'Alessandro, 2013: 2). Konu, çevrenin birey üzerindeki etkisine yönelik kuramsal temeli ortaya koyan, davranışı birey ve çevrenin etkileşiminin bir işlevi olarak gören Lewin’in (1936) Alan Kuramı ile yeni bir boyut kazanmıştır (Chavez, 1984; Dorman, 2002). Lewin’e göre davranış değerlendirilirken, her türlü psikolojik etkenin (eylemler, duygular, ifadeler) göz önüne alınması gerekmektedir. Murray (1938: 122) bireyin gereksinimleri ve çevreden yola çıkarak, “ihtiyaç-baskı” modeli

çerçevesinde konuyu ele alır. Ona göre, bireyin; başarı elde etme, toplumsal ilişkiler kurma, özerk olma gibi ihtiyaçları, bireyi hedefe yönlendirir ve davranışını belirler. Hedef yolunda engellenmesi ya da desteklenmesini ise “baskı” olarak ele alınır (akt. Dorman, 2002; Dowdel, 2007).

Lewin, Lippitt ve White (1939), farklı liderlik tarzlarının, farklı *sosyal atmosfer* oluşturduğunu ve bu atmosferin grup davranışlarını ve performansını etkilediğini belirleyerek, *örgüt iklimi* kavramını ilk kez öne çıkarır. (İhtiyaroğlu, 2014: 13).

1958’de, bir bankadaki grup dinamiklerini inceleyen Argyris bir makalesinde, günümüzde iklim araştırmalarına yabancı gelmeyecek bir biçimde örgüt iklimini ele almış, örgüt iklimini; yaşayan karmaşıklıkta, kendi kendini devam ettiren bir sistemde işleyen biçimsel organizasyon politikaları ve işgören ihtiyaçları, değerleri ve kişilikleri olarak tanımlamıştır (Akt. Çırpan, 1999: 13). Çalışma sonucunda üretkenlik, moral, verimlilik gibi örgütsel çıktılar ile örgüt çevresi arasındaki ilişkiler daha çok dikkat çekmeye başlanmıştır.

McGregor, ünlü “*İşletmenin İnsan Boyutu*” adlı kitabında; “*yönetmel iklim*” kavramına odaklanmış; İklimi yönetimsel varsayımlarla şekillenen, yöneticiler ve çalışanlar arasındaki ilişki olarak açıklamış, yöneticilerin idaresi altındaki çalışanların inançlarını bir şekilde yansıtabilecek bir iklim zemini sağlayabileceklerini iddia etmiştir (Erdoğan, 2012: 71).

1960’larda örgüt iklimi, endüstri, örgütsel davranış ve örgüt psikolojisi araştırmalarına da konu olan önemli kavramlardan biri olmuştur (Tınaz, 2005: 110). 1960 yılında Gallerman tarafından örgüt kişiliği olarak kavramlaştırılmış ve sanayi psikolojisinde kullanılmıştır. George Sterns’in, bireysel kişilik ve örgüt arasındaki mevcut ilişkiyi sezerek; yaptığı, “iklimin insanların kişiliği gibi örgüte ilişkin bir özellik olduğu” analojisi (Çalık ve Kurt, 2010: 169) ve yükseköğretim kurumları konusunda çalışırken kullandığı ‘örgütsel iklim’ teriminin kullanımı okulları ve diğer işletme kurumlarını da kapsayarak hızla yayılmıştır. Örgüt ikliminin örgüt üyelerinin algılarından yola çıkılarak tarif edildiği ve onların tutum ve davranışları üzerinde büyük etkiye sahip olduğu inancı da ortak kabul görmektedir (Hoy, 2003: 2123).

Kırmızı (2016: 44)'nın aktardığına göre; Forehand ile Gilmer (1964) iklimi, *örgütü tanımlayan ve onu diğer örgütlerden ayıran, kısmen sürekliliği olan ve örgütteki bireylerin davranışlarını etkileyen özellikler seti* olarak tanımlamış ve örgüt ikliminin kavramsal olarak üç özelliğini ortaya koymuştur.

Halpin (1966: 131), birey için kişilik ne ise örgüt için de iklim odur' ifadesiyle iklimi '*örgütün kişiliği*' olarak tanımlamış; '*birkaç okulu ziyaret edenler her bir okulun kendisine ait bir kişiliği olduğunu görürler*' ifadesiyle okul atmosferlerinin birbirlerinden önemli ölçüde farklılık gösterdiğini belirtmiştir (akt. Korkmaz, 2011). Nasıl ki, meteorolojik iklim nem, sıcaklık vb. değişkenler kullanılarak ifade ediliyorsa, aynı şekilde örgütsel iklim de arkadaşlık, destek olma, risk üstlenme gibi değişkenlere göre belirlenir ve örgütün bu psikolojik ortamına örgütsel iklim denir (Karcıoğlu,1997: 48). Örgüt iklimi yılların ve çeşitli etmenlerin ürünüdür. Bütün örgütler zaman içerisinde kendilerine has özel bir iklim geliştirirler ve gerek çevrelerini gerekse örgüte katılan yeni üyeleri bu iklimleri doğrultusunda etkilerler. İşte örgüt ikliminin çalışanların davranışlarını etkileyen özellikler seti olarak tanımlanması esasen kişiliğin tanımını andırmakta ve örgüt iklimi genel olarak; örgütün kişiliği şeklinde değerlendirilmektedir (Hoy, 1990: 151; akt. Kırmızı, 2016: 45).

Moos'a (1974) göre "birey gibi çevrenin de karakteristik niteliklerini tanımlamak mümkündür. Toplumsal çevre, bir şekilde bireylerin kişilik özellikleriyle benzer olarak, destekleyici ya da katı yahut sınırlayıcı olarak nitelendirilebilir" (akt. Baek, Choi, 2002:126). Moos, hastane, işyeri, hapisane, okul, üniversite yerleşkesi, sınıf, vb. gibi değişik çevre türlerinin bireyin davranışı üzerinde etkilerinden yola çıkarak toplumsal çevrenin, bireyin davranışını etkileyen; 1. *Bireysel gelişme*, 2. Toplumsal çevrede kişisel ilişkilerin doğasını ve yoğunluğunu açıklayan *Kişilerarası ilişkiler* ve 3. Sistemin değişmeye nasıl yanıt verdiği, kendi devamlılığını nasıl koruduğunu ifade eden *Sistemin devamlılığı ve sistem değişimi* olmak üzere üç temel boyutu olduğunu ileri sürer. Moos'a göre, bu üç temel boyuta bağlı olarak, ortamın atmosferi oluşmaktadır. Toplumsal çevrenin bu özelliği öğretim ve öğrenme ortamı için de geçerlidir (akt. Kızılhan, 2011: 22, 34-35).

Tagiuri ‘Örgütsel İklim Kavramı’ adlı makalesinde, takip eden yıllarda örgütsel iklim kavramı araştırmalarına yön veren bir tanım yapar: Örgüt iklimi, örgüt üyelerinin yaşadıkları, üyelerin davranışlarını etkileyen ve aynı zamanda örgütün değerleri ile ifade edilebilen örgütsel özelliklerdir (akt. İhtiyaroğlu, 2014: 16).

İklim kavramı Litwin ve Tagiuri’nin 1968’de editörlüğünü yaptığı “organizational climate exploration of a concept” adlı çalışmadan sonra popülerlik kazanmış ve 1970’li yıllar boyunca örgüt çalışmalarında oldukça popüler hale gelmiştir (Santana ve Cabrera, 2009). Bunun yanında Halpin ve Croft’a ait olan insanların tepkilerini oluşturan gerçek unsurun, davranışın gerçekteki şekli veya sebebi değil de, algılanan şekli ve sebebi olduğu yönündeki varsayımları örgütsel iklim çalışmalarının hala temelini oluşturan bir düşüncedir (akt. Anderson, 1982: 368-420).

Örgüt iklimi bakımından *algı* yaygın bir kavramdır. Litwin ve Stringer (1968) örgüt ikliminin motivasyon ve davranışlar üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında *örgüt iklimini*, faaliyette bulunan çevrenin kalitesinin, bu çevrede çalışan ve yaşayan insanların kolektif algılamaları sonucu oluşan ve davranışlarına yol gösterdiği düşünülen, iç çevresinin ölçülebilen özelliklerinin toplamı olarak tanımlayarak, “algılama”nın da önemine dikkat çekmişlerdir. Liderlik yöntemlerinin örgüt iklimine etkisini ve örgüt ikliminin örgütsel verimlilikteki rolünü incelemişler; çalışma sonucunda iklimin, bireysel güdüler üzerinde etkili olduğu aynı zamanda güdülerin davranışlar üzerinde aracılık rolü olduğunu belirlemişlerdir (akt. Yüner, 2018: 56). Bu çalışma, örgüt iklimini anlamada iki önemli öğeye vurgu yapmaktadır. Bunlardan biri, iklimin çalışan performansı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu; diğeri ise, örgüt ikliminin sadece çalışanların algılarıyla anlaşılabilirliği.

Bilindiği gibi algı, belli toplumsal bir yapı içinde bulunan kişilerin, kendilerini ve diğer bireylerin görüş biçimleri, onlar hakkında haberdar olma dereceleri, kendilerine bakış tarzları şeklinde de anlaşılabilir (Aydın, 1986: 68). Schneider ve Hall ise, iklim algılarının; çalışanların örgütteki çeşitli etkileşimleri, aktiviteleri, etkinlikleri ve başkaca günlük tecrübelerinin bir neticesi olarak ortaya çıktığını söyler. Bu bakış açısı ile örgüt iklimi, örgütsel yapı ve işle ilgili faaliyetler gibi bağımsız değişkenler sonucunda ortaya çıkan bireysel olarak çalışanlar için de

sistem olarak örgüt için de önemli birçok sonucu etkileyen ara bir değişken olarak tanımlanabilir (Lawler vd., 1974: 139; akt. Canlı, 2016: 45).

Yüner (2018: 57)'in James vd.'den aktardığına göre, örgüt üyeleri, örgütte izlenen politika ve uygulamaları “psikolojik olarak anlamlı” şekilde yorumlar. Üyeler, bu yorumlamalarla, örgüte dair bir algı oluşturur ve bu algıya uygun davranışlar geliştirir. Böylece, her bir örgütün kendine has örgüt iklimi oluşur.

1960'lardan itibaren araştırmacılar, örgüt kuramcıları ile uygulayıcılarca geliştirilerek kavramlaştırılan örgüt ikliminin farklı araştırmacılar tarafından yapılan çok çeşitli tanımlamaların ortak noktası örgüt ikliminin, örgüt çalışanlarının kendi örgütleri ile ilgili oluşturdukları kişisel algıları kapsamıyla ilgilidir.

Balachandran ve Thomas (2007) bireyin örgüt iklimini nasıl algıladığına ilişkin süreci “bilişsel haritalar” metaforuyla açıklamıştır. Örgütlerde olayların, prosedürlerin düzenli bir işleyişi vardır. Örgüte yeni giren bir üye çevresindeki yeni işleyişi anlamlandırmaya çalışır. Bunun için “bilişsel harita” oluşturur. Bu harita sayesinde örgütte deneyimlediklerini, duyduklarını, gördüklerini daha anlamlı bir hale getirir. Örgüt üyelerinin her karşılaşması ve fikir alışverişi ise bireysel “bilişsel haritaların” yeniden düzenlenmesi anlamına gelir. Alanyazında yürütülen iklim çalışmalarında örgüt ikliminin farklı değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Sonuçlarda farklılıklar olmakla birlikte tüm çalışmaların ortak vurgusunun olumlu örgüt ikliminin örgütsel hedeflerin gerçekleşmesinde etkili olduğudur (Yüner, 2018:58).

Paknadel (1988: 27)'in Davis'ten aktardığına göre; örgüt iklimi, bir odada bulunan hava gibi orada bulunur. Gözle göremediğimiz ve somut olarak dokunamadığımız hava nasıl bizi psikolojik ve fizyolojik olarak etkiliyorsa, örgüt iklimi de örgütteki her şeyi bir şekilde etkilemekte ve örgütteki hemen her şeyden bir şekilde etkilenmektedir.

Örgüt iklimi genel olarak işletmelerde var olan ‘hava’yı tanımlamak için kullanılırken, özel olarak belirli bir amaca yönelik olarak da kullanılabilir. Zira iş ortamında iş görenler binlerce olay, uygulama ve prosedürle karşılaşır ve bu olayları belirli bütünler içinde algırlar. Bu, iş ortamlarının çok sayıda iklime sahip olduğunu ve bu iklimlerin “bir şey”e karşılık geldiğini çağırır. Bu konuda, kaliteli

hizmet için örgüt iklimi (Schneider, 1990: 383-412), güvenlik için örgüt iklimi (Zohar, 1980: 96-102), yaratıcı ve yenilikçi örgüt iklimi (Anderson, 1998: 235-258), çalışma hayatının kalitesi gibi özel iklim tanımlamaları ve kavramsallaştırmaları da vardır (Çırpan, 1999: 16-17). İşletmelerin değişik ve birden fazla öncelikleri olması sebebiyle, bir işletme bünyesinde birden çok iklim geliştirmek isteyebilir. Örneğin bir işletme Ar-Ge bölümünde yenilikçiliği ve yaratıcılığı destekleyen bir iklime sahipken, müşteri hattında hizmete önem veren bir iklime sahip olabilir. Hatta bu bölümler genel olarak kurumdaşlık iklimini paylaşabilirler (Schneider vd., 1994: 18).

Örgüt ikliminin kuramsal temelini Gestalt psikolojisinin “bütün” kavramında yattığını dile getiren bir düşünceye göre de örgüt iklimi; örgüt içindeki insanların algılarının birleşiminden ortaya çıkan bütünü temsil etmektedir (Schneider vd., 2000: 21-37).

Örgüt iklimi kavramı, kimi zaman birey ve örgüt düzeyi arası çözümlemelere imkân sağlayan kavramsal anlamda bir bağ olarak da düşünülmektedir. Bu kabul, örgüt ikliminin, çalışma psikolojisi, endüstriyel psikoloji, davranış bilimleri, eğitim yönetimi ile işletme yönetimi ve organizasyonu vb. alanlardaki araştırmacılar tarafından da sıklıkla kullanılmasına sebep olmuştur. Buna rağmen, bu kadar geniş yelpazede araştırmalarda ve incelemelerde sıklıkla kullanılmasına ve tartışılmasına karşın, alanyazında hemen herkes tarafından kabul edilebilecek tam ve tek bir tanımının yapılamadığı ve çok karmaşık bir kavram özelliği taşıdığı söylenebilir.

Örgütsel iklim konusunda Türkiye’de ilk çalışmalardan birini yapan Ertekin (1978: 6) kendi eserinde örgüt iklimini, “*örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisi*” şeklinde tanımlar. Bu tanımdan hareketle örgüt ikliminin sadece örgütte çalışanlararası ilişkileri değil; yanısıra, örgütün fiziksel yapısı, liderlik davranışları, hiyerarşik düzen, örgütün çevresel ilişkileri gibi örgütün gerek iç gerekse dış tüm özelliklerini bir arada kapsadığı ifade edilebilir.

Örgüt iklimini, *örgütsel hayatta farkına varılan ve fakat tanımlanması tam olarak zor bir duygusal etkilenim* olarak tarif eden Mullins (2007: 488-489)’e göre, her örgütün kendine özgü bir iklimi, kendine özgü iç çevresi ve bir kişiliği bulunur.

Örgüt iklimi, terimsel anlamıyla coğrafi bölge iklimleri gibi pek çok çevresel faktörün etkisinde ortaya çıkar. Bunun yanısıra örgütü kuşatan atmosfer, moral düzeyi; çalışanların ait olma ve iyi niyet vb. duygularının kuvveti ile oluşur (akt. Ardıç ve Polatçı, 2007: 139).

Örgütsel davranış sahasında, bir olgu olarak örgüt iklim araştırmalarına ait kavramsal gelişme seyrini [1964-1993 yılları arasında yapılan 32 örgüt iklimi tanımını Temel Bileşenler Analizi yoluyla] araştıran Vebreke, Volgering ve Hessels örgüt iklimi tanımlarının çeşitli farklılaşmalar olduğunu belirtmekle beraber bu tanımların temel bir çizgide geliştiğini ifade etmektedirler. Bu temel çizginin, “*örgüt ikliminin, örgütün üyelerince algılanan ve ortak bir şekilde tanımlanan özellikler setini*” açıklayan bir kavram olduğudur.” (Akt. Çırpan, 1999: 14, 20). Araştırmacılar, tanımlamalarda 3 temel yaklaşımın ortaya çıktığını görmüşlerdir:

1. Örgüt İklimi, *örgüte ait birtakım özellikler seti* olarak görülür. Bu özellikler örgütün kendisine ait ve üyelerinden bağımsızdır. Örgüt modelini, yapısını, görev dağılımını ve kapsamını vurgulayan çalışmaları kapsar. Örgütlerin bir tür, “kişilik” sahibi olduğu düşünülür ve bu özellikler örgütü diğer örgütlerden ayırır. Örgüt büyüklüğü, yapısı, sistem karmaşıklığı, liderlik biçimleri ve amaçları ayrııcı boyutlardır (James ve Jones, 1974). Bu yaklaşımın dayandığı varsayımlar: a) Üyeleri değişse de örgütler var olmaya devam eder. b) Örgütler, tespit edilebilir bir takım özellikler geliştirirler ve bu özellikler görece zaman içerisinde kalıcıdır. c) Bu örgütsel özellikler nesnel olarak belirlenebilirler. d) Farklı gözlemciler, özelliklerin değeri üzerinde uzlaşma sağlayabilir, böylece örgütün iklimi belirlenebilir. (Falcione 1987; akt. Çırpan, 1999: 19)

2. Örgüt iklimini, *örgütün özellikleri ile bu özellikler hakkında bireylerin algıları arasındaki etkileşim* olarak ele alan yaklaşım. Örgüt ile üyelerinin algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaları kapsamaktadır. Bu yaklaşımdaki temel varsayımlar: a) İklim, örgüt üyelerinin ifadelerine bağlı olan algısal bir değişken olarak görülür. b) İklim algıları değerleyici olmaktan çok, tanımlayıcıdır. c) Üyelerin iklimle ilgili ifadelerinin benzerlik göstermesi beklenir. İklimi, bir anlamda, üyelerin örgüt özelliklerine dair uzlaştığı algıları oluşturur.

3. Örgüt iklimini *bireysel, psikolojik olarak ele alan yaklaşım*. Örgüt çevresine ilişkin bireysel algılara odaklanan çalışmaları kapsamaktadır. Bireyin iş ortamında neyi önemli olarak algıladığını inceler. Son yaklaşım “örgüt” iklimini ve “psikolojik” iklimi ayırt ederek diğer iki yaklaşımdan farklılık gösterir. Bu ayırım, temelde araştırılacak birimin ne olduğu sorusuna dayandırılır. Araştırmacının ilgisine göre bireyin algısıyla ilgilenenler araştırma birimi olarak *psikolojik iklimi* ele alırken, *Örgüt iklimini* belirlemeye çalışanlar örgütsel özellikler üzerinde dururlar. Yüner (2018: 57)’in Kundu’dan aktardığına göre; bireylerin örgüte ilişkin paylaştıkları algıları ve örgütteki madde ve insan kaynaklarının etkisini kapsamamasından dolayı bu boyut, “kolektif iklim” olarak nitelenebilir ve örgüt ikliminin tanımlanmasındaki etkili yollardan biri bu boyuttur.

Alanyazındaki iklim tanımlarında bir başka yönden iki farklı bakış açısının da öne çıktığı söylenebilir; Birincisinde, iklim, kişilerin bir durum karşısında ortaya koydukları ortak tepki veya algılardır. Bu yönüyle iklim örgütteki her şeyi kapsar ve katılma iklimi, iş doyumunu iklimi, direnme iklimi gibi iklim türlerinden söz edilebilir. İkinci tanımda ise örgüt iklimi, kişinin davranışlarında bir şekilde etkiye sahip olabilen belirli koşullar olarak ifade edilebilir. Farklı birimler arası eşgüdümün, kişiler ve birimler arası statü farklılıklarının sebep olduğu sosyal mesafe ve örgütteki üyelerin alınan kararlara şeffaf katılımı gibi durumların örgüt içerisinde oluşturduğu farklı iklimlerden bahsedilebilir.

Örgüt ikliminin etki alanının daha kolay anlaşılması için örgüt iklimin çeşitli özelliklerini şöylece ifade edebiliriz: Örgüt iklimi, kişilik gibi yapay ve göreceli bir kavramdır. Durumsal koşullara göre değişebilir. İklim aynı kalabilmesine rağmen bileşenleri farklılık gösterebilir. İklimin devamlılığı vardır, fakat kültür kadar süreklilik göstermez. İklim, sosyal ve kültürel gerçeklikler, kişilerin beklentileri ile bunların karşılanma düzeyi, tutumları, hareketleri ve özellikleri tarafından belirlenir. İklim fenomenolojik olarak hem aktörler hem de gözlemciler için farklılık gösterir. İklim, bir durumdaki birçok birey tarafından paylaşılabilir (fikir birliği) ya da paylaşılan anlamlar (belli bir uzlaşma çerçevesinde bazı bireysel farklılıklar ile) açısından yorumlanabilir. Örgüt iklimi, “gerek örgüt yapısı ile yönetim ve liderlik tarzı gibi örgütsel özelliklerden etkilenen gerekse çalışan davranışlarını ve

çalışanların işe dayalı davranış ve tutumlarını bir şekilde etkileyen aracı bir önemli değişken bağlamında değerlendirilmelidir” (Batlis, 1980: 234). Potansiyel davranışsal sonuçları içerir. İklim, davranışların direk belirleyicisi olan tutum, beklenti ve uyarılma hallerine göre değişiklik gösterir, bu yüzden davranışların dolaylı belirleyicisidir (İhtiyaroğlu, 2014: 16).

Yükseköğretimde örgüt iklimi, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının yaratıcılık kaynağıdır. Yükseköğretimdeki eğitim sistemi bireylerin yaratıcılık yetkinliğini geliştirme şansı ve imkânları yaratmalıdır. Yükseköğretim kurumunda örgütsel iklim bu yaratıcılık seviyesini belirlemektedir (Sokol vd., 2015: 280).

Öğrenme ikliminin kuramsal ilham kaynaklarından biri olan örgüt iklimini böylece değerlendirdikten sonra biz çalışmamızda, örgüt iklimine dair alan yazında var olanları, eğitim örgütleri olarak kabul edilen okullara ve öğrenmenin gerçekleştiği alanlara uyarlayacağız.

### **2.2.2. Okul İklimi**

Okulun bir çeşit (eğitim alanında) örgüt olması nedeni ile bu kavram okullarda okul iklimi olarak tanımlanmaktadır (Terzi, 2015: 111).

Gençlerin en önemli sosyalleşme ortamları ve etkileşim alanları evleri ve aileleridir. Bunu ikinci sırada takip eden öğrenim gördükleri okullar takip eder. Başaran (1996: 46)’ın da ifade ettiği gibi, kişiler, hayatlarını yaşarken amaçlarını gerçekleştirmek ve toplumun beklentilerini karşılamak üzere eğitim öğretim çalışmalarına katılmak isterler. İstekler zamanla artınca, toplum ve toplum üyelerinin ortak amaçlarını gerçekleştirebilecek planlı programlı bir eğitim öğretim kendiliğinden örgütlenmeye başlar.

Ailenin toplumu inşa eden temel çekirdek bir sistem olması gibi okullar da bir ülkenin eğitim sistemini inşa eden temel çekirdek sistemdir. Okul tam olarak yapılandırılabilirse, bir okul, tek başına aynen bir vücudun hücresi gibi ele alınabilirse, işte o zaman bu hücreler aracılığıyla dokular ve organlar rahat bir şekilde oluşabilir. Ancak, bu yapı bu sistem kendi içinde bir bütünlüğü olacak şekilde hücre yapısı, tam anlamıyla inşa edilemez ve işlevsel hale getirilemezse işte o zaman, ne dokular ne de organlar sağlıklı bir şekilde gelişebilir” (Selçuk, 2019).

Örgüt iklimi kapsamı, formal bir örgüt ya da açık, sosyal bir sistem olarak eğitim örgütü kabul edilen okullara uyarlanmıştır.

Formal bir örgüt olarak okulları diğer formal örgütlerden ayıran kendine özgü özellikleri vardır. En başta okulun etki alanı yetki alanından daha geniştir. Ayrıca, okul, işletme tipi örgütlerden işleri yapış tarzı, amaç, süreç ve sonuç açısından farklılaşır. İnsani ilişkiler üzerine kurulmuş, informal yönü ağır basan bir eğitsel örgüt olarak okulun hem girdisi, hem çıktısı insandır. Okul insanın davranış ve tutumları üzerinde çalışır. Bu durumda, insanlar arası ilişkileri ele alan ve bu ilişkileri farklı şekilde inceleyen değerlendiren disiplinler daha bir önem kazanır. Bürokratik yön değil, sosyal yön öne çıkar. Yöneticiler, resmi kurallar yerine informal yollarla sosyal etkileşimlerle sorunları çözer. Okul örgütünün ikinci özelliği, okulda çeşitli değerlerin bulunması ve çatışmasıdır. “Okulun temel vazifelerinden birisi toplumun sahip olduğu değerlerini uzlaştırmak ve dengelemektir. Okul gerek bu özelliği ve gerekse bu özelliğinden kaynaklanan görevi ile hem okulun iklimini biçimlendirir, hem de bir şekilde ondan etkilenir. Üçüncü özellik olarak, okul adı verilen eğitim örgütünün ürününü değerlendirmede karşılaşılabilecek zorluktur” (Bursalıoğlu, 1999: 33-34). Okulun karşılaşılabilecek bu zorluk, doğal olarak bazı problemleri de beraberinde getirecektir. Ancak burada asıl önemli olan, bu zorluğun, sonuç itibarıyla, okulun kendine özgü iklimini ön plana çıkaracak olmasıdır. Okullar gerek idareci, öğretmenleri, öğrencileri ve çalışanları, gerekse ilgili çevresince değerlendirilirken sahip olduğu iklimi ve kültürü öne çıkarılarak daha çok değerlendirilirler (Atakan, 2012: 39). Okul hem kendi etkililiğini sürdürürken hem de çevresini etkileyerek onların daha etkili olmalarına katkıda bulunur (Terzi, 2018: 14-15).

Okulun öğrenme iklimine, etkili okul araştırmalarında sıklıkla rastlanmaktadır. Okul öğrenme iklimi, okulun öğrencilerinin okuldan beklenen düzeyde nitelikli öğrenme ürünlerini, beklentilere uygun, etkili bir şekilde sonuçlandırma, üretme derecesini göstermek için kullanılmaktadır. Başka bir deyişle okulun öğrenme iklimi, okul öğrencilerinin başarısını doğrudan etkileyen olumlu ya da olumsuz faktörleri kapsamaktadır. Bu faktörlerden bazıları öğretmenlerin öğrencilere ilişkin beklentileri, öğretmenlerin öğrenci başarı ve öğrenmesini

değerlendirmesi, okul içinde öğrenmeye ilişkin paylaşılan davranış, tutum ve normlardır. Bu normlar, bireysel normlardan grup normlarına kadar uzanır ve sosyalleşme süreci içerisinde yeni katılan bireylere aktarılır. Sonuç olarak okulun öğrenme iklimi, okulda öğrenci başarısını etkileyen tutum ve davranışları ifade etmektedir (Şişman, 2002: 189-190).

Örgüt iklimi ve etkili okul araştırmalarına ait metotlar, teoriler ve araçlar kullanılan okul iklimi ayrı bir araştırma konusu olarak görülmektedir. Okul iklimi araştırmalarının temelleri multidisipliner bir bakışla değerlendirilirse; sosyal psikoloji, eğitim psikolojisi, örgütsel ve yönetim teorisi gibi çeşitli teorik disiplinlere kadar uzanabilir (Anderson, 1982: 368; Canlı, 2016: 35).

Örgüt iklimini tanımlamadaki güçlük okul ikliminde de geçerlidir. Okulların kendine özgü, çok yönlü karmaşık yapısı bu güçlüğü daha da artırıcı niteliktedir. Yapılan tanımların, büyük çoğunluğu eğitim çalışanları arası ilişkilere ve çalışanların etkileşimine yoğunlaşmaktadır (Çalık ve Kurt, 2010). Mesela, Ellis (1988), kurumda çalışanların, çalıştıkları okul hakkındaki sahip oldukları nesnel ve öznel duygu ile izlenimlerinin bileşimi olarak tanımlarken; Rudasill, Snyder, Levinson, ve Adelson (2018: 1), Okul iklimini, öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve bir okuldaki personelin sahip olduğu sosyal etkileşimler, ilişkiler, değerler ve inançlar hakkındaki duygusal ve bilişsel algılar olarak tanımlar.

Yapıları ve amaçları aynı olsa da her okulun bireyler üzerinde bıraktığı etki farklıdır. Bir okuldan diğerine geçen bir kişi bu iki okulun farklı olduğunu okulların iklimlerine dayanarak belirtir. Okulları, bireyler için farklı kılan ise iklimleridir (Yüner, 2018: 4). Her okulun kendine özgü iklimi vardır.

Kişilerarası, örgütsel ve öğretimsel boyutları içine alan çok boyutlu bir kavram olan okul iklimine dair alanyazında yapılan tanımlardaki özellikleri, şöyle kabaca ifade edebiliriz; okul iklimi; okuldaki insan ilişkileri, çevresi; öğrencilerin sosyal, bilişsel ve psikolojik gelişimlerini olumlu-olumsuz etkileyen okul toplumundaki insan unsurları arası etkileşimleri şekillendiren, herkes tarafından paylaşılan inançları, değerleri, tutumları, sosyal aktiviteleri ve okulun amaç bütünlüğünü etkileşimlerin niteliğini ve tutarlılığını tasvir eder; okul üyelerince

tecrübe edilerek yaşanan, öğretme, öğrenme ve liderlik uygulamaları, okuldaki kişilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan okul yaşamının karakteri, kalitesi ve bunun temel aldığı ortak davranışlar bütünüdür.

Okul kalitesi ve insanlarıyla ilgili hisleridir; okul çalışanları ve öğrencilerin yaşadıkları tüm fiziksel, sosyal ve psikolojik çevreleri içerir; bir okuldaki atmosfer; okulda kabul edilebilir normlar ve davranış parametrelerini betimleyen sözsüz kurallar; okulun kalbi ve okuldaki herkesin hoşlanmasını ve her gün zevkle isteyerek okula gelmesini sağlayan ruhu; okulun koridorlarında yürüyen, sınıfında oturan ve okul bahçesinde duran kişilerin ruh hallerini, duygularını ve izlenimlerini yansıtan okul içindeki atmosfer; okuldaki öğrenme ve öğretme fiilini etkileyen çevresel unsurları tanımlayan anahtar bir yapı; liderlik, sınıf yönetimi ve öğretimi, fiziksel donanım ve bireylerin değer verdiği ilişkiler ve yapılar gibi bir okulda meydana gelen her şey; okuldaki her kişinin kendini kişisel olarak saygın, önemli, değerli, hissetmesini sağlaması yanında bu kişilerin okula karşı bir aidiyet duygusu geliştirmelerine de katkı sağlayan bir okul özelliği; okul binası ile çevresinin fiziksel durumu ve öğrencilere akademik ve sosyal değerler aşılmasını içeren okulun psiko-sosyal çevresi; bir okulu diğerinden ayıran ve okuldaki her bireyin davranışını etkileyen iç özellikler bütünüdür. (Hoy, Kottkamp ve Tarter,1991: 10; Kaplan ve Geoffroy, 1990: 2; Mitchell, Bradshaw ve Leaf, 2010: 272; Maloy ve Seldin, 1983: 65; Wei, 2003: 2; Sackney, 1996: 3; Karademir, 2013: 29, 12; Çamur, 2006: 3; Haynes vd., 1997; Dunn ve Harris, 1998; Freiberg, 1999; Ekşi, 2006: 15; Kelley vd.; Hoy ve Miskel, 2010; Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009; 182; Loukas, Suzuki ve Horton, 2006; Yüner, 2018: 67; Şişman ve Taşdemir, 2008: 182, 201)

Okul ikliminin tanımlanması, boyutlandırılması ve kavramsallaştırılmasındaki farklılıkların ilgili alanyazında derin vadiler açtığı alanyazının incelenmesinden anlaşılmaktadır (Terzi, 2018: 73).

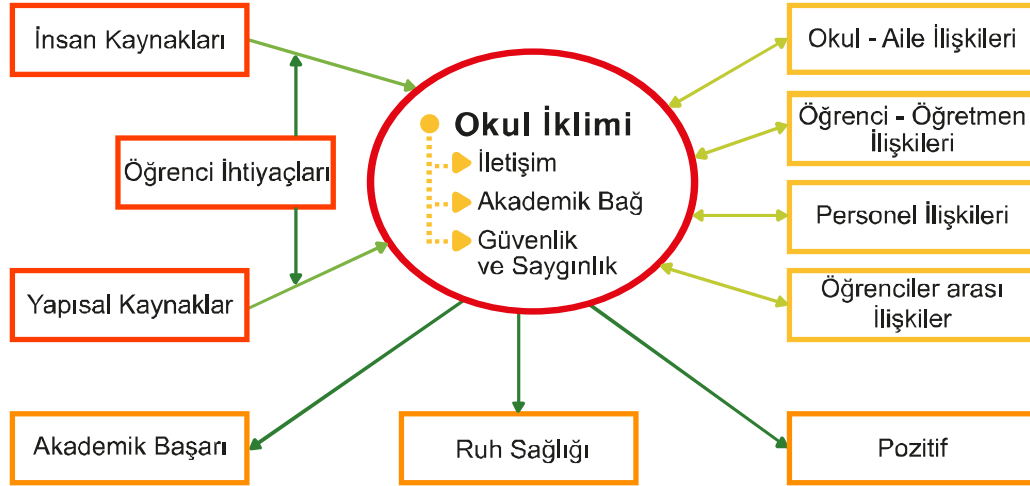
Hirase (2000: 72)'nin özetleyerek aktardığına göre, Okul iklimi araştırmasında mevcut 200 tanımı ve kavramı bir araya getiren Anderson (1982), bu derin vadiler arasında ortak bir zemin oluşmasına yardımcı olabilecek bazı tespitler yapar.

Bir araya getirilen tanım ve kavramların ortak özellikleri şöyledir:

1. Her okul iklim adı verilen, ancak her biri kendine has olan bir olguya sahiptir.
2. Farklılıklar karmaşık, ölçmesi ve tanımlaması da bir o kadar zordur.
3. İklim okulun öğrencileriyle ilgili (bilişsel, değer, duygusal, tatmin ve kişisel gelişim vb.) çıktıları etkiler.
4. İklim sınıf içi süreçlerden ve sınıftaki öğrencilerin özelliklerinden etkilenir.
5. İklimin muhtemel etkilerini anlamak, hem öğrenci davranışlarının tahminini hem de davranışların anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Okul iklimini okul öğrenci, öğretmen, yönetici, aile arası sosyal etkileşim olarak açıklamak, kaynaklar sınırlı da olsa aynı zamanda bir okulun öğrenme ortamının daha verimli hale getirilebileceği noktada ipuçları verebilir (Şirin, 2010a). Okul İklimi Modeline ilişkin Şekil 1’de bir çerçeve sunulmaktadır.

**Şekil 1. Okul İklimi Modeli**



**Kaynak:** Şirin (2010). *Okul İklimi Nedir, Nasıl Ölçülür?*

Okulun öğretim yapısı, yönetim ve öğrenci başarısını değerlendirme sistemi, öğrencilere ve eğitimcilerle sunulan hizmetleri, disiplin düzeni, öğrencilerin özgürce katıldığı eğitici-sosyal faaliyetler ve okulun çevresiyle ilişkileri okulun öğrenme iklimini şekillendirir (Akyüz Yalçınkaya, 2000: 5).

Her okul sahip olduğu özellikler itibariyle birbirinden farklı kendine özgü bir havaya sahiptir. “İnsanlar, -özellikle de eğitimciler- bir okuldan bir başka okula geçtiklerinde, her okulun o okula özgü bir takım önemli özelliklerini, daha giriş kapısında anladıklarını söylemektedirler. Bu özelliklerden bazıları oldukça açıktır; okulun dekorasyonu, resimler, duvar yazıları, temizliği, kurallarının listesi ve gürültü seviyesi vb. diğer faktörler daha az göz önündedir; örneğin, öğrencilerin yaşam tarzı, öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri, okul idaresinin otoritesinin varlığı, öğretmenlerin okul idaresine ve arkadaşlarına duydukları güven, öğretmenlerin okula ve birbirlerine olan bağlılığı vb. okullar arasındaki bu farklılıklar orada çalışan personeli ya da okuyan öğrencileri etkiler. Okulda duyulan bu his, okulun iklimini yansıtır” (Wei, 2003: 2).

Nasıl gerçek iklim olayları bireyin psikolojik ve davranışsal durumlarını etkiliyorsa, okulda oluşan iklim de öğretmen ve öğrencilerin zamanlarını geçirdikleri okula karşı geliştirdikleri psikolojik ve davranışsal durum ve tutumlarını etkilemektedir. Okul ikliminden etkilenerek oluşan bu duygu, düşünce ve algılar, öğretmen ve öğrencide bir şekilde davranışa dönüşerek ya olumlu ya da olumsuz sonuçlar çıkarabilmektedir (İhtiyaroğlu, 2014: 8).

Okul iklimi; açık-kapalı, sıcak-soğuk, sağlıklı-sağlıksız, pozitif-negatif, olumlu-olumsuz gibi sıfatlarla da ifade edilebilir. Bir okulu etkili ve verimli yapabilmek için okulun iklimini açık, sıcak, olumlu, sağlıklı, pozitif yapmak gerekir.

Olumlu bir okul ikliminin; insanlar arası yüksek düzeyde saygı, yakınlık, samimiyet, sıcaklık, yardımlaşma, bağlılık, bütünleşme, moral-motivasyon, akademik başarı ve performansın artması, psiko-sosyal uyum ve gelişim, okul memnuniyeti, aidiyet duygusu, akademik değer ve benlik kavramı, öğrenme motivasyonu, okul çalışanlarının okulun her tür karar sürecinde etkin rol oynamasını sağladığı, okul toplumunda yer alan insan unsurlarının kendilerini işlerine adanarak, iş birliği içerisinde çalıştığı, performansını geliştirdiği, okuldaki her bir üyeye kendilerini değerli hissettirdiği, yüksek moral kazandırdığı ve öğrencileri akademik açıdan desteklediği, öğrenci başarısını artırdığı başarılı bir öğretim programının olduğu, öğrencilerin etrafındaki sorumlu erişkinlerden rehberlik ve teşvik aldığı, kendine güvenini inşa ederek, başarısızlık korkusu olmadan yeni fikirleri

deneyebildiği, öğrencilerine akademik yeteneklerine ve sosyal becerilerine sağlıklı bir şekilde odaklanabilecekleri kendilerini geliştirebilecekleri güvenli bir çevre sunduğu, psikolojik iyi oluşlarını artırdığı, değişime karşı direnç yaşamadan uyumu daha kısa sürede sağladığı, misyon ve hedefleri yansıtan sürekli değerlendirmeler yapıldığı, başarının takdir edildiği, öğrenme sevgisini beslediği alanyazında araştırmacılarca belirtilmektedir. (Freiberg, 1998: 22; Heck, 2000: 513; Goddard vd., 2000: 479; Çamur 2006: 14; Hoyle, English ve Steffy, 1985: 15; Gonder ve Hymes, 1994; Ellis, 1988; Bulach ve Malone, 1994; Kelley, Thornton ve Daugherty, 2005; Hillman, 1989: 11-12; Halawah, 2005; Bozdoğan, 2010: 50; McEvoy ve Welker, 2000; Terzi, 2018: 81).

Yüner'in araştırmacılarından aktardığına göre (2018: 5) çalışmalar, olumlu okul iklimi algısı olan öğrencilerin; daha az riskli ve şiddet içerikli davranışlar gösterdiğini (Resnick vd., 1997), daha az disiplin kuruluna yönlendirme ve okuldan uzaklaştırma cezası aldıklarını (Nelson, Martella ve Marchhand-Matella, 2002; Welsh, 2000), daha güçlü güven duygusu hissettiklerini (Syvertsen, Flanagan ve Stout, 2009; Welsh, 2000) ve daha yüksek yaşam tatminine sahip olduklarını (Suldo, McMahan, Chappel ve Loker, 2012) öğrencilerin duygusal ve davranışsal problemlerinin daha az olduğunu (Kuperminc, Leadbeater, Emmons ve Blatt, 1997: 76) ertelemeyi, devamsızlığı, zorbalığı azalttığını belirlemiştir.

Sağlıklı ve açık okul ikliminin hem okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi hem de üyelerin psikolojik doyumu açısından dikkate değer etkileri bulunmaktadır. Yapılan birçok araştırmada, iklim ile iş doyumu, tükenmişlik, motivasyon, iş performansı, işe karşı tutum, öğrenci ve çalışan morali, öğretmen etkililiği, yaratıcılık, öğrenci devamsızlığı, öğrenci yabancılaşması ve verimlilik arasında ilişkinin mevcut olduğu; İklimin içinde barındırdığı tüm insan grubu üzerinde önemli etkilere sahip olduğu tespit edilmiştir. (Ekşi, 2006: 3).

Ulusal Okul İklim Merkezi ( NSCC, 2007)'ne göre okul iklimi; okulun niteliği ve karakteri olarak tanımlanır. Sürdürülebilir, pozitif bir okul iklimi, toplum için üretebilen, topluma katkı yapabilen ve tatmin edecek huzurlu bir hayat için gerekli gençlik gelişimine imkan sağlar ve sağlıklı bir öğrenmeyi teşvik eder.

NSCC'ye göre, "Olumlu bir okul iklimi şunları ihtiva eder;

- İnsanların fiziksel, duygusal ve sosyal açıdan güvende hissetmelerini destekleyici normlar, hedefler, değerler ve beklentiler.
- İnsanlar birbirlerine bağlıdır ve saygılıdır.
- Öğrenciler, ebeveynler ve eğitimciler, belirlenen ortak bir okul vizyonuna katkıda bulunmak amacıyla birlikte çalışırlar.
- Eğitimciler, öğrenimden elde ettikleri faydaları ve memnuniyeti vurgulayan tutum ve model geliştirir.
- Her bir kişi okulun faaliyetlerine, etkinliklerine ve fiziksel ortamın korunmasına katkı sunar."

İnsan ilişkilerinin güçlü olduğu böyle bir iklimde, hem kendi toplumlarına, hem yakın çevrelerine hem de geniş bir dünyaya bakan, saygılı, bağlı öğrenciler, çalışanlar görülür. Değerler yaşar ve nefes alır. İnsanların birbirlerini selamlamaları, birbirlerinin başarılarından gurur duymaları sıcak ilişkiler içinde olmaları daha olasıdır (Terzi, 2018: 82).

Sihirli değnek misali olumlu okul ikliminin her derde deva ilaç olduğunu söylemeden olumlu okul ikliminin çoğu problemle tek başına mücadele edebileceğini ileri sürmek, okulun gelişmesinde, etkinlik ve başarı amaçlarına ulaşmasında doğrudan ve dolaylı olarak önemli etkilere sahip olabileceğini söylemek mümkün gözükmemektedir. Bu nedenle okul ikliminin hassasiyetle ele alınması ve olumlu bir okul iklimi oluşturabilmek için planlamaların yapılması gerekmektedir.

Erwin (2016) eğitim sistemini *bahçe* metaforuyla açıklamıştır. Boş bir alanı harika bir çiçek bahçesine dönüştürmek için işinde uzman bir peyzaj mimarına ihtiyaç vardır, aynı eğitimde işinde uzmanlarca hazırlanacak müfredata ihtiyaç olduğu gibi. Düzen hazır olduğunda, yeni bahçenin ekme, gübreleme, sulama, yetiştirme işleri için uzman bir bahçıvana ihtiyacı vardır. Benzer şekilde müfredat hazır olduktan sonra öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için okullarda uzman öğretmenlere, öğretim planlarına ve etkili öğretim ve sınıf yönetimi uygulamalarına ihtiyaç duyulur. Zamanla bahçedeki çiçekler ve okullardaki

öğrenciler değerlendirilir. Bazı çiçeklerin daha fazla güneşe ihtiyacı olabilirken bazı öğrencilerin farklı öğretimsel uygulamalara ve değerlendirmelere ihtiyacı olabilir. Bu nedenle sürekli değerlendirme ve düzenlemeler yapılır.

Bahçede ve okullarda hedeflere ulaşmak için son etmen iklimdir. Bahçede mevcut iklim koşullarını düşünmeden ekilen farklı bir iklim çiçeği ne kadar emek verilse de yaşayamayacaktır. Benzer şekilde okullarda çok iyi planlanmış müfredat, öğretimsel planlar ya da etkili öğretmenler olsa da öğrenciler için olumlu bir iklim oluşturulmadığı sürece öğrenciler potansiyellerini gerçekleştiremez. Okul iklimi dikkate alınmadığında hedeflenen eğitim standartlarını yakalamak mümkün değildir.

Okul iklimiyle ilgili yürütülen ilk çalışmalar okuldaki öğrencilerin ve personelin okullarına ilişkin hislerini belirten duygusal boyut olarak ele alınmıştır. Ancak, günümüze kadar uzanan süreçte, okul iklimi kavramının çerçevesi giderek genişlemiştir (Yüner, 2018: 67). Okul iklimi incelemelerinde köklerinin derinlik ve çeşitliliğinin ve okulların bilgi çağındaki değişim hızının ve kapasitesinin de hesaba katılması gerekir (Terzi, 2018: 26).

Araştırılmak istenen konuya bağlı olarak okul ikliminin, araştırmalarda birkaç şekilde incelendiği söylenebilir. Öncelikli amaç okuldaki şiddeti azaltmaksa, okul iklimi öğrenci güvenliğini ya da okulun sosyal ve fiziksel çevresinde oluşan güvenlik duygusunu ifade eder. Güven aynı zamanda öğrencinin okuldan alması gerekenleri alabileceğine inanmasıdır. Başka bir deyişle eğitim-öğretime de güven demektir. Bu açıdan bakıldığında olumlu okul iklimi, öğrenme için elverişli çevre anlamına gelmektedir. Buna karşın öncelikli amaç zorbalık ve yabancılaşmayı azaltmaksa okul iklimi aidiyet duygusunu ve benlik saygısını kavramsallaştırmayı ifade eder. Eğer amaç öğrenci başarısı ise okul iklimi, öğrenmeyi ve kendini gerçekleştirmeyi destekleyen akademik çevre olarak görülür. Gerçekte okul iklimi, öğrencilerin öğrenme ve gelişimleri için elverişli ortamlar yaratmak için gerekli olan fiziksel, sosyal ve akademik süreçleri kapsar (İhtiyaroğlu, 2014: 36; Terzi, 2018: 40).

Alanyazındaki iklim tanımlamalarının büyük ölçüde okul iklimi çalışmalarındaki her biri okul iklimi için farklı tanım ve modeller oluşturan örgütsel, etkili okul ve psikolojik olarak üç geleneğe dayandığı söylenebilir.

Tüm bu açıklamalar ışığında yeni bir tanım yaparak tanım kalabalığına bir yenisini eklemek yerine, okul ikliminin anlamamıza katkı sağlamak üzere kabaca şu şekilde bir çerçevesini çizebiliriz: Okul iklimi, okulun kişiliği olan, okulu tanımlayan ve diğer okullardan ayırdeden, okulların doğasını ve iyi bir öğrenme çevresi olup olmadığını anlamada genel bir çerçeve, okula hâkim, okulun iç çevresinin kararlı, sürekliliğe sahip, somut olmayan ancak okulla ilişkili (okul içi-dışı, ziyaretçiler, paydaşlar vb.) kimselerce algılanabilen ve bu kişilerin davranışıyla etkileşimli, tümüyle bu özellikleri ihtiva eden psikolojik bir kavram, çoklu yapıları tanımlamak için kullanılan şemsiye bir terimdir.

Kavramsal anlamda yarım asırdan fazla geçmişi olsa da Örgüt ikliminin üvey evladı yerine konma evresinden örgüt-yönetim alanyazınının akademik reytingi yüksek konularından biri olma evresine doğru hızla evrilen (Terzi, 2015: 112; 2018: iii) Okul İklimi, çeşitli disiplinlerde birçok araştırmanın da konusu olmuştur. Özellikle Eğitim Yönetimi alanında çalışmalar dikkat çekmekte; daha çok okul yönetimi merkezli yönetici/idareci-öğretmen ilişkileri; müdürlerin liderlik özellikleri üzerine yapılan çalışmalara yoğunlaşarak (Canlı, 2016; Sönmez, 2016; Yüner, 2018) yönetici ve öğretmen davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır (Hoy ve Miskel, 1987). Benzer bir anlayışla öğrenci okul bağlılığı ile öğrencilerin iklim algısı (Balkıs, Duru ve Buluş, 2005; Arastaman, 2006; Cemalcılar, 2010; Özdemir vd., 2010; Sarı, 2013; İhtiyaroğlu, 2014; Dönmez, 2016), öğretmen-öğretmen (Göcen ve Kaya, 2014), öğretmen ve yönetici davranışları (Çavumirza, 2012) arasındaki ilişkileri, ilköğretim (Günalan, 2018) ve ortaöğretim düzeyi öğrencilerinin (Cırcır, 2018) okul iklimi algılarını ve velilerin okul iklimi algılarını (Ertem, 2015) inceleyen araştırmalar da alanyazında mevcuttur.

Son dönemde konunun interdisipliner bir boyut kazandığı ifade edilebilir. Eğitim Yönetimi alanı yanında Eğitim Programları ve Öğretimi (Bozdoğan, 2010; Gün, 2018), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (Sular, 2017; Şam, 2017; Cırcır, 2018), Sınıf Öğretmenliği (Doğan, 2010; Şenel, 2015), Okul Öncesi Öğretmenliği (Karademir, 2013; Öztürk, 2014), İlköğretim (Karaman, 2010), Psikoloji (Bt. Ali, 2013) bilim dallarında da okul iklimi çalışmalarının yoğunlaştığı görülmektedir.

Çoğu araştırmacının ilk ve ortaöğretim kurumlarının örgüt/okul iklimine yoğunlaşmasına rağmen (Baykal, 2007; Hoy ve Clover, 2007; Hoy, Smith ve Sweetland, 2002) yükseköğretimde sınırlı sayıda da olsa okul iklimi çalışmaları yer almaktadır. Üniversite geneli (Özdede, 2010) ya da öğretim görevlilerinin iklim algıları (Kalafat, 2017) üniversite iklimi ile atalet ilişkisine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri (Çankaya ve Demirtaş, 2010) okul iklimi ile öğrencilerin akademik motivasyonları ilişkisi (Çelik vd., 2017; Terzi ve Uyangör, 2017) yükseköğretim düzeyinde okul iklimi konusunda öncü çalışmalar olarak yer almaktadır. Yükseköğretim yapan kurumlarda öğrencilerin iklim algıları üzerine çok az çalışma yapıldığı görülmektedir.

Alanyazında okul iklimi ile ilgili yürütülen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Okul ve eğitim araştırmalarındaki önemli özelliği, araştırmacıların, okulun paydaşlarındaki özellikle de öğrencilerin eğitsel deneyimlerindeki ve akademik başarılarındaki etkisinde hemfikir olmaları sebebiyle bundan sonraki süreçte de araştırmalar gelişerek, içeriği, boyutları, araştırma alanları zenginleşerek devam edecektir.

21. yüzyılın ilk çeyreğinde alanyazında okul iklimi yanında öğrenme iklimi ismine de yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda, ileride detaylarından bahsedeceğimiz araştırmalar (Çamur, 2006; Bora, 2010; Bozdoğan 2010; Demiral Yılmaz, 2010; Balkan 2015) öncü çalışmalar arasında sayılabilir.

### **2.2.3. Sınıf İklimi**

Sınıf, okul çatısı altındaki, öğretimin ve öğrenimin gerçekleştiği “en çekirdek merkez”dir. (Çamur, 2006: 60). Eğitim sisteminin üretim merkezi yani mutfağı olan sınıf, eğitimsel amaçların davranışlara dönüştürüldüğü yerdir. Bir başka ifade ile sınıf, nitelikli insan gücünün yetiştirildiği eğitim sisteminin işlevsel bir parçasıdır (Terzi, 2002: 155-156).

Okul ikliminin bir parçası olarak sınıf iklimi, okul ikliminden benzer özellikler taşıması yanında her sınıf farklı özellikte olduğu için her sınıfın kendine özgü bir iklimi vardır. Eğitimin üst sistemi, en yakın dış çevre olan okulun her özelliği ve durumu sınıf içini etkiler (Vural, 2005: 17).

Sınıf iklimi tanımlamalarına bakarsak ortak noktanın; sınıf içinde yer alan insanlar arası iletişim, etkileşim ve ilişkiler dokusu olduğunu görürüz. Şüphesiz bu doku sınıftan sınıfa farklılık gösterecektir. Nitekim öğretmen ile öğrenci ve öğrenci ile öğrenci arası çok kapsamlı etkileşimi sağlayan ve öğrenimi destekleyen formatta dizayn edilmiş sınıf ortamında olumlu bir sınıf ikliminin oluşacağı belirtilmektedir (Akinoğlu, 2002: 113). Sınıfın yoğunluğu/öğrenci sayısı, sıraları, tahtası, duvarı, panosu, ısısı, aydınlatması, rengi, temizliği, gürültüsü, araç-gereç donanımı, Öğretmen, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretim metotları, akran ilişkileri, veli profili, okul uygulamaları tümüyle sınıf iklimini etkileyen unsurlardır.

Öğretmenlerin, öğrencileriyle ve meslektaşlarıyla kurdukları ilişkilerde, “olumlu/pozitif öğrenme ortamı” oluşturmaları ve okulu bir “yaşam alanı” olarak tanımlamaları; bireylerin temel ihtiyacı olan sosyal, duygusal ve fiziksel güvenlik ihtiyaçlarını karşılayarak, sınıfta duygusal güvenliğin ve öğrenme ikliminin temelini oluşturur.

Alanyazında “*sınıf ortamı, sınıf atmosferi, sınıf çevresi, sınıf yaşamı*” kavramları da kullanılan sınıf iklimi, sınıftaki davranışlara ve öğrenmeye etki eden temel faktör olarak değerlendirilmektedir. Kolektif ve duyarlı bir sınıf atmosferinin sınıflarda sağlanmasıyla, eğitim-öğretimin kalıcılığı artırılmaktadır (Aydın, 2013: 7).

#### **2.2.4. Öğrenme İklimi**

İklim alanyazınında örgüt iklimi ve okul iklimi yerine kullanılan yeni bileşenlerden biri de öğrenme iklimidir. Bama (1999: 11)’ya göre; öğrenme iklimi, öğretimsel uygulamaların ve öğrencilerin davranış biçimlerinin örgütsel normlarda, inançlarda ve duygularda yansımalarını ifade eder. Örgüt ve okul iklimi bağlamında söylenenler öğrenme iklimi için de geçerlidir. Ancak, örgüt ve okul iklimi bir zaman ve mekânla sınırlı iken öğrenmenin zaman ve mekânlar üstü özelliği sebebiyle öğrenme ikliminin örgüt ve okul ikliminden daha fazlasını kapsadığı ve diğer iklimlerden daha kapsamlı bir yapı arz ettiği ifade edilebilir.

Öğrenme ikliminin olumlu, pozitif, iyi olması istenen bir şeydir. Ancak, öğrenme iklimiyle kast edilen iyi veya kötü mutlak değildir. Yani özellikle okullarda, fakültelerde var olan iklim bir gereğe olmadan kendiliğinden iyi ya da kötü olmaz.

Öğrenme iklimi, ancak belli sonuçlarla ilişkilendirilince iyi ya da kötü olarak değişkenlik arz edebilir. İleride detaylı olarak görüleceği gibi, belirli iklimler belli hedeflere ya da belli sonuçlara ulaşmada kolaylaştırıcı rol oynayabileceği gibi aksine engelleyici bir unsur da olabilir. Mesela, iklim kelimesinin terim anlamından bir örnekle açıklarsak; yağmurlu bir gün kendiliğinden iyi veya kötü değildir. Böyle bir gün, sahil bölgesinde denizde yüzenler veya güneşlenenler için “kötü” iken, buğdayların büyümesi için “iyi” olabilir. Ocak ayında Antalya'nın ılık oluşu yüzmeyi seven biri açısından çok istenen bir şey olabilir; ancak kış sporlarını seven ve karlı günleri sabırla bekleyen biri için Uludağ iklimi daha tercih edilir. Bunun gibi öğrenme ikliminin iyi ya da kötü oluşu bu iklimdeki kimselerin gözlerinde farklılık arz eder; mesela, mutlak başarıyı ve hızlı yükselmeyi hedefleyen biri için arkadaşça ve hoşça vakit geçirilen bir iklim tatmin edici olmayacağından bulunduğu sınıfı, okulu terk edip daha iyi iklimlere gitmesi doğal olacaktır (Can,1997: 213).

#### **2.2.4.1. Öğrenme İklimi ve Bu Alanda Kullanılan Benzer Kavramlarla İlişkisi**

Öğrenmenin gerçekleştiği gerçek mekân olarak okul ve okuldaki öğrenmelerin niteliğine göre başarılı okullardan bahseden araştırmalar yapan kimi araştırmacılar, bazı kavramları farklı anlamıyla kullanırken, başka bazı araştırmacılar, farklı kavramlarla aynı şeyi ifade etmektedir. Örnek olarak etkili/etkin okul, okul kültürü, okul/öğrenme çevresi gibi ifadeler bu bağlamda değerlendirilebilir.

*Etkili/etkin okul.* Öğrenme iklimi ile birlikte en çok kullanılan kavramlardan biri *etkili/etkin okul* ifadesidir. *Etkili/etkin okul* mantığı, öncelikle insan kaynağı ile çalışma süreci olan yönetimin temeli ortak bir hedefi gerçekleştirilebilmek için mevcut insan ve madde kaynağının etkili bir şekilde kullanılmasına dayanır. Etkili okul için etkili yönetim, etkili öğretmenler, etkili öğrenciler etkili çalışanlar gereklidir. Bu da etkili bir okul iklimiyle mümkün olabilecektir. Yüner (2016: 67)'e göre, Okul iklimi, Edmond (1979) tarafından geliştirilen “etkili okullar modelinin” temel bir bileşenidir, çünkü ancak olumlu okul iklimine sahip okullar, etkinliğini artırabilmektedir. Okulun geliştirilmesine yönelik planlanan çalışmalar ve reformlar, okul iklimi dikkate alınmadığı takdirde başarı gösterememektedir.

Alan yazındaki bilgiler dikkate alındığında etkili bir okul geliştirmek için gerekli unsurlardan bir tanesinin de başarı odaklı güvenli, düzenli ve pozitif bir öğrenme iklimi geliştirmek olduğu görölmektedir (Balcı, 2002: 177). Kelley vd. (2005: 2) de etkililik ile çeşitli iklim değişkenleri arasında güçlü, olumlu yönde ve karşılıklı ilişki bulmuşlardır.

Okul iklimi ve etkili okulun aynı bağlamda birbirinin yerine kullanımının doğru olmadığını söyleyebiliriz. Zira her iki kavramın özellikleri değerlendirildiğinde, ikili arasındaki yakın ilişkinin, okul ikliminin etkili okulun ön koşulu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu ilişki sonrasında birbirini besleyen ve sürekliliği sağlayan bir yapıya dönüşebilir.

*Öğrenme/Okul/Sınıf Kültürü.* Örgüt kültürü ve örgüt iklimi alanyazında çoğunlukla karıştırılan ve zaman zaman bazı yazarlar tarafından eş anlamlı olarak ele alınan kavramlardır (Doğan, 2011: 43). Campell, Dunnet, Lawler, Weik iklimi tutumlar takımı olarak tanımlayıp kültürle eşanlamda kullanır. Taguiri ve Litwin ise iklimi kültürün katlanılır iç çevresinin niteliği olarak tanımlar. Örgüt kültürünün yarattığı hava iklim olarak tanımlanır. Ama aralarında fark olduğu sıklıkla dile getirilmektedir (Terzi, 2018: 1). Tablo 1.'de iki kavramın karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

**Tablo 1. Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi Özelliklerinin Karşılaştırılması**

	Örgüt Kültürü	Örgüt İklimi
<b>Disiplin</b>	Antropoloji ve Sosyoloji	Psikoloji ve sosyal psikoloji
<b>Metodoloji</b>	Etnografik teknikler, linguistik istatistikler	Tarama türü araştırma, çok değişkenli istatistik
<b>Varsayım Sistemi</b>	Naturel Sistem	Rasyonel sistem
<b>Soyutlama Derecesi</b>	Soyut	Soyut
<b>İçerik</b>	Varsayımlar ve İdeoloji	Davranış algılamaları

**Kaynak:** Önen, L. (2008). *Örgüt İklimi Üzerinde Kültürün Etkisi*, s. 56.

İklim ve kültür arasındaki farka yönelik alanyazında araştırmacılar; örgüt ikliminin örgüt üyelerinin davranışları, hisleri ve düşünceleriyle ilgili bir süreci tanımladığı, dolayısıyla iklimin, geçici ve öznel olduğu, örgüt kültürünün ise gelişimsel bir bağlama karşılık geldiği ve bu yüzden daha kolektif ve köklü bir özelliği ifade ettiği (Denison, 1996); kültürün sosyal öğrenme mekanizmalarıyla iklimin ise algılamaya dayalı psikolojik bir çevrede geliştiği (Terzi, 2018: 6); Kültür kavramının, örgütteki bireyler tarafından paylaşılan inanç, değer veya normlar üzerinde odaklaştığı ve iklimi kapsadığı (Akıncı, 2003: 177); Bu kavramlar arasındaki önemli ayrımın, kültürün paylaşılan sayılılar ve ideolojilerden oluştuğu, iklimin paylaşılan algılar olduğu (Altun 2001: 9; Karcıoğlu, 1997: 114); Örgütte hâkim olan inançların ve örgüt ikliminin davranışlara yansımaları olan örgüt kültürünün, insanların örgütsel yapının özelliklerine ilişkin bireysel algılarını ve doyum düzeylerini yansıtan örgüt iklimine göre daha iyi tanımlanmış, daha anlaşılır ve daha güçlü bir kavram olduğu (Eren, 2001: 146; Taymaz, 2003: 74); örgütsel iklimin örgütsel kültürle alakalı ve kültürün bir alt boyutu olarak tanımlanabileceği (Owens, 1987: 169) kültür daha derin bir bakış açısıyla ele alınırken iklimin kültürün yüzeysel tezahürü olduğu, iklim politika, uygulama ve teşvikleri gözlenebilirken kültürün değer ve inançlarının doğrudan gözlenemediği, kültürün çalışanların beklentilerini tespit ederken iklimin beklentilerinin gerçekleşme düzeyini ölçtüğü, iklimin belli zamanı ifade ederken kültürün uzun dönemli stratejik olduğu (Balcı, 2002: 184-185) şeklinde ayrımları dile getirmektedirler.

Yüksekbilgili (2016: 28-29)'nin aktardığına göre, Fiore (2001) konuyu daha iyi anlatabilmek için kültür ve iklim arasındaki farklılıkları bir buzdağın benzetmiştir. Buzdağın soğuk su yüzeyindeki görünen kısmı *okul ikliminin* temsilcisi niteliğindedir. Bu, buz kütlelerinde kolaylıkla göze çarpan kısımdır. Kolaylıkla algılanabilir ve değiştirilebilir. Herhangi birinin buzdağının özelliklerini ve kalitesini algılayabileceği gibi okulun karakteri ve kalitesi algılanabilir. Bu bölümde; Performans standartları, teknolojik durum, hiyerarşi, maddi kaynaklar, örgütün amaçları, personelin yetenek ve kabiliyetleri, etkililik ölçümleri yer almaktadır. Ve bu özellikler örgütün yapısal bakışını bize göstermektedir. Şekil 2'de de görüldüğü üzere buzdağın gözlemlenmesinin uzun sürmeyeceği gibi bir okulun

ikliminin de gözlemlenmesi uzun süre almaz. Fiore (2004) göre, Buzdağının yüzeyin altında kalan kısmı ise geniş, görülmez ve karmaşık bir küttür. Bu kütle örgüt kültürünü temsil eder. Tanımlanması daha güçtür ve değişime direnç gösterir. (akt. Tok, 2006: 66).

Görünmeyen ikinci bu gizli bölüm ise örgüt iklimini şekillendirmede anahtar rol oynayan kısımdır. Bunlar; tavırlar, duygular, hissedilenler, destek olma hissi, değerler, normlar, karşılıklı ilişkiler, doyumdur. Bunlar örgütün davranışsal bakışını yansıtır.

**Şekil 2. Örgüt İkliminin Buzdağı Şeklinde Görünümü**



**Kaynak:** Yüksekbilgili, Ö. (2016). Sağlık İşletmelerinde Örgüt İklimi Unsurlarının Örgütsel Bağlılığa Etkileri Üzerine Bir Araştırma, 28-29.

Okul kültürü ve okul iklimi, bir okulun işleyişinde iki ayrı ama birbirine yakın ve etkileşimli ve bir okuldaki koşulları farklı şekilde etkileyebilecek kavramlardır. Her iki kavram da okulun kalitesinin ve olumlu öğrenen çıktılarının

sağlanmasında önem taşır. Bu hem iyi akademik sonuçlar elde etmeyi hem de iyi insan yetiştirmeyi içeren ve pozitif bir okul iklimi oluşturmak gibi akademik olmayan başarıları da içerir (Terzi, 2018: 30).

Araştırmalara göre, okulun kültürünün iyi bir okul iklimi yaratmak için gerekli bir bileşen olduğu aynı zamanda okul ikliminin de kültürün bir alt boyutu olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, okul kültürü kurulduğu günden beri okulun insanları tarafından okula yerleştirilen değerler sistemi, okul iklimi ise bu değerler sistemi ve günlük işleyişin okuldaki kişiler tarafından algılanışı olarak özetlenebilir.

*Öğrenme/Okul/Sınıf Atmosferi.* Atmosferle, sınıfta, okulda, öğrenme ortamında hissedilen duygu ifade edilmektedir. Sosyal bir ortam olarak sınıf ortamında, öğrencilerin yaşadığı, farklı ilişkileri kapsayan, bir anlamda öğrencilerin oluşturduğu ve öğrenci davranışlarını da etkileyen ortak yaşamın da paylaşıldığı bir durum vardır. Öğrencilerin gerek akranlarıyla gerekse öğretmenleriyle ilişkileri, sınıfta belirli bir havanın oluşmasını sağlar. Bu var olan psikolojik hava, sınıf iklimi, sosyal iklim, sınıf atmosferi, sınıf çevresi, vb. farklı isimler altında sınıf içinde etkili olan sınıf şartlarını nitelendirir.

İklimi açıklamak için *sağlık* metaforunu kullanan *Sağlıklı Okul/Öğrenme* ifadelerini tercih eden yazarların (Hoy ve Hannum, 1997; Miles, 1965), Sağlıklı Okul ile kastettikleri iklimdir (Akgül Vardar, 2015: 29). Bu benzetmeden kast edilen şey, yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arası ilişkilerdir. Bu benzetmeyi ilk olarak kullanan Miles'e (1969) göre, sağlıklı örgütlerde, sağlıklı bireylerde olduğu gibi, örgüt içindeki birimler, birbirleri ile çatışma yaşamadan denge içinde işleyişlerini sürdürmekte, doğal süreç içinde büyüme ve gelişme özelliklerine sahip olmaktadır (Uras, 2000). Miles'in geliştirdiği bu model Hoy vd. (1991)'nin eleştirisiyle örgütsel sağlık analiziyle yeni, farklı bir kuramsal çerçeve ortaya konmuştur. Hoy ve Feldman sağlıklı ve sağlıklı olmayan okullar için kriterler belirlemiştir. (akt. İhtiyaroğlu, 2014: 29).

*Öğrenme Çevresi.* Okul iklimini, Johnson ve Stevens (2006) okul çevresi ya da okulun öğrenme çevresi olarak; Hoy (1990) okuldaki kolektif davranış algılarına dayanan, katılımcılar tarafından algılanan ve onların davranışlarını etkileyen okul çevresine ait nispeten kalıcı özellikler olarak ele almışlardır. Bu iklimle aynı içeriği

ifade eder. Bazı yazarlar “çevre” ve “iklim” kavramlarını birbirinden ayırırken, bazıları da terimleri birbirinin yerine kullanabilmektedir (İhtiyaroğlu, 2014: 35). Önemli olan, çevrenin gerçek yönleri ve öğrenci algısı deneyimleri arasındaki farkı tanımlamaktır. Çevre, öğrenme için bağlam ve altyapı sağlayan tüm fiziksel, akademik ve sosyal faktörleri içerir.

*Öğrenme/Okul/Sınıf Ortamı.* Acat’a (2005) göre okuldaki öğrenme ortamı (iklimi), öğrenme sürecinde var olan ve bu süreci bir şekilde etkileyen altyapı, mekân, zaman, donanım ve psiko-sosyal faktörlerin etkileşimleriyle oluşan ortamdır. Ortam kavramına yüklenen anlama göre içerik değişebilir.

Bilgiç (2009: 10)’in, Okulun, toplumun beklentileri doğrultusunda öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimlerine katkıda bulunma ve öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer çalışanların bu ortamda kendilerini mutlu ve güvende hissetme düzeyi olarak tanımladığı “*Okul/Sınıf Yaşam Kalitesi*” kavramı, Epstein ve Mc Portland (1976; akt. Schmidt (1992: 889) tarafından, öğrencilerin günlük hatta ömürlük yaşamlarının büyük bir kısmını okulda geçirdiklerinden hareketle, genel “yaşam kalitesi”nin önemli boyutlarından biri olarak okul yaşamının değerini ifade için “okul yaşam kalitesi” kavramı öğrenciler üzerinde pozitif anlamda olumlu bir iklimsel etkiye sahip okulları teşhis etmede kullanılmıştır.

Okullarda uygulanan resmi programlarda yer alan amaç ve etkinlikler haricinde öğrenme, öğretme süreçlerinde bilinçli yahut farkında olmadan yapılan uygulamalar ve bunların sonucunda öğrencilerin kazandıkları özellikler olan (Gün, 2018: 6) *Örtük Program* da, okul iklimiyle bazen aynı bazen farklı kullanılan kavramlardandır. Welsh (2000: 89) okul iklimini, okullarda yazılı olmayan inanışlar, değerler ve tutumlar ile bunların öğrenci, öğretmen ve idareciler arasındaki etkileşimdeki rolünü barındırmaktadır derken yakın bir anlamda kullanması yanında Veznedaroğlu (2007) ve Gün (2018: 17) okuldaki ve sınıftaki örtük programı belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmalarında “okul iklimi” ve “sınıf iklimi”ni örtük programın alt boyutları olarak değerlendirmişlerdir.

Görüldüğü üzere alan yazında *iklim* kavramı hava olayları yanında insanın yaşam alanlarını bu bağlamda, çalışma ortamlarını, eğitim-öğretim ortamlarını da

içeren bir anlamda kullanılmıştır. Öğrenme iklimi, örgüt iklimi, okul iklimi, sınıf iklimi şeklinde iklim kavramı yanında kimi araştırmacılarca ortam, atmosfer, kültür, yaşam kalitesi kavramlarının da aynı bağlamda veya yakın anlamda kullanıldığı görülmüştür: Öğrenme ortamı (Ünal, 2008; Ergü, 2009; Yılmaz, 2009; Kemankaşlı, 2010; Demir, 2013), okul ortamı (Palabıyık, 2009), sınıf ortamı (Elikesik, 2007; Öksüz Zerey, 2017), sınıf öğrenme ortamı (Dağdelen, 2013; Yerdelen, 2013), sınıf iklimi (Avedisyan, 1997; Durdu, 2015; Ertuğrul, 2017; Ekici, 2018), sınıf atmosferi (Kızıllan, 2011; Turan, 2014), yaşam kalitesi (Eriş, 2012) okul kültürü (Şimşek, 2003; Ayık, 2007) şeklinde kullanımlar da olmuştur (Doğanay, 2007).

#### **2.2.4.2. Öğrenme İklimi Boyutları/Unsurları:**

##### **2.2.4.2. Öğrenme İklimini Oluşturan Başlıca Faktörler/Boyutlar**

Bir iklim bölgesinin iklimi ile o bölgenin doğal çevre özellikleri ve o bölgenin yaşayan toplumu arasında, bölgedeki doğal bitki örtüsünü, fiziki çevreyi, beşeri hayatı ve etkinlikleri şekillendirici tarzda sıkı ilişkiler dikkat çeker. Bunlar, etkileşim süreçleri olup, çeşitli derecelerde birleşerek, bir yerin iklimini açıklamaya yardımcı olan sıcaklık, basınç, rüzgâr, bulutluluk ve yağış gibi atmosfer özellikleri olan iklim eleman ve faktörleri (Yazıcı ve Koca, 2012: 105, Kelleci, 2014: 11) ile yakından ilgilidirler (Doğanay, 2002: 311).

Terimsel anlamda iklim öğeleri gibi, öğrenme ikliminin de elemanları, bir yerdeki iklimi açıklamaya yardımcı boyutları vardır. Öğrenme ikliminin boyutları, iklimin ölçülebilmesi ve öğrenmenin gerçekleştiği ortam, örgüt, okul, sınıf vb. yerlerdeki insanların davranışlarının kolaylıkla analiz edilebilmesi için kullanılan faktörlerdir. Bunlar bir anlamda ölçek görevi görürler. Araştırmacılar bu yönüyle bu etkenlere önem verir ve iklimi etkileyecek özellikte olduğunu benimserler (Peker, 1993: 9). Öğrenme ikliminin ölçülmesi kısmında buna ayrıca değineceğiz.

İster öğrenme iklimi olsun ister okul/sınıf iklimi olsun isterse alan yazının veri kaynağı olan genel ya da özel örgüt iklimi olsun, iklimin iş görenlerin iş ortamı hakkındaki algıları olması ve bu iş ortamının çeşitli politika, prosedür ve uygulamaları içermesi nedeniyle, iklim çok boyutlu bir değişkendir (Tesluk, Farr ve Klein, 1997: 33; akt. Çırpan: 1999: 36)

Sönmez (2016: 21)'in aktardığına göre; iklim araştırmacıları, iklimin tanımlanması, boyutlandırılması ve ölçülmesinde genellikle farklı yaklaşımlar benimsemiştir. Bu durumun temel sebebi, ikliminin nesnel göstergelerinin birkaç etmene sığmayacak kadar geniş ve örgütün psikolojik çevresinin çok karmaşık olmasıdır. Özellikle insan faktörünün ön planda olduğu eğitim örgütlerinde, iklimi ölçmek ve boyutlandırmak çok güçtür (Owens ve Valesky, 2014). İşin niteliği, konumu, çalışanların değer yargıları ve potansiyelleri, yönetim politikaları, ilkeler ve yönetmelikler, kurallar, liderlik stili, değerler, denetim uygulamaları, öğrenci-öğretmen ilişkileri gibi birçok değişkenden etkilenen ve bunları etkileyen iklimin boyutları, pek çok araştırmacı tarafından farklı şekillerde incelenmiştir (Genç ve Karcıoğlu, 2000). Bu bölümde alanyazında en sık kullanılan boyutlandırmalar incelenmiştir.

Likert (1967); bilimsel anlamda bir “yönetim teorisi geliştirmek” amacıyla yaptığı araştırmalarının sonucunda, örgütsel iklim üzerinde etkili altı değişken tespit etmiştir. Bunlar: liderlik tarzı, hedef belirleme, karar verme, motivasyon, iletişim ve kontroldür (akt. Erdoğan, 2012: 72-73).

Çırpan (1999: 35-48) öğrenme ikliminin boyutlarını; yönetim uygulamaları ve biçimi, sistem yaklaşımı, hataları hoş görme, öğrenme için ayrılan zaman, özerklik ve sorumluluk, takım çalışması, ödül sistemleri, sağlanan rehberlik ve destek olarak belirtir.

Yüner (2018: 77'in aktardığına göre, Halpin ve Croft, 1963'te geliştirdikleri “Örgüt İklimi Betimleme Anketi” ile (ÖİBA) okul iklimini, öğretmen ve yöneticilerin davranışları boyutlarıyla incelemiş Öğretmenlerin ve yöneticilerin davranışlarını açıklayan sekiz alt boyut açıklanmıştır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin davranışlarını açıklayan sekiz alt boyut şu şekilde açıklanmıştır:

#### *Öğretmen Davranışları*

1. “Çözülme”; öğretmenler, birbiriyle ilişkilerinde birlikte bulunmama eğilimleri ve görevleriyle ilgili olarak isteksizliğini ve plansızlığını ifade etmektedir. Bu boyut, özellikle öğretmenlerin görev alanları konusundaki davranışları üzerinde odaklaşır.

2. “*Engellenme*”; öğretmenlerde oluşan, yöneticilerin lüzumsuz, zaman alıcı, meşgul edici görevler vererek çalışmalarında engellendikleri yahut idarecilerin işlerini kolaylaştırmak yerine zorlaştırdıkları hissidir.

3. “*Moral*”; öğretmenlerin işlerinden hoşlanmaları, iş doyumunu yaşamaları bunu sağlayacak şekilde ortam hazırlanması, sosyal ihtiyaçlarının giderilmesidir

4. “*Samimiyet*”; öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadığı arkadaşça ilişkileri, sosyal ilişkilerdeki memnuniyeti ifade etmektedir.

#### *Yönetici Davranışlarının Özellikleri*

5. “*Yüksekten bakma-uzak durma*”, yöneticilerin, yasa ve yönetmeliklerde belirtilen kuralların dışına çıkmaması, informal ve yüzyüze ilişkilerden ziyade son derece formal davranış tarzıdır. Yöneticilerin, öğretmenleriyle olan ilişkilerinde psikolojik mesafe koyması.

6. “*Yakından kontrol*”, yöneticilerin, çalışanları yakın denetimini ifade eder. Yönetici, tek yönlü ve yönlendirme odaklı, pek çok emir veren bir işçibaşı rolünde bir iletişim kurar. Öğretmenlerden gelen bir tepkiye ve geri bildirimine dayalı olmaz.

7. “*İşedönüklük/kendini işe verme*”, örgütü dinamik bir duruma dönüştürme için çalışan bir yöneticiyi betimlemektedir. Yönetici, hedef davranışları bizzat uygular. Böylece, yönetici, hedeflenen davranışları sadece denetim yoluyla değil kendi örnek davranışları ile model olarak oluşturmaya çalışır.

8. “*Anlayış gösterme*”, öğretmene “insanca” davranma eğiliminde olan yönetici davranışını niteler. İnsan ve insan ilişkileri için daha fazla bir şeyler yapmaya çalışan bir yönetici davranışını gösterir.

Litwin ve Stringer, 1966 yılında yaptıkları çalışmada iklimin altı boyutta incelenebileceğini belirtmişken (akt. Kolb, Rubin, ve McIntyre, 1984) 1968 yılında yaptıkları çalışmada dokuz boyutta incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Litwin ve Stringer, 1968: 146). Litwin ve Stringer tarafından öne sürülen boyutlar Tablo 2.’de verilmiştir.

**Tablo 2: Litwin ve Stringer'a Göre Örgütsel İklim**

Daha sonra bu 9 boyut dört ana grupta birleştirilmiştir: Yapı, Mücadele, Ödül ve

<b>1966'da Örgütsel İklim Boyutları</b>	Yapı, Sorumluluk, Ödül, Risk, Samimiyet, Destek
<b>1968'da Örgütsel İklim Boyutları</b>	Örgütsel Yapı, Bireysel Sorumluluk, Ödüllendirme, Risk, Samimiyet, Destek, Çatışma, Başarı Standartları, Örgütsel Kimlik (bağlılık, aidiyet, benimseme)

Destek, Benimseme. Yıllara göre gelen farklılık, iklimin boyutlarındaki değişkenliğin farklı yazarlardaki farklı boyutlarla ele alınması yanında aynı kişilerde bile boyutların zamanla değişebildiğini göstermesi bakımından anlamlıdır.

Alan yazındaki boyutları etraflıca derleyen ve kendi araştırmasında da 24 örgüt iklimi boyutunu kullanan Ertekin (1978: 27, 30), bu iklim boyutlarında ortak olan noktaları belirlemek ya da genel başlıklar altında birleştirmenin çözümlemelere ulaşmada yararlı olabileceğini söyleyerek örgüt iklimini 3 boyutta ele almıştır. İklim boyutlarında bu özellikleri yeterli biçimde betimlemeyen iklim tanımına yönelik sonuçların geçerli olamayacağını ileri sürmüştür. Bunlar; bireysel, örgütsel ve çevresel özellikler olup: *1. Bireysel Özellikler:* Doyum, yükselme ve ilerleme olanakları, kişiye verilen önem ve saygınlık, engelleme, güven duygusu, diğer örgüt üyelerine karşı beslenen duyarlılık, tehlikeyi göze alabilme, arkadaşlık ilişkileri ifade eder. *2. Örgütsel Özellikler:* Örgüt yapısı, örgüt politikası, örgütün amacı, büyüklüğü, ödül düzeni ve ücret, örgütsel çatışma, örgütle bağdaşmazlık, çok sıkı gözetim ve denetim, iletişim, önderlik, karar verme, örgütün gelişme olanakları, örgütsel açıklık, sorumluluk. *3. Çevresel Özellikler:* Sınırlayıcı ve güdüleyici çevre, çalışma koşulları (sıkıcı, hoşnut edici), yönetsel destek, baskı, uyum, yönetimi eleştirme.

Bursalıoğlu (2002: 18-22) ise iklimi, örgütü oluşturan dört boyuttan -amaç, yapı, süreç ve iklim- biri olarak, kişiler ve gruplar arası ilişkiler kapsamında açıklamıştır. Bu bağlamda, örgüt ikliminin temel kaynağı, çalışanların etkileşimidir. Bu etkileşim sonucunda ortaya çıkan normlar, değerler ve yaklaşımlar, çalışan davranışlarının belirlenmesinde önemli rol oynar. Bu nedenle örgüt iklimi örgütü diğerinden ayıran ve çalışanların etkileşimi sonucu ortaya çıkan ortak algılardır

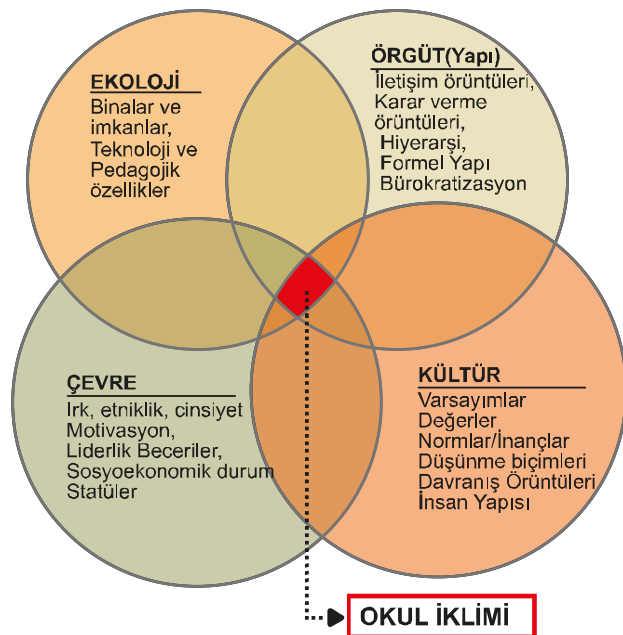
(Moran ve Volkwein, 1992; Özçer, 2005). İklimin zenginliği ise etkileşimin zenginliğiyle doğru orantılıdır (Gökçen, 2014: 13).

Örgüt iklimini bir örgüt ortamının toplam kalitesi olarak ele alan Renato Tagiuri, ekoloji, çevre, sosyal sistem ve kültürün iklimin dört boyutunu oluşturduğunu öne sürmüştür (1968: 23; Anderson, 1982: 369; Canlı, 2016: 31); *Ekoloji*, okulun fiziksel ve maddi kaynaklarını kapsar: 'okula ve eklentilerine ait bina, tesis, donanım, teknoloji, tahta kısacası okul aktivitelerinin yürütüldüğü her şey' bu kapsamda düşünülebilir. *Çevre/ortam*; içinde bulunan kişi ve gruplardan oluşur. İnsanla ilgili her hususu içerir. Mesela okuldaki ortam; 'grubun büyüklüğü, etnik yapı, öğretmenlerin maaş durumu, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi, öğretmenlerin eğitim seviyesi, çalışan ve öğrencilerin moral ve motivasyonları, iş doyum seviyesi, liderlik gibi insanlara ilişkin tüm konuları' kapsar. *Sosyal sistem*, kişi ve grupların ilişki biçimleridir. 'Örgütün idarî ve yönetim yapısına karşılık gelir. Okulun nasıl yönetildiği, karar verme mekanizması, iletişim yapısı, kontrol mekanizması, resmî yapı, destek servisleri, öğretim, denetim, yönetim

gibi etmenler' sosyal sisteme örnek verilebilir. *Kültür* ise sosyal çevrenin inanç sistemleri, değerleri ve bilişsel yapılarıdır (Tagiuri, 1968: 21; Owens, 2001: 142; Ekşi, 2006: 16). Şekil 2.4'te Tagiuri'nin Örgütsel İklim Modeli görülmektedir.

Ancak çoğu örgüt iklimi araştırmaları, iklimi, sosyal sistem ve kültür boyutları bakımından ele almış; ekoloji ve çevre boyutlarını göz ardı etmiştir (Ruane, 1995: 44).

**Şekil 3. Tagiuri'nin Örgütsel İklim Modeli**



**Kaynak:** Owens, 2001'den akt. Ekşi, F. (2006). *Rehber Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ile Kaygı Düzeyleri arası İlişki Üzerine Bir Araştırma*, s.17

Zammuto ve Krackover (1991) ise çalışmalarında örgüt iklimini yedi boyutta incelemiştir: “Güven, Çatışma, Moral Ödüllendirme, Değişime direnç, Lider itibarı/Güvenirliliği, Günah Keçiliği/Suç Atma”. Burton, Lauridsen ve Obel, (1999: 365) bu yedi boyutun, gerilme ve değişime direnç/hazır olma olarak iki boyuta indirilebileceğini söyler.

Koys ve Decotis (1991) örgüt iklimini belirlemek için geniş çaplı bir alan taraması sonucunda 80 farklı örgüt iklimi boyutu olduğunu tespit etmiş, bunları 45’e indirgemiş ve nihayetinde iki ana başlıkta altında 8 farklı boyutta toplamışlardır (Mühr vd. 2010: 48; akt. Çağlayan, 2014: 7):

### 1. Örgütün değerleri

- *İşbirliği/Uyum*: Örgüt üyelerinin kendi aralarında paylaşım içinde olmaları “hep birliktelik” kavramının içselleştirilmesi ve algılanması ile ilgilidir.
- *Güven*: Örgüt üyelerinin hassas ve kişisel konular hakkında, örgütün daha üst kademelerinde görev alan kişilerle iletişim kurarken ne derece özgür olduklarını algılamaları ile ilgilidir.
- *Destek*: Örgüt üyelerine, korkmadan ve çekinmeden, hatalarından ders almalarına imkan verilmesi ve üyelerin davranışlarına toleransla yaklaşıldığının algılanmasıdır.
- *Adalet*: Örgüt uygulamalarının eşitlikçi ve rasyonel temellere dayalı olduğunun algılanmasıdır.

### 2. Örgütün yapısı, ödül ve kontrol mekanizmaları

- *Özerklik*: Örgüt üyelerinin iş prosedürleri, amaçları ve önceliklerine ulaşma konusunda kendilerini ne kadar “belirleyici” olarak algıladıkları ile ilgilidir.
- *Baskı*: Performans standartları ve iş tamamlama ile ilgili algılanan zaman sınırlaması ile ilgilidir.
- *Fark Edilme*: Örgüt üyelerinin örgüte olan katkılarından haberdar olduğunun algılanması ile ilgilidir.

- *Yenilikçilik*: Örgüt üyelerinin az deneyim sahip oldukları ve hatta hiç deneyim sahibi olmadıkları yeni alanlarda bile risk almanın, değişimin ve yaratıcılığın cesaretlendirildiğinin algılanmasıdır.

Moran ve Volkwein' e (1992: 20) göre örgüt iklimi, karar alma, hiyerarşi düzeyi, teknoloji kullanımı, kuralları içeren örgüte ait nitelik olarak *yapısal*, bireysel düzeyde gözlemlenen *algısal/psikolojik*, çalışanların ortak anlaşmasını ifade eden *interaktif* ve bunun üzerine yakın dönemde inşa edilen *kültürel yaklaşım* olmak üzere dört kategoride modellenenir. Bir örgütü diğerlerinden ayıran kalıcı özellikleri, örgütteki çalışanların (güven, özerklik, birliktelik, tanınma, destek, adalet ve yenilik boyutlarında) ortaya koydukları ortak algılamaları kapsar; örgüt çalışanlarının etkileşimiyle oluşur, bir durumu yorumlamada temel alınır, geçerli normları, değerleri ve örgüt kültüründeki yaklaşımları yansıtarak, davranış belirlemede önemli bir etki kaynağı olarak işlev görür (Terzi, 2018: 12-15).

Cherrington (1994: 470-471), yaptığı araştırmada örgüt ikliminin belirleyici etkenlerini şu şekilde sıralamıştır: yönetsel değerler, liderlik tipi, ekonomik şartlar, örgüt yapısı, üyelerin özellikleri, sendikalaşma, örgütün hacmi ve işin yapısı. Birçok farklı değişkenin etkisi altında kalan örgüt ikliminde denge durumu önemlidir. Özcan ve Balyer'e (2013) göre örgüt iklimindeki dengesizlik örgütte yönetim yapısındaki dengesizlikten kaynaklanmaktadır. Örgüt iklimi iş doyumu, çalışan performansı, örgütsel bağlılık, iş stresi, adanmışlık gibi birçok değişkenle yakından ilişkili olduğundan, örgüt ikliminde denge, vazgeçilmez bir öneme sahiptir Watkins ve Hubbard (2003); dengeli örgüt ikliminin, örgütsel amaçlar, değerler, kaynak kullanımı ve değerlendirme arasında sağlanan denge durumuna bağlı olduğunu ifade etmiştir. Örgütsel amaçlardaki denge, misyon, strateji ve yapının net bir biçimde ortaya konması ve bireysel ihtiyaçların göz önünde bulundurulması halidir.

Anderson (1982) okul iklim literatürünün kapsamlı bir incelemesini yapmış; fiziksel çevre, öğrenci ve toplum özellikleri, okul toplumundaki katılımcılar arasındaki ilişkiler ve okul kültürü şeklinde dört boyutlu bir okul iklimi modeli önermiş, okul yöneticisi ve öğretmenleri yanında öğrencileri de okul ikliminde etkili bir faktör olarak ele almıştır.

Loukas, Suzuki ve Horton (2006) ise okul ikliminin çok boyutlu yapısını fiziksel, sosyal ve akademik boyutları ile açıklamıştır. Boyutların içeriği şu şekilde detaylandırmıştır(Yüner, 2018: 89):

*Fiziksel boyut*

- Okul binasının ve sınıfların görünümü
- Okul büyüklüğü ve her sınıftaki öğretmen öğrenci oranı
- Sınıfların düzeni
- Kaynakların bulunması
- Güvenlik ve rahatlık

*Sosyal boyut*

- Öğrenciler, öğretmenler ve çalışanlar arasındaki ilişkilerin kalitesi
- Öğretmen ve çalışanların, öğrencilere eşit ve adil davranması
- Öğrenciler arasındaki rekabet ve sosyal kıyaslama derecesi
- Okuldaki karar sürecine katılan öğrenci, öğretmen ve çalışan sayısı

*Akademik boyut*

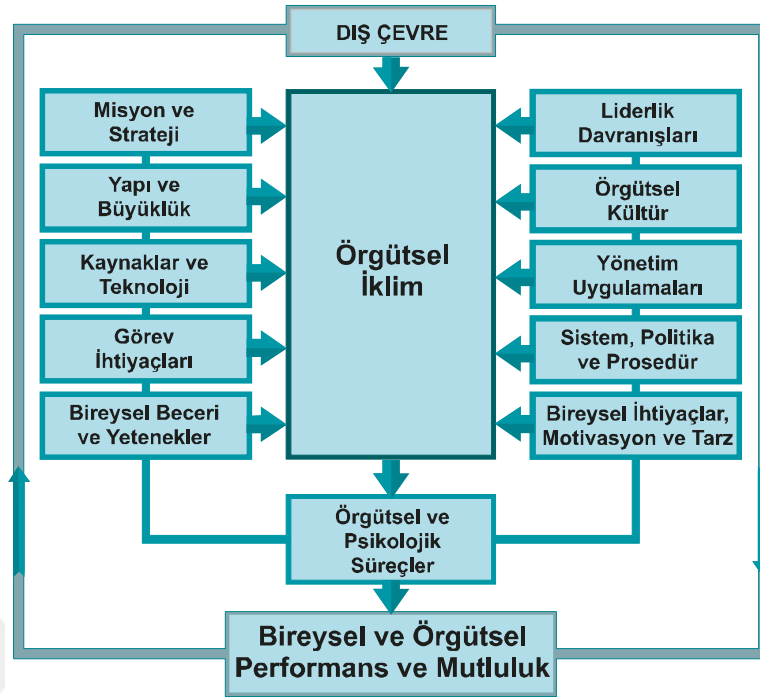
- Öğretimin kalitesi
- Öğretmenin, öğrenci başarısına ilişkin beklentisi
- Öğrencinin öğrenme sürecinin izlenmesi ve düzenli olarak öğrenci ve velilerin bilgilendirilmesi.

Çamur, (2006: 44) ve Demiral Yılmaz, (2010: 16-22) öğrenme iklimini: güvenlik, olanaklar, kaynaklar ve çevre, yönetim süreçlerine katılım, öğrenci yönetimi, müfredat programı, öğretim, başarı, moral, insan ilişkileri ve veli ve toplum ilişkileri boyutlarıyla ele almışlardır.

Kırmızı (2016: 63)'nın Isaksen, Lauer, Ekvall ve Britz'in (2000: 172)'dan aktardığı, örgüt iklimini etkileyen unsurların yer aldığı Şekil 4.'te yer alan modelde de görüldüğü üzere örgüt iklimini etkileyen pek çok unsur bulunmaktadır.

Şekil 4. Örgüt İklimini Etkileyen Faktörler

Aynı zamanda örgütsel iklim, örgütsel ve psikolojik süreçleri ve performansı etkileyen ara bir değişkendir. Örgütsel süreçler karar alma, problem çözme, koordinasyon ve iletişim gibi eylemleri kapsamaktadır. Psikolojik süreçler ise bireysel problem çözme, öğrenme, bağlılık, yaratma, motivasyon gibi



**Kaynak:** Isaksen vd., 2000: 172; akt. Kırmızı, C. (2016). *Sosyal Girişimcilik Odaklı Örgüt İklimi Oluşturma*, s. 63.

eylemleri içermektedir. Bu bileşenler örgütün, bireylerin ve çalışma takımlarının çıktıları ve performansları üzerinde doğrudan etki göstermektedir (Yüner, 2018: 60). Her örgüt farklı amaçları gerçekleştirmek üzere kurulmuştur. Örgütler kendi amaçlarını gerçekleştirmek için stratejiler belirleyip örgüt yapısını şekillendirir. Yapısal farklılıklar beraberinde farklı yönetim uygulamalarını ve farklı örgüt içi etkileşim yollarını getirir.

Okullar, öğrenci öğrenmesine odaklanmış, yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer paydaşlarla birlikte iş birliği içerisinde çalışılan karmaşık örgütlerdir. Bu iş birliği gerektiren yapı içerisinde, pek çok faktör okul iklimini etkilemektedir. Okul iklimini etkileyen unsurlar, Yüner (2018)'in araştırmacılarından (Shann, 1999; Hoy, 2003; Akbaba ve Erdoğan, 2014) aktardığına göre; okulun fiziksel özellikleri (maddi ve teknolojik imkanlar, düzenli ve güveli bir ortam), okul toplumu üyelerinin kültürel ve demografik altyapısı, insan faktörü (yöneticinin tavrı, öğretmen etkisi, öğrenci profili, çalışanlar), okulda etkin olarak paylaşılan normlar, inançlar ve değerler, veli

ve çevresel faktörler, iletişim, kararlara katılım, derslerde övgü ve ödül, Yüksek beklentiler, moral ve motivasyon, Öğretim liderliği, işbirliği.

Okumuşlar (2014: 33) okul kültürünü oluşturan unsurların öğretmen, öğrenci, veli ve idareciler tarafından algılanış biçimi olarak ifade ettiği okul iklimini etkileyen birçok boyut olduğunu söyler. Okumuşlar'a göre insani kaynaklar, yapıların tahsis ediliş biçimi, okulun yapısal ortamı, eğitim-öğretimde ihtiyaç duyulan araç gereçlerin tam olması, öğrenci sayısı ile okul büyüklüğü oranı gibi unsurlar bu boyutlardan bazılarıdır.

Yaratıcı bir tutum geliştirmek için yükseköğretim kurumunda örgüt iklimini elverişli hale getiren faktörler; 'örgütsel iklim; özerklik, uyum, güven, destek, tanınma, adalet, yenilik ve meslektaş dayanışması' olarak ifade edilmektedir. (McMurray ve Scott, 2013; Sokol vd., 2015).

Okul iklimine ilişkin yapılan ilk araştırmalarda iklim, okuldaki öğrencilerin ve personelin okullarına ilişkin hislerini belirten duygusal boyut olarak ele alınmıştır. Fakat etkili okul araştırmaları okul ikliminin beklenen akademik başarıdan koridorların ne sıklıkla temizlendiğine kadar birçok faktörden etkilenen oldukça karmaşık bir olgu olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle artık okul iklimi kurumsal normları, inançları, okul uygulamalarını, güvenli ve disiplinli bir ortamı, öğrenci gelişiminin izlenmesini, yüksek akademik beklentiyi, ödüllerin ve övgülerin varlığını içeren *akademik boyut*; okuldaki iletişimi, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşimi içeren *sosyal boyut*; okulun fiziki ve maddi yönlerini içeren *fiziksel boyut*; okuldaki bireylerin duygularını ve tutumlarını içeren *duygusal boyut* olarak ele alınmaktadır. Bu ilk üç boyut iklimi etkilerken son boyut bu üç boyutun çalışanlar üzerindeki etkisini göstererek okulun ne kadar önemsendiğini belirtmektedir (Canlı, 2016: 35).

1980'lerden başlayarak, okul iklimi araştırması, okulun etkililiğine odaklanan temel odaktan, öğrenci çıktılarının diğer ölçülebilir yönlerine kadar genişledi; sosyo-duygusal gelişim, öğrenci öz-yeterlik ve öğrenci davranışlarını da içine aldı (Cohen, 2009). Neredeyse araştırmacıların çoğu tarafından kabul gören, NSCC (2007)'nin

kullandığı, okul iklimine dair kapsamlı bir derleme yapan Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral (2009)'in, okul iklimini açık bir şekilde açıklayan, dört ana unsur şöyle:

1- Güvenlik (Fiziksel, Duygusal ve Sosyal).

2- Eğitim-öğretim [Öğretimin Niteliği, Sosyal, Duygusal ve Etik Beceriler, Mesleki Gelişim (Süreklilik, Destek), Liderlik (açık vizyon, idari erişebilirlik, destek), Hayata Dayalı Öğrenme].

3- Kişilerarası İlişkiler (Farklılıklara Saygı, Pozitif İlişkiler, Okul Toplumu ve İşbirliği, Şiddeti Önleme, Moral, Bağlılık, Karara Ebeveyn Katılımı) ve

4- Kurumsal Çevre (yapı ve kalite).

İlk araştırmacılar, okul ortamı ve öğrenci öğrenimi arasındaki ilişkilerle ilgilenirken, 21. yüzyılın başlangıcından bu yana araştırmacılar, uygulayıcılar, toplum aktivistleri ve politika yapımcılar okul ikliminin etkisini öğrenci ruh sağlığı ve riskli öğrenci davranışları ile ilişkilendirmiştir (Cohen, 2009).

Çalışmalar göstermiştir ki örgüt iklimi çok boyutlu bir kavramdır. Örgüt içerisindeki her bir unsur iklimi etkileyebilmektedir. Örgütün sahip olduğu fiziksel ve maddi imkânlar, işin niteliği, çalışanların örgüte ilişkin algılarını etkilemektedir. Ancak en önemli unsur örgüt içi ilişkilerdir. Örgütün yapısı gereği işlerin nasıl ilerlediği, bireylere karşı tutumlar, denetleme ve ödüllendirmede takip edilen yollar, katılımcı bir yaklaşımın izlenmesi bireylerde örgüte ilişkin olumlu-olumsuz algılar oluşturmaktadır. Clark (2002: 94) birey davranışlarına esas yön veren unsurun bireyin çevresiyle etkileşimi ve bu etkileşim sonucunda bireyde oluşan algıların olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle algılar iklim çalışmalarının odak noktasını oluşturmaktadır (Yüner, 2018: 64).

İklim kavramı, okul hayatındaki öncelikle insan unsuruna ve insan ilişkileri ve/veya davranış boyutuna vurgu yapar.

#### **2.2.4.2.1. Öğrenme İkliminde İnsan Unsuru**

Öğrenmede ana unsur insandır. Yüksek din öğretiminde insan kaynağı nicelik ve nitelik olarak güçlendirildiğinde, yüksek din öğretiminde uluslararası rekabette

başarılı olma ve toplumun sosyo-ekonomik gelişimine katkı sağlama hedefinin daha ulaşılabilir olması beklenebilir.

Yüksek din öğretiminde öğrenciler, öğretim elemanları, yöneticiler ve çeşitli personel bulunmaktadır ve bu grupların üyelerinin farklı rolleri vardır ve çeşitli şekillerde davranmaları beklenir. Bu gruplardan beklenen roller ve grupların normları birbirinden farklıdır. Öznesi ve nesnesi insan olan eğitim kurumlarında, farklı rollerde çalışan insanlar bir aile şuuruyla çalışırlarsa, topluluktaki her kişi farklı rollere rağmen birbirleriyle sıcak bir iletişim, etkileşim yaşar, bu etkileşim gurubun birbiriyle bütünleşmesini de sağlar. “Eğitimin insanlar aracılığı ile ve insanlarla etkileşim yolu ile sürdürüldüğü dikkate alındığında, insan ilişkilerinin eğitim sürecindeki yeri daha iyi anlaşılmaktadır” (Aydın, 2000: 72). Bireyler arasında ve okuldaki rol grupları arasındaki sosyal etkileşimler ve bu etkileşimlerin altında yatan sosyal süreçler okul iklimini şekillendirmektedir (Rudasill vd., 2018). Okullarda var olan etkileşim, çalışma ve öğrenme koşullarına nüfuz eden bir sosyal doku oluşturur. Bazı okullar daha neşeli, bazılarında okuldaki ilişkiler daha sevecen insanlararası ilişkiler daha duyarlı, bazılarında disiplin öncelikli, bazıları verimliliği önceler (Terzi, 2018: 32).

Kendisi değerli olan insanın, yaşam sürecinde de üstleneceği farklı rollere rağmen her zaman değer merkezli bir anlayışla yürüteceği insan ilişkileri, insan insana, yetişkin yetişkine, hoşgörüyü, ilgiyi, saygıyı, sevgiyi, dostluğu, ‘Biz’ olmayı, güveni, saydamlığı, adaleti gerektiren karşılıklı bir etkileşimdir. İnsan ilişkilerinin özü, insanın kendisini bilmesidir (Başaran, 1998: 11). Özellikle insanlarla yürüyen bir eğitim ortamında değerlerin değerli davranışların insani ilişkilerin bir parçası olması ve değer üreten, değer öğreten yüksek din öğretimi kurumlarında bu değerlerin değeri daha bir anlam kazanmaktadır. “Örgütleri yöneten, sanıldığı gibi bir takım mekanik kurallar ya da formüller değil, esasen örgütün sahip olduğu, değerler bütünüdür” (Arslan, Satıcı ve Kuru, 2005: 453). İnsan hangi rolü üstlenirse üstlensin rolünü yerine getirirken bu değerlere bağlılık gösterirse hem rolünü başarılı bir şekilde yerine getirmiş olur hem işine değer katar hem de değeri artar. Öğrenme ikliminde yükseköğretim ortamında muhtemel rolleri inceleyelim.

#### 2.2.4.2.1.1. Öğrenme İkliminde Yönetici – Önder/Lider İnsan:

Temel girdisi ve çıktısı, hammaddesi, toplumdan gelen ve topluma giden, insan olan eğitim kurumlarının başarısında ve verimliğinde hiç şüphesiz en etkili faktör, idari tasarruflarında insan yönetimini, insan ilişkilerini ve bu ilişkilerin yönetimini çok iyi bilen okuldaki insanları birleştirip ahenkleştirerek işlerine sevk eden nitelikli bir eğitim yöneticisinin mevcudiyetidir. Çağdaş yönetim kuramcıları insan ilişkileri konusunda bilgi ve beceri sahibi olan yöneticilerin başarılı olduklarını ve eğitim kurumunda verimi arttırdıklarını, dolayısıyla örgütsel amaca ulaşıldığını kabul etmektedirler. Bu başarının kaynağı eğitim yöneticiliğinin insan ilişkilerini içeren bir süreç olmasıdır (Bora, 2010: 40; Deniz, 2013: 36).

Yüksek Din Öğretimi kurumlarında öğrenmenin gerçekleştiği okul ortamında yönetici *Dekan* olarak isimlendirilir. Öğrenme ikliminin en güçlü unsurudur. Yardımcılarıyla birlikte başta öğretim elemanları olmak üzere öğrencilerin ve tüm çalışanların öğrenme ikliminde aktif, pozitif rol oynamasında birinci derece rol oynarlar. Zira yukarıda belirtildiği gibi fakültedeki tüm öğretim elemanları, öğrenciler ve diğer çalışanlarıyla insan kaynağının algıladıkları iklim, amaçlı olsun ya da olmasın yönetim uygulamalarının bir sonucudur. Yöneticilerin sözle söylediklerinden çok, yaptıkları algıları oluşturur. Yönetimin öğretme-öğrenme faaliyetlerine bakış açısı, öğrenme-öğretme çabaları için kaynak ayırması okul içerisinde nasıl bir öğrenme ortamının olduğunu belirleyen en önemli unsurdur. Yönetim biçimlerinin iklim üzerindeki etkilerini açıkça ortaya koyan araştırmalar oldukça fazladır (Çırpan:1999: 38-39). İklimle ilgili alanyazında çalışmaların yöneticinin sergilediği liderlik davranışlarında yoğunlaşmasının nedenlerinden biri de yöneticilerin iklim üzerindeki rolüdür.

Öğüt (2003: 64)'ün de, ifade ettiği gibi; Bilgi çağı ile yaygınlaşan küreselleşme ve uluslararası rekabet, organizasyon içinde en tepe yöneticiden en alt düzeyde çalışana kadar, bireyi, çalışmayı, çalışma yaşamı ve ortamını ve statüleri etkilemekte ve organizasyonlardaki insan kaynaklarından yeni çalışma profilleri istemektedir. Bilgi çağı doğrultusunda yaşanan dönüşüm süreci, nitelikli insan kaynağını gerektirmektedir. XXI. yüzyılda yönetimin gerçekleştirmesi gereken en

önemli katkı, bilgi çalışanlarının verimliliğini artırmaktır. Bu bağlamda bilgi çağı, “*insan kaynakları yüzyılı*” olarak değerlendirilebilir.

İnsan kaynakları yönetimindeki modern yönetim kavramlarının, anlayışlarının bu yeni döneme yeni kavramlarla girdiğini, yönetimde başarı için yönetimde kuşatıcılığı öne çıkardığını görüyoruz. Bunlardan biri yönetim kavramıdır.

Okul toplumunun tüm aktörlerinin etkin katılımını, sorumluluk almasını savunan, karşılıklı iletişimi ve hesap verebilirliği benimseyen okul yönetimi, olumlu okul iklimi oluşmasını sağlayacaktır. Okul yönetimi, okul toplumunu oluşturan yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, okul çalışanları, mezunlar, okul bölgesinde bulunan yerel yönetim, özel sektör ve sivil toplum örgütleri temsilcilerinin kendilerini ilgilendiren konularda karar aşamasında, alınan kararların uygulanmasında ve denetlenmesinde etkin rol almasını, okuldaki görev ve sorumlulukların net biçimde belirlenmesini, hesap verme mekanizmasının aktif bir şekilde işlenmesini, sadece yukarıdan aşağıya değil çok yönlü iletişim kanallarının açık olmasını, düzenli ve çok aktörlü denetimlerle etkililiğin sağlanmasını, mali ve idari şeffaflığın olmasını ve okul toplumunun talepleri doğrultusunda inisiyatif kullanılmasını ifade etmektedir. (Yüner, 2018: 4-5) Bunu sağlamada en büyük rol yönetime düşmektedir.

Halawah (2005: 334), etkili yöneticinin öğrenme ve başarıya zorlayan öğretim iklimini desteklediğini belirtir. Sergiovanni (1991) de, okul ikliminin belirlenmesinde en büyük faktörün yöneticinin benimsediği *liderlik* stili olduğunu ortaya koyar. Aquino (1985) liderin, grubun amaçları ve ilgi alanlarının tercümanı konumunda olması sayesinde grubun, liderini tanımasının ve kendilerinin sözcüsü olduğunu kabul etmesinin mümkün olabileceğini ileri sürer. Dolayısıyla bir yöneticinin lider olabilmesi için yönettiği grup tarafından kabul görmesi gerekir. Bursalıoğlu (2010)'na göre, okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını oluşturacak olan müdürler formal yetkilerden güç alırlar. Ancak okuldaki diğer üyeler tarafından kabul edildiklerinde liderlik statüsü kazanırlar. Ubben ve Hughes'a göre liderler, personelin ve öğrencilerin üretkenliğini arttıran bir okul iklimi oluşturabilirler. Etkili liderler, gelecekteki ihtiyaçları görürler, topluluk

üyeleriyle paylaşıp ortak, paylaşılan bir vizyon oluştururlar. Vizyon, istenen geleceğin fotoğrafıdır. Yaratıcı liderler, liderlik tarzlarının algılanmasını ve etkisini bilmelidirler. Okul liderinin özellikleri ve davranışları, okulda emrine bağlı insanların örgütleri hakkında hissettiklerini etkiler (Çamur, 2006: 31-32).

Eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarında okul yöneticisinin öğretim liderliği öne çıkmaktadır. Esas itibarıyla öğretimsel liderlik okul yöneticisinin, okul programına ve öğretim-öğrenme sürecine liderlik etmesidir (Şişman, 2004: 83).

Bursalıoğlu (2005: 208-209)'na göre, Okul yöneticisi, liderden önce üsttür veya baştır. Üstlük imajından liderlik imajına girebilmesi çok güç olmakla beraber, imkânsız değildir. Bunu sağlamanın yollarından *birincisi*, okul yöneticisinin eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimseyip bunları davranışa çevirebilmeleridir. *İkincisi*, okulun amaçları ile üyelerin gereksinimlerini dengeleştirebilecek kadar örgütçü ve yöneticisi olabilmesidir. *Üçüncüsü* ise okulunda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava oluşturabilmesidir.

Nur (2012: 27)'un araştırmacılarından aktardığına göre; okuldaki çalışanların morali, müdürlerin liderlik özelliklerinin yansımasıdır. Okul toplumundaki diğer üyeler çalışanların morallerini etkileyecek küçük şeyler yapabilirler ama hiçbiri müdürün destekleyici tutum davranışları kadar kalıcı bir etkiye sahip olmamaktadır (Penfold, 2011). Ayrıca yöneticilerin desteği, öğretmenlerin sorumluluk alma derecesi ve etkinliklerinin yordayıcısıdır. Personelinden yüksek beklentileri olan ve onlara güvenen yöneticilerin bulunduğu kurumda sınıf kalitesinin daha iyi olduğu gözlemlenmiştir (Rohacek, Adams, ve Kisker, 2010).

Olumlu bir okul iklimi oluşturulması için yöneticiler, göreve geldikleri an itibarıyla okulun bir fotoğrafını çekerek ne durumda olduğunu tespit etmeli, okula, okul çalışanlarıyla tanışmalı, onların liderlik özelliklerini keşfe çalışmalı, her çalışanın değerli yönlerini öne çıkararak biz duygusu içinde okula, çalışanlara özgü anlamlı hedefler koymalı, gizli ajanda olmadan şeffaf olmalı, hedefleri gerçekleştirmek adına inancı ve heyecanı diri tutmalı, örnek olmalı, okulun vizyonu doğrultusunda, tüm okul paydaşlarını memnun ederek, samimi, işbirliği içinde çalışılacak bir ortam oluşturmalıdır. Kuralların ortak bir akılla oluşturulması, açık ve

anlaşılır olması için gerekli düzenlemeleri yapmalı, uygulama sürecinde adil ve tutarlı olmalı, sorumlulukları paylaşmalı, süreçlerde okul topluluğu üyelerini bilgilendirmeyi ihmal etmemelidir.

Okulda farklı rollerde bulunan tüm insan unsurlarına karşı yapabilecekleri ile ilgili istişarelerle bir çalışma yapmalı, öğretim elemanlarından öğrencilere diğer çalışanlara kadar yönetim olarak olumlu bir iklimin oluşmasında yapılabileceklerle ilgili bir yol haritası hazırlamalıdır. Görevde olduğu sürece bu planlamayı olumlu yönlerde revize ederek sonuçlarını takip etmelidir. İstişare kurulu okulun kalbi, kalitenin adresidir.

Geleceğin insanını ve geleceğin insanını yetiştirecek kişileri yetiştirme misyonu üstlenmiş yükseköğretim kurumlarında sonuçtan etkilecek bütün kesimlerin bir şekilde fikirlerinin alınması ve makul olanların uygulamaya geçirilmesi gereklidir. Bir başka ifadeyle okuldaki topluluğa dâhil herkesin sesinin duyulduğundan emin olunması gerekir. Öğrenme ortamında alınan kararlar kadar, kararların alınma ve uygulanma sürecinde de tüm kesimlerin katılımı oldukça önemlidir. Katılım salt kararların alınma süreci değildir. Yönetime katılma, karardan etkilenenlerin, doğrudan doğruya ya da temsilciler aracılığıyla, ister okul içinden, isterse okul dışından, verilecek kararları etkilemesi, alınan kararları uygulaması, uygulama düzeyindeki personelin uygulamadaki durumlarını rapor ederek, önerilerle birlikte yönetime bildirmesi mekanizmasının işlemedir (Sabuncuoğlu, 1992: 284; Yılmaz, 2010: 18). Özellikle öğrencilerin katılımı daha da öne çıkmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarında öğrenci katılımının düşük düzeyde olduğu bilinmektedir. 2018 yılında yayımlanan “Yükseköğretim Kalite Kurulu Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi 2017 Yılı Durum Raporu’nda”, yükseköğretim kurumlarının eğitim ve öğretim konusunda gelişim göstermesi gereken alanlar belirtilmektedir. Rapora göre, “karar süreçlerinde öğrencilerin temsiliyeti ve katılımı sahadaki uygulamalara bakıldığında, rapor hazırlanan kurumların yalnızca % 8’inde beklentileri karşılamaktadır. Rapora konu 50 üniversite kapsamında öğrencilerin araştırma süreçlerine dâhil edilme oranı, % 14 civarındadır. Bu noktada, özellikle, değerlendirme sürecine dâhil 50 üniversitenin 10 tanesinin araştırma üniversitesi olduğu gözden kaçmamalıdır. Raporda, öğrencilerin

öğrenim gördükleri fakülte-üniversitenin karar alma süreçlerinin her aşamasına aktif katılımı noktasında farkındalık düzeylerinin daha da artırılmasıyla ilgili çalışmaların hızla başlatılması ve Fakülte/YO/ Enstitü/MYO ile Senato ve Yönetim Kurullarında beklenen öğrenci katılım ve temsiliyetin uygulamaya geçirilmesinin altı çizilmektedir” (YÖKAK, 2018: 30).

Bu bağlamda *yönetim süreçlerine katılımın* açık, şeffaf, âdil, istişare esaslı olması sağlanmalıdır. Öğretim elemanlarından öğrencilere, diğer çalışanlara tüm okul personeli bir aile çatısı altında görüşlerini, düşüncelerini açıkça ifade ederek bir takım ruhu oluşturarak fakültelerinde pozitif bir öğrenme imkânı oluşmasına katkı sağlanabilir. Öğrenciler başta olmak üzere görüşleri sorulan tüm okul insanların karar süreçlerine katılımı aynı zamanda, sistemin onları tanınması, onların da sisteme bağlanması anlamına gelecektir (Bursalıoğlu, 2002: 161).

2019 yılında yayımlanan 2018 Durum Raporu’nda da, en düşük olgunluk düzeyi ölçütünün “*paydaş katılımı*” olduğu tekrarlanmakta; üniversitelerin paydaşları ile iyi yapılandırılmış bir etkileşim mekanizması kurmaları, düzenli alınacak geri bildirimlerin iyileştirme süreçlerine yansıtılması ve sonuçların paydaşlar ile tekrar paylaşılması” vurgulanmaktadır (YÖKAK, 2019: 34, 50).

Okul, büyük ölçüde ortak eylemlerin gerçekleştirildiği bir yerdir. Okulda bireysel başarıdan çok grup ve takımların başarısı teşvik edilerek ödüllendirilmeli ve kutlanmalıdır. Yöneticinin en başat niteliği, başka yöneticilerin ve çalışanların emeğini takdir edebilme kabiliyeti ve erdemli davranabilmesidir (Özel, 2019: 10) Öğrenme konusundaki yeni yaklaşımlar, birlikte öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, kubaşık öğrenme gibi konulara vurgu yapmaktadır. Bireyci kültürlerde “ben” kavramı daha ağırlıklı iken toplumcu kültürlerde ise “biz” kavramı daha ağırlıklıdır. Okul yöneticisi, okulda bütünleşmeyi sağlamaya yönelik, ortaklaşa davranışı öne çıkaran ortak bir kültürün oluşturulmasına rehberlik etmelidir (Bozdoğan, 2010: 75).

Öğrencilere mezuniyet sonrası iş olanakları, iş dünyasına giriş, atamalar, bireysel yetenek ve becerilerin geliştirilmesi vb. süreçleri kapsayan konularda rehberlik edecek, eğitim-öğretim çalışmalarının kalitesinin güvence altına

alınmasında kilit rol oynayacak bir etkin danışmanlık sistemi kurulmalı ve bu kapsamda *kariyer danışmanı* görevlendirmelidir. Öğrencilerin doğru meslek/kariyer tercihinde bulunmaları ve doğru becerileri kazanarak hayata atılmalarında kariyer danışmanlığı önemli bir işlev görecektir. Kariyer danışmanlığının tercihleri kolaylaştırması yanında bir diğer işlevi, öğrencilerin kariyer farkındalıklarının artırılması, gelecekte çalışma hayatında ilerleyecekleri yolların (kariyer patikası) belirlenmesi ve bunu karşılamak için kişisel eğitim ve gelişim deneyimleri tasarlamalarına destek verilmesidir (Erdoğan, 2019: 98).

2017 durum raporunda yükseköğretim kurumlarında farklı danışmanlık sistemlerinin olmasına rağmen, % 30'unun ancak beklentileri karşılayabildiği ifade edilmektedir (YÖKAK, 2018: 41). 2018 durum raporunda da, “öğrenci danışmanlık sisteminin etkin işletilmesi” *güçlü yönler* arasında sayılırken; “danışmanlık sistemi uygulamalarının formal ve etkin bir şekilde yürütülmediği”, *gelişmeye açık yönlerden* olduğu ifade edilmiştir (YÖKAK, 2019: 41).

Yükseköğretim kurumlarında psikolojik sermayenin yönetimi örgüt kültürüyle ilişkili önemli bir konudur. Psikolojik sermayenin dört unsuru bulunmaktadır: Umut, öz yeterlilik, dayanıklılık ve iyimserlik. Psikolojik sermaye, insanın kendine güvenmesi, karşılaştığı engellere dayanıklı olması, hedef belirlemesi ve hedeflerini yerine getirebilme ve başarıya ulaşabilme konularında iyimser olmasını kapsar. Psikolojik sermayenin artması bu unsurlar bakımından kişileri güçlü ve enerjik kılarken, düşüklüğü bu konularda olumsuz etki doğurmaktadır. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarında akademik ve idari çalışanlarda psikolojik sermayenin geliştirilmesi ihtiyacı dikkat çekmektedir (Erdoğan, 2019: 22).

Nitelikli akademik insan kaynağı, yükseköğretimin en önemli değeridir. Araştırma, eğitim ve hizmetin niteliği, öğretim elemanlarının niteliği ile yakından ilişkilidir. Bu anlamda yöneticiler, öğretim elemanlarının akademisyenlerin çalışmalarını desteklemeli, bürokrasiyi azaltmalı, gelişimlerini sağlayacak her konuda pozitif destek olmalıdırlar.

Çırpan (1999: 27)'a göre, yönetimin en temel sorumluluklarından birisi ve yönetim uygulamalarının odak noktası, öğrenmeyi teşvik edici bir iklim

geliştirmektir. Yönetimin görevi, yeni şeyleri denemeyi teşvik etmek, açık iletişim ortamı oluşturmak, yapıcı diyalogu artırmak ve deneyimlerden öğrenmeyi sağlamaktır. Böyle bir ortamda organizasyonun her birimindeki bireyler de öğrenme noktasında üzerlerine düşeni yapacaklardır.

Okul iklimini ilk kez ifade eden, kendisi de bir idareci olan Perry (1908), pozitif okul ikliminin sağlanması konusunda eğitim yöneticilerine tavsiyelerde bulunur;

- Okulun gururu ve onuru olacak, birlik duygusu/takım ruhu oluşmasını sağlamalıdır.
- Yönetici, her hafta en az bir kez yapılacak çalışmalarla ilgili öğretim elemanlarıyla toplanmalıdır.
- Öğretim elemanlarının toplantılarda konuşmasını sağlamalı.
- Öğretim elemanlarına karşı son derece sabırlı olmalı, eleştirilerini dikkate almalı, empati ile hareket etmelidir.
- Gündem konusunu belirlemeli, gündemin dışına çıkılmasına müsaade etmemeli. Ancak gündem dışı varsa önemli konuların da gündeme alınmasını sağlamalıdır.
- Öğretim elemanları, yöneticinin yasal gücünü hissetmeliler ama bu yöneticinin otoritesini kullanması anlamına gelmez.
- Yöneticiler okulun tüm insan kaynağı ile istişare etmeli, toplantılardan sonra yeni fikirler, çalışma ve öğrenim ortamını iyileştirmeye dönük daha fazla heyecan ve mutlu bir ilham kaynağı ile ayrılmaya çalışmalıdır.
- Öğrencilerin ahlaki gelişimini önemsemeli, disiplin, devamlılık, alışkanlıklar, idealler konusunda özel çalışmalı.
- Öğrencilerin sahte imza uygulamalarına idarenin sessiz kalması okulun tonuna zarar verir.
- Okul ruhu oluşturmak için bir okul atmosferi yaratılmalı.

Yüksek din öğretimi kurumlarındaki yöneticilerin insan kaynağına yön verme, geliştirme, iyileştirme yönetiminde başarı sağlamaları daha yüksektir. Bu noktada hem modern yönetim kuramı bilgileri hem de geçmişteki fütüvvetnâme, siyasetnâme türü kadim kaynaklardan günümüze gelen bilge liderlik mirasları, toplumlara önderlik etmiş peygamber kıssaları, sahâbi hatıraları yol rehberi olacaktır. Uludağ (1996; 259-261)'in aktardığı gibi, yönetici, Âdem gibi özür dilemeli, Musa gibi ihlaslı, Eyyub gibi sabırlı, Davud gibi cömert, Muhammed gibi merhametli, Ebubekir gibi hâmiyetli, Ömer gibi adâletli, Osman gibi hayâlı, Ali gibi bilgili olmalıdır.

Bilgi çağı organizasyonlarının, mevcut rekabetçi konumun temel göstergelerinden “hizmet kalitesi” ve “kurumsal etkinlik” düzeylerini daha fazla geliştirmeleri bağlamında, ileri düzey bilgi teknolojileri ve çağdaş etkili yönetim teknolojilerinden de yararlanmaları yarar sağlayacaktır (Öğüt, 2003: 3).

Öte yandan YÖKAK Kurumsal Dış Değerlendirme Programı kapsamında, kalite güvencesinin temel unsurlarından biri kabul edilen PUKÖ şeklinde ifade edilen Planlama / Uygulama / Kontrol etme / Önlem alma döngüsünün, Yükseköğretimde özellikle “yönetim” süreçleri bakımından kritik değere sahip olduğu görülmektedir.

Döngünün *Planlama* aşaması olarak, yönetsel faaliyetlerin kimlerce, nasıl, nerede, ne zaman ve ne sürede yapılacağı belirlenir. Üniversiteler, fakülteler, yapılacak iş ve/veya hedefleri belirlemede, kendilerine özgü durumlarını dikkate almalı ve planlama yaparken gerçekçi olmalıdır. Ulaşılması mümkün olmayan yahut güç hedeflerin konulması ve bunlara ulaşıl-a-maması, kurum üyelerinde hem motivasyonsuzluğa hem de sözde bir başarısızlık görüntüsüne yol açacaktır. “Planlama” sürecindeki çalışmaların belirlenen kişi, yöntem ve zamanda yerine getirilmesi ise “Uygulama” aşamasında olur. “Uygulama” adımında kullanılacak istatistiksel yöntemlerle edinilen verilerle, döngünün 3. aşaması olan “Konrol et” adımının girdisi sağlanır. “Önlem al” adımı, PUKÖ'nün son aşaması olup, bununla planlanan hedeflere ulaşabilme düzeyi belirlenir (YÖKAK, 2018: 18).

#### 2.2.4.2.1.2. Öğrenme İkliminde Öğretim Elemanı

Okul iklimini etkileyen sosyal faktörlerin en önemlilerinden biri de öğretmen-öğrenci ilişkisidir. Güçlü, nitelikli, donanımlı, iyi yetişmiş, eğitim-öğretime kendini “adamış”, “model” bir öğretim kadrosu olmaksızın pozitif bir öğrenme ikliminin sağlanması mümkün değildir. Öğrencilerin okulu pozitif bir yer olarak algılamasında en temel görev öğretmene düşmektedir. Yapılan araştırmalara göre en az bir öğretmen tarafından olumlu kabul gören öğrencide aidiyet duygusu artmakta ve öğrenci okula karşı pozitif tavır takınmaktadır (Okumuşlar, 2014: 35).

Okul içindeki oluşan iklim ilişkiseldir. Okul iklimi, öğretmenlerin öğrenciyi motive etmesi ve onlarda pozitif tutum yaratması sonucunda öğretmenler ve öğrenciler arasında oluşan ortak bağdır. Pozitif bağlanma sonucunda da, anlamlı öğrenci öğrenmeleri gerçekleşmektedir. Öğrenciler ve öğretmenler kendilerini rahat, değerli ve güvende hissettiklerinde, pozitif okul iklimi oluşmuş ve öğrenme sürecinde motivasyon ve başarıya dönüşecek duygusal bağlar kurulmuş olur (Pepper ve Thomas, 2002).

Okulda geçen zamanın önemli bir bölümü, öğretmenlerin ve öğrencilerin karşılıklı ve aralarındaki ilişkilere harcanır. Öğrenci penceresinden bakıldığında öğretmenler, ailelerinden sonra en çok görüştükleri kişilerdir. Hem birlikte geçirilen sürenin uzunluğu hem de öğretmenlerin misyonu göz önüne alındığında okula ilişkin öğrenci algılarını etkileyen temel unsurun öğretmenler olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin diğer ilişki türlerine nazaran eğitimin niteliği konusunda ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde çok daha fazla, anlamlı, olumlu etki yarattığı bilinen gerçeğinden hareketle bu ilişkinin niteliği esasen öğrenme ikliminin niteliğini belirleyecektir.

Schunk (1980) model olmanın, performans rehberliği etmenin, önleyici geribildirimler vermenin, öğrencilerin özyeterliklerini ve becerilerini geliştirmedeki etkilerini incelemiştir; araştırma sonucunda model olma yönteminin öğrencilerin özyeterliklerini geliştirmede öğretici yöntemle göre daha etkili olduğunu bulmuştur.

“Nitelikli öğretmen”in özelliklerine ilişkin üniversite öğrencileri ile yapılan çalışma bulgularında, en çoktan en aza bir öğretmende olması istenilen özellikler

sıralandığında; “meslek sevgisi” en çok istenilen özelliktir. Bu niteliği sırasıyla “bilgiyi aktarma becerisi olan, etkin iletişim kuran, teknolojiye ve yeniliklere açık, alan bilgisine sahip, demokratik, eleştiriye açık olma” nitelikleri izlemektedir. En az istenen son özelliğin “esprili olma özelliği” olduğu belirlenmiştir (Anıl ve Güler, 2006)

Demirbolat (2004: 54) ve Bozdoğan (2010: 56), “öğretmenin bahsedilen görevleri iyi yapabilmesinde her şeyden önce etkili bir lider olması gereğini ifade eder. Liderlik özellikleri olan bir öğretmen, öğretmenlik statüsüyle ilgili mevcut bilinen yasal yetkiler harici, özel gayretle, bilinçli ve anlayışlı hareket edebilen kişidir”. Öğretmenin etkili liderliği, kurumsal ve bireysel ihtiyaçları birlikte karşılayabilme gücüne bağlıdır.

Öğretmenin yöneticileri, meslektaşları, diğer insanlarla iletişimi ile bireysel ve mesleki özellikleri öğretmenin kendine özgü tutumlarını ve davranışlarını belirler. Öğretmenin bu özellikleri yanısıra sınıf yönetimini konusundaki tutum ve davranışları da öğretmen-öğrenci arasında oluşan, duygular, tutumlar, değerler ve ilişkileri içeren, öğrenme düzeyini, özyeterlik algısını, eğitim programının hedeflerine ulaşmasını etkileyen sınıf iklimini etkiler (Good ve Brophy, 1997; akt. Varış, 1998). Okulların en önemli amacı etkili öğretimin sağlanabilmesidir. Öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü birimler ise sınıflardır. Her sınıfın kendine has bir iklimi vardır. Sınıf iklimleri ile okul iklimi birbirini etkilemektedir. Bu nedenle olumlu okul iklimi oluşturabilmek adına okul değerleri sınıflarda desteklenmelidir. Sınıfların, okulların küçük bir modellemesi olduğu düşünüldüğünde sınıf ikliminin önemi daha net anlaşılmaktadır (Yüner, 2018: 71).

Öğretmen, öğrenme ortamının havasını belirleyen en önemli en stratejik faktördür. Öğretmenin sınıftaki rolünü en etkili şekilde gerçekleştirebilmesi için sınıf içerisinde iyi bir yönetici olmalıdır. Eğitimde başarı için ilk atılacak adım, sınıfın iyi yönetilmesidir. “Sınıf yönetiminde başarı sağlayanlar genellikle iyi öğretmen özelliklerini taşımaktadır” (Demirel, 2007a: 198). Sınıfta olanlar doğrudan öğretmenin davranışı ile bağlantılıdır. Öğretme metodunu, sınıf içindeki insan ilişkilerini, konuya odaklanmayı, beklentileri ve öğrencilerin tutumlarını öğretmenler belirlemektedir. Araştırmalara göre öğretmenlerin beklentilerini yüksek tutması

öğrencilerin öğrenme motivasyonunu yükseltmektedir (Çamur, 2006: 60). Öğretmenin kişiliği de davranışları da öğrencilerinin davranışını doğrudan etkiler. Bunun içindir ki, öğretmenin, öğrencilerinde olumlu, pozitif davranışlar geliştirmesinin yolu onlara sevgi, saygı göstermeli ve değerli olduklarını hissettirmelidir. Sevgi ve saygı bir öğrencinin kendini değerli hissetmesini sağlayan etkili bir araçtır. Bunu sözlü olarak ifade etmek de önemlidir.

Öğretmen, etkili bir öğrenme-öğretme lideri olursa öğrencilerine olumlu bir ortam oluşturabilir. Büyükkaragöz vd. (1998: 52)'e göre; öğrencilerin kendilerinden nasıl bir davranış beklendiğini bilebilmeleri için, öğretmen sınıfta davranış standartları oluşturmalıdır. Öğrencileriyle iyi bir iletişim sağlamak için ders dışı etkinliklerde de nitelikli zaman ayırabilirler. Wynne'a (Akt, Sackney, 1996: 11) göre, iyi ilişkiler kurmak ve müfredat dışı aktiviteler okuldaki bağlılığı kuvvetlendirir. Olumlu bir öğrenme iklimi, yaşam alanı ile toplumsal yaşama model olan bir okulun oluşturulması sağlanabilir. Her bireyin temel ihtiyacı olan kabul görme, sosyal, duygusal ve fiziksel güvenlik gibi ihtiyaçlarını okulda dikkate almaya başlayan bir eğitim anlayışı şiddet içermeyen bir iletişim dili kullanan toplumlara ulaşmanın anahtarı olabilir (Çamur, 2006: 36).

Öğretimde pozitif bir öğrenme iklimini sağlamada farklı bir bakış açısını '*öğretişim*' kavramıyla ifade edebiliriz. Yönetişim (Yüner, 2018: 2) kavramından ilhamla ifade ettiğimiz *öğretişim*, öğretme sürecinin her bir aşamasında yer alan, öğretmede ve öğrenmede rol oynayan aktörlerin katılımını, sorumluluklarını ifade eder. Bu aktörlerin başında öğreten öğretmen, öğrenme ortamını hazırlayan öğretmen-yönetici ve öğrenen öğrenci gelir. Ancak, bu ana aktörlere yardımcı aile, akran, arkadaşlar, öğrenme ortamındaki diğer insan unsurlarıyla yani ana aktörlerle iletişimdeki diğer insanlar gibi tüm aktörlerin rolü de buna dâhil edilebilir. Tüm aktörlerin aktif olduğu bir öğretme sağlıklı bir öğrenme imkânı sağlayabilir.

Erdoğan (2011) , "Öğrenme ortamının nitelikli bir yapıda olması öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında sağlıklı iletişim kanallarının kurulmasına ve işleyişine bağlı" olduğunu vurgular. Yapılan pek çok araştırma da akademik başarının öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliğinden etkilendiğini desteklemektedir (Jones and Jones, 2012; Bloom, 1976; akt. Özler, 1998; Elçi, 2002). Gordon'a (2013)

göre öğrenciler, öğretmen-öğrenci ilişkisi iyi olduğunda öğrenirler. Bu ilişkinin iyi olması için öğrenci ve öğretmenin doğrudan iletişim kurabilecekleri ortama sahip olmaları, birbirlerini önemsemeleri, birbirlerinin farklı birer kişiliğe sahip olduklarını kabul etmeleri, birbirlerine saygı duymaları ve bağımlı olmaya karşı birbirlerine gereksinim duymaları önemlidir. Başarılı ilişki türünde öğretmen daha deneyimli, araştıran, şevkli, gelişen ve geliştiren, sohbet içinde olan, danışan sevilen sayılan biri, öğrenci ise daha az deneyimli, soran, soru sorması için teşvik edilen, meraklı, öğrenme potansiyeline sahip, eleştiren düşünebilen, kendi kararlarını bağımsız bir şekilde verebilen biridir (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2013).

Waxman ve Huang'ın (1997) çalışmalarına göre ise sınıf içinde öğrenci ve öğretmen arasında bir iletişimin olmadığı ve öğrencilerle birebir ilgilenilmediği durumlarda ders saatinin %40'ı verimsiz geçmektedir. Etkili okullarda, öğrenciler ders saatinin %70'inde öğretmenleriyle etkileşim içindedirler ve öğretmenler bireysel olarak öğrencilerinin ne kadar öğrendiğiyle ilgilidirler.

Olumlu ve öğrenciyi hoş karşılayan bir öğrenme ortamı, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekler öğrencinin okulla ilgili düşüncelerinin olumlu olmasına ve okulla gurur duymasına yol açar. Öğrenciler kendilerine saygı duyulduğunu hissettikleri, adaleti ve kuralların açıklığını gördükleri, planlama ve kuralların uygulanmasında söz sahibi olduklarında, okullarına daha bağlı ve kendilerini daha mutlu hissederler. (Çamur, 2006: 67).

Çınkır (2004: 98) da; “Öğrenme ortamının insan ilişkilerinin üç önemli parçasını ilişki=güven+değer+iletişim biçiminde formüle edilebileceğini ifade etmekte ve okullarda saygının öneminin özellikle altını çizmektedir”. Kratzer (1997)'in aktardığına göre Firestone ve Resenblum (1997) “saygı” alt boyutunu içeren öğrenme iklimini belirlemeye yönelik araştırmalarında öğrencilerin kendilerine saygı gösteren öğretmenleri sevdiklerini saptamışlardır. Ayrıca, bu araştırma ile “saygı” faktörünün öğretmenler ile öğrencilerin birbirlerine ve okullarına bağlılığını da artırdığı bulunmuştur (Akt. Çamur, 2006: 70).

Okul iklimi konusunda öncü şahsiyetlerden Perry (1908), pozitif okul ikliminin sağlanması konusunda öğretmenlere önemli tavsiyelerde bulunur;

- Öğretmen rolü çok önemlidir. “İşin ruhu bulaşıcıdır. Çalışkan öğretmenin çalışan öğrencileri olur.”
- Öğretmen, öğrenciler için normal fiziksel çevrenin başarılı sınıf yönetimindeki değerini fark etmelidir. Sınıf, aydınlatma, hava, sıcaklık, öğretim materyalleri olarak en uygun koşulları sağlamalı.
- Öğretmen çalışmalarını iyi yöntemlerle hazırlamalı. Sınıf içi etkinlikler öğretmenin kullanacağı öğretim yöntem ve stratejiler ne kadar kaliteli olursa öğrencilerin olumsuz davranışları geliştirmeleri o kadar az olur.
- Öğretmen sınıf odasının atmosferinin ahlaki zarafeti teşvik edecek şekilde olması gerektiğini hatırlamalıdır; tabiri caizse, kötülük ve kabahatin yaşayamayacağı anlamlı bir iklime sahip olmalı. Ancak bu atmosfer, fiziksel bir çevre ve öğretim yönteminden ibaret değildir; Öncelikle öğretmenin kendisi meselesidir ve bu nedenle öğrencileri arasında büyük ölçüde nezaketli ve doğru davranışı sağlayacak olan kişisel niteliklerini geliştirmelidir.
- Öğrencilere karşı neşeli olmalıdır. Neşelilik ciddiyetle ilişkili değildir; ‘neşeli’ bir ruh içinde önerilerde bulunmak öğrencilerden kaliteli ürün alabileceği üretken çalışmaları teşvik edecektir.
- Sempatik olmalı. Öğrencinin dünyasına girebilmek, sorunlarını fark edip, yardımcı olmaya çalışmak noktasında samimi bir istek içinde olmalı.
- Dikkatli olmalı. Gözün, kulağın ve eğitimcilerin algılarının uyanıklığı, sınıfta meydana gelen çok az şeyin dikkatini çekmesine izin verecektir. Ne zaman, nerede, neyi anlatacağını iyi ayarlamalıdır.
- Adalet ve adalet. Öğrenciler bir öğretmendeki hemen hemen her şeyi affediyorlar, haksızlık veya taraf tutmayı asla.
- Öğretmenlerin kişisel görünümünde ve davranışlarında model olmaları, sorumluluklarındaki öğrenciler için ilk ve önemli bir görevdir. Özellikle, düzenli olma, çabukluk, nezaket, neşe, doğruluk ve okulların etkinliğine, toplumun iyi düzenine katkıda bulunan bütün erdemlere teşvik etmek için her fırsattan yararlanmalıdırlar.

- Eğitim boyunca öğretmen suçluyu değil sürekli ve sürekli olarak suçu vurgulamalıdır. Mesela hata yapınca; ‘John kötü bir çocuk değil, ama yanlış bir şey yaptı’ denilmeli. Yanlışlardan nefret ediyoruz ama çocuğu seviyoruz. Pek çok öğretmen bu ilkeyi unuttur ve öğrencilerin yanlış yönlerini kişisel meseleler olarak görür, kendisine karşı yönelmiş şekilde davranır. Öğrencinin hataları, öğretmenin aleyhine değil, kendine ya da hukuka ve topluma karşı olarak kabul edilir.

Tavukçuoğlu (2003: 92) da, sınırlı öğretmenlerin gerginliklerini sınıfa yansıtmadan, öğrencileri korkutmadan, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri sevgi ve hoşgörü ortamının oluşturulmasının önemine dikkat çeker; öğrencilerin sınıfta konuşmaya teşvik edilmesi, konuşanların bir şekilde ödüllendirilmesi, tartışma ve müzakere gibi öğretim yolları ile öğrencinin derse katılımının sağlanması, ders dışı etkinliklere katılma imkanı verilmesi, kendini ifade edemeyen öğrencilere yönelik çeşitli stratejik adımların atılması tavsiyesinde bulunur.

Öğrencilere değer katmak ve eğitim-öğretim ortamlarını geliştirmek, öğrencilere ne öğretileceği, nerede öğretileceği ve nasıl öğretileceği ile ilgilidir.

Müfredat programı konusunda öğretim elemanları dikkat etmelidir. Müfredat programı, ‘ne öğreteceğiz sorusu?’nu ifade eder. ‘Ne öğreteceğiz?’ sorusu yükseköğretimin misyonu, felsefesi ve değerleri ile daha pratik düzeyde kazandırılacak becerileri de içeren karmaşık bir alandır. “Eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır. Uygulanan programlar geliştirildikçe toplumsal ve bilimsel alandaki gelişmelere göre yeniden düzenlendikçe eğitimin niteliğinin de artması beklenir” (Erden, 1993:1; Bora, 2010: 42 ).

21. yüzyılın öğretim elemanı, öğretimde yeni öğrenim ve öğretim yaklaşımlarını kullanabilir. ‘Nasıl öğreteceğiz?’ sorusu her dönem gündemdeki yerini korumaktadır. Nasıl öğreteceğiz sorusu aynı zamanda öğretim pedagojisi ile ilişkilidir. 21. yüzyıl öğrencisinin, uzun dönemde kendisine kalıcı bilgi ve (y)etkinlik kazandıracak ortamları eski tarz sınıf kurgularında ulaşmasını beklemek çok da gerçekçi olmayacaktır. Her derse hazırlıklı olarak gelmek ve düzenli tekrar, faydası kanıtlanmış etkili öğrenme yolları arasında sayılmaktadır.

Erdoğmuş (2019)'a g6re; d6nyada eğitim sekt6r6nde son yıllarda, yeni nesle uygun, her 6đrencinin algı ve anlama hızına g6re d6n6şen interaktif kaynaklar 6n plana çıkmaktadır. 6đrenciyi; gerek 6đrenmede gerekse de 6đrenmesini değerlendirmede aktif hale getirecek nitelikte etkileşimli kaynaklar 6reilmeye başlanmıştır. Bu kaynaklar, etkileşimli olmanın yanında yapay zeka desteği ile 6đrenciyi, 6đrenme hızına bakarak gerekli 6đrenme kaynaklarına tam zamanında y6nlendirmekte; ona, performansıyla ilgili olarak s6rekli bir geri bildirim sağlamakta ve kısacası kendini 6đrenciye adapte ederek her bir 6đrenciye kişiselleştirilmiş bir 6đrenme ortamı sağlamaktadır.

Ders notları dergi, kitap vb. basılı kullanılan eğitim içeriklerinin, evrimii (online) bir ortama aktarılması temeline dayalı yeni bir y6ntem olan Adaptive Learning; geleneksel olarak sınıfta yapılan derslerin, akademisyenlerce hazırlanan ders videoları ve bilgi notları, makaleler, PDFler, Excel dosyaları, PowerPoint slaytları, resimler ve g6rseller gibi tamamlayıcı yardımcı materyaller aracılığıyla eve taşındığı, evde izlendiği ve 6devlerin sınıfta tamamlandığı, bilginin transferinin, grupta 6đrenme alanından çıkararak kişisel 6đrenme alanına girdiği bir y6ntem olan Flipped learning (evde ders okulda 6dev) modeli (Sams ve Berhmann, 2012; akt. Erdoğmuş, 2019: 94), alternatif yeni 6đrenme modelleridir. Ders, sınıf dışında bilgisayar yardımıyla 6đrenilmekte, grup aktiviteleri ile sınıfta pekiştirilmektedir. Bu y6ntemin amacı, sınıfta gerçekleşen anlatımı sınıf dışına taşıyarak sınıfta daha fazla sınıf içi aktivite yapmaktır.

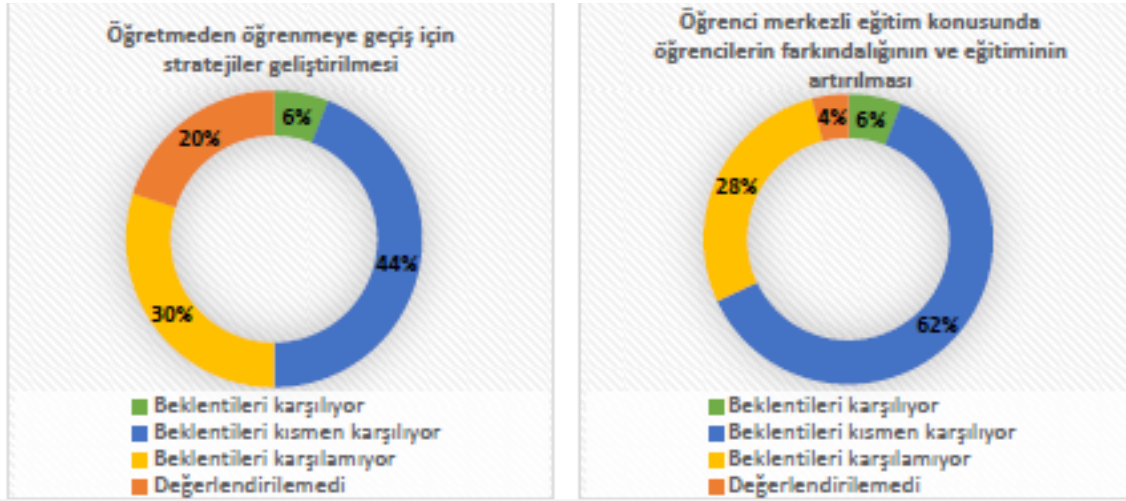
T6rkiye'deki yaş gruplarının teknolojinin kullanımında en 6nemli kullanımın (%90.8) 16-24 ve (%91.7) 25-34 yaş aralığında olduğu (T6İK, 2019) g6z 6n6ne alınıp yaş grubu dikkate alındığında bu kişilerin b6y6k çoğunluğunun y6ksek 6đrenim 6đrencilerinden olduğu, bilişim-iletişim teknolojilerinin y6ksek 6đretim d6zeyindeki 6đrenciler arasında çok yoğun olarak kullanılması gerçeğini de dikkate alırsak, derslerin yeni nesil teknolojik materyallerle destekli yapılması teknolojinin 6đrencilerin gelişimine olumlu etki etmesinin yanında 6đrencilerin ilgisini çeken bir 6zelliği de sağlayacaktır.

Y6KAK (2018: 38) Raporu'nda, "T6rkiye'nin de yer aldığı Avrupa Y6ksek 6đrenim Alanı (AYA) içinde yer alan 6lkeler için 6nerdiği, eğitim 6đretim

alanında *öğrenci merkezli eğitimin benimsenmesi, esnek ve çeşitlendirilmiş öğretim programlarının oluşturulması, program ve ders bilgi paketlerinin hazırlanması ve karşılaştırılabilir diploma ve dereceler geliştirilmesi*” konularında tespitler bulunmaktadır.

Nitekim 2017 yılı yükseköğretim kurumları dış değerlendirme sürecindeki 50 üniversitede, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının benimsenmesi konusunda yetersizlikler olduğu, Şekil 5’ten de anlaşılacağı gibi “öğrenmeden öğretmeye geçiş konusunda kurumların, beklentileri ancak % 6 oranında karşıladığı” tespiti yer almaktadır. “Eğitim öğretim programlarında aktif öğrenmeyi destekleyen stratejilerin

**Şekil 5. Yükseköğretimde Öğrenci Merkezli Eğitim**



*Kaynak: YÖKAK, (2018). Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi 2017 Yılı Durum Raporu, s. 38.*

yaygınlaştırılması, bu kapsamda öğrencilerin farkındalıklarının artırılması, eğitimcilerin eğitimi programları ile öğretim üyelerinin öğrenme ve öğretme teknikleri konusunda ders içeriklerini güncellemesi” gereği vurgulanmaktadır.

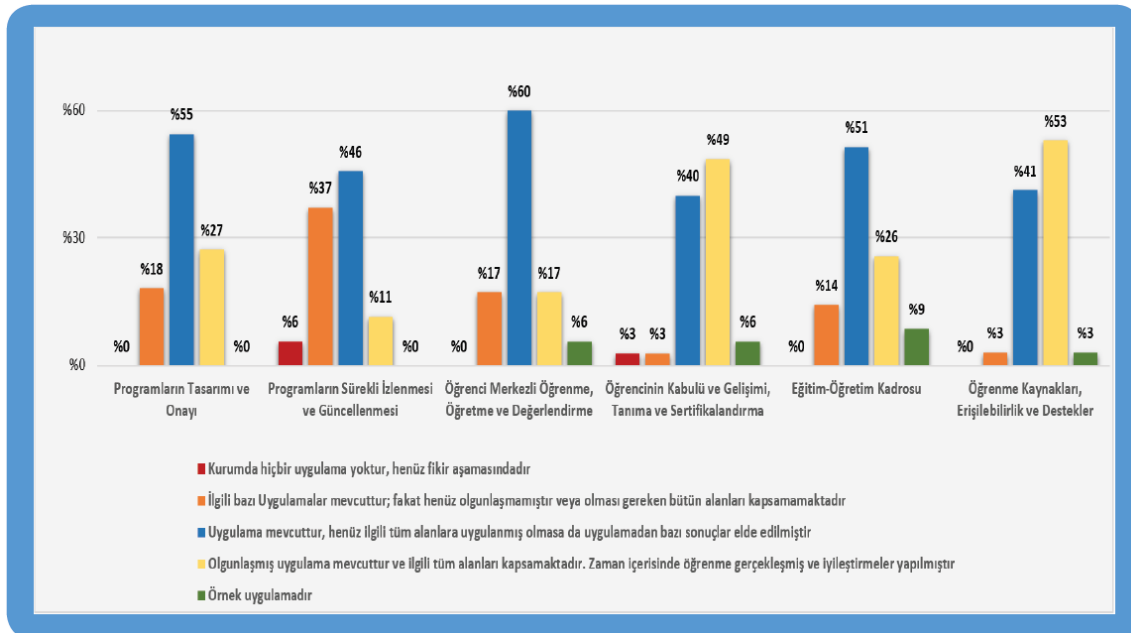
Aynı raporda, “öğrencilerin alanlarıyla ilgili mesleki bilgi ve beceriler yönünden yeterli bir donanımına sahip olmaları yanında sosyal, kültürel, etik ve entelektüel yönlerden donanımlı olarak yetiştirilmesinin de beklendiği ifade edilerek, eğitim programlarında iyi yapılandırılmış ve kalite süreçleri açısından garanti altına alınmış seçmeli derslerin bulunmasının” önemi vurgulanmaktadır.

2017’de değerlendirmeye tabi olan 50 kurumun, “kültürel derinlik ve farklı disiplinleri tanıma fırsatı veren ve öğrencilerin tercihlerine uygun seçmeli derslerin yapılandırılması hususunun hâlen beklentileri % 20’ler seviyesinde karşıladığı ve iyileşmeye açık bir yön olduğunun” altı çizilmiştir.

Yapılandırılmış seçmeli derslerle, genellikle 21. yüzyıl becerileri diye sıralanan “yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, esneklik ve uyum, girişimcilik, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik ve sorumluluk, liderlik gibi anahtar yetkinliklerin mezunlara kazandırılmasında yetersizlik” dikkat çekmektedir (YÖKAK, 2018: 38).

2018 yılı Kurumsal Geri Bildirim Raporlarında da iyi uygulama örneklerinin % 6 oranında gözleendiği, eğitim ve öğretim süreçlerinde kurumların önemli bir kısmında (%77), öğrenci merkezli yaklaşımlara ilişkin uygulamaların, çeşitli yaklaşımlar açısından yeterince kapsayıcı olmadığı ya da henüz olgunlaşmadığı gözlemlenmektedir (YÖKAK, 2019: 38). Şekil 6’da konuyla ilgili tespitler aktarılmaktadır.

**Şekil 6. Üniversitelerin 2018 Kurumsal Dış Değerlendirme Kapsamında Eğitim ve Öğretim Ölçütlerine İlişkin Olgunluk Düzeyi**



**Kaynak:** YÖKAK, (2019). *Ek- 1 Kurum Değerlendirme Formu*, s.38

### 2.2.4.2.1.3. Öğrenme İkliminde Öğrenci

Okulların var oluş amacı öğrencilere planlanmış ve istendik davranışları kazandırabilmektir. Öğrenciler okul iklimini etkileyen aktörlerin başında gelmektedir.

Eğitimin ana merkezindeki öğrenciler okul öğrenme ikliminin oluşumunda etken unsurlardan biri olmaları yanında, aynı zamanda mevcut öğrenme ikliminden de doğrudan ya da dolaylı olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilenmektedirler.

Öğrencilerin, okula bağlılık, derse katılım, ders başarısı, okula ve derse isteklilik gibi okul içerisinde sergiledikleri bütün tutum ve davranışları öğrenme iklimini etkilemekteyken (aynı zamanda öğrenme ikliminden de etkilenmekteyken), okulun temel unsurları olan yönetim, öğretmenler, okul çevresi, paydaşları ile yapılan eğitsel ve öğretimsel faaliyetler (ders programları, kullanılan yöntem teknik, araç-gereç-materyal, öğretmen niteliği, sınıf içi iletişimin niteliği, fiziksel ortam) vb. etkenler de öğrencilerin öğrenme iklimine ilişkin algılarını belirlemede rol oynamaktadır. Brand vd.(2003), öğrencilerin akademik performansı ve okula uyumu gibi sonuçların, öğretmen desteği, sınıf etkinliklerine öğrenci katılımı, akran bağlılığı, kuralların açıklığı, okul ve sınıfın düzenliliği, öğretimsel yenilik, karar alımına öğrenci katılımı ve öğrencilerin yahut öğretmenlerin akademik başarıya daha fazla adanmışlığını kapsayan olumlu okul iklimi ile ortaya çıktığı bulgusunun araştırma sonuçlarıyla elde edildiğini belirtmektedir (akt. Köse, 2015: 35). Bu açıdan öğrencilerden beklenen istendik tutum geliştirmelerinde ve davranışlar sergilemelerinde ve hedeflenen akademik başarıya ulaşmalarında öğrenme ikliminin önemli etkisi anlaşılmaktadır.

Öğrenci olmazsa, okul olmaz; okulun varlık sebebidir. Öğrencilerin okula ilişkin algıları okul bağlılıklarını ve öğrenme motivasyonlarını etkilemektedir. Elbette ki öğrenci davranışları bu algılar dâhilinde şekillenmektedir. Öğrencilerin olumlu davranışları ise etkili öğrenme için aracı olacaktır. Öğrencilerin okula ilişkin algılarının olumlu yönde oluşmasını sağlamak için öğretmenlere ve yöneticilere önemli sorumluluklar düşmektedir. Okulun güvenliğinin sağlanması, öğrencilere kendilerini gösterebilecekleri farklı aktivite imkânlarının sunulması, öğrencilerin

ilgisini çekecek bilimsel, sosyal, kültürel, sportif ve faaliyetlerin planlanması okulu öğrenciler için cazibe merkezi haline getirecektir (Yüner, 2018: 73).

Okul, öğrencilerinde utangaçlık, samimiyetsizlik, aldanma, aldatma, bencillik, sahtekârlık, haksızlık veya tembellikten hiç bir şey üretmemelidir. Ahlaki alışkanlıkların oluşturulması ve sürdürülmesi, uygun ideallerin geliştirilmesine bağlıdır. Okulda geliştirilebilecek en güçlü ideallerden biri birlik duygusu, takım ruhudur (Perry, 1908: 302-303). Öğrenciler, “*Okul bizim ailemiz yaşasın okulumuz*” ifadesini inanarak ortaklaşa söyleyebilmelidir.

Okul iklimi öğrencinin katılımını da etkileyen bir özelliktir. Öğrenci katılımı, akademik başarıyı sağlayan geniş bir araştırma yapısına sahip, pozitif bir okul ikliminin anahtar unsurudur. Öğrenci katılımı, öğrenci isimlerini bilmek gibi basit bir şeyle başlar. Ancak orada kalmaz, psikolojik ve sosyal yönleri olan, davranışsal, duygusal ve bilişsel katılım ile çok yönlü karakterize edilen karmaşık bir işlem özelliğiyle okul-sınıf ikliminin en stratejik kısmını oluşturur (Terzi, 2018: 55).

Öğrencilerin iyi katılımı, kurallara uyma, ödevleri tamamlama ve hazırlanarak sınıfa gelme, derse ve okul etkinliklerine katılma gibi davranışlar yoluyla *davranışsal katılım* gösterirler. Öğrenciler okulu sevdiklerinde *duygusal* olarak meşgul olurlar, okula ilgi duyarlar ve okurlar. Öğrenciler, okulda iyi bir performans gösterdiklerinde, kendilerini düzenlediklerinde, yüksek akademik benlik kavramlarına sahip olduklarında ve akademik başarıları için hedefler belirlediklerinde *bilişsel* olarak çalışırlar. Okul seviyesindeki katılım, öğrenciye bağlılığı veya bağlanmayı içerir. Öğrencilerin bağlılık duyguları, diğer öğrencilerle ve saygılı, yardımsever, destekleyici ve şefkatli çalışanlarla ilişkilerle desteklenen öğrencilerin okulda aidiyet duygusunu ifade eder. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini önemsediklerini ve desteklediklerini hissettiklerinde, okul çalışmalarını tamamlama konusunda daha motive olmuş ve kendilerine güven duyduklarını sürekli olarak bildirmektedirler (Blum, 2005). Öğrencilerin katılımını güçlendirmede, öğretim elemanlarının yapmak istediklerini açık, anlaşılır yapmalarının, öğrenmenin öğrencilerce gizem taşımayıp, öğrenmenin görünür hale getirilmesinin, öğrencilerin neyi nasıl öğreneceklerini bilmelerinin de can alıcı rolü olduğu araştırmacılarca dile getirilmektedir (Terzi, 2018: 55).

Okul iklimi ve okul performansı arasındaki ilişki hakkında çok az şey bilinmesine rağmen pozitif okul öğrenme ikliminin öğrenciler arası ilişkileri ve öğrenci performansını olumlu açıdan etkilediği tartışılmaz bir gerçektir (Harrison, 1998: 193). Sezgin (2005: 328)'in aktardığına göre; “kaliteli-pozitif okul iklimi okulun gelişimini sağlarken aynı zamanda öğrenciler arasındaki ilişkileri düzenleyerek okulda yaşanacak sorunların negatif etkilerini azaltır (Baker, 1998). Öğrenciler arası birbirlerine yardım etme davranışı, morali artırır, gruba bağlılığı geliştirir, ait olma duygusunu besler ve okul ortamını çalışmak için daha çekici hale getirir. Böylece, öğrencilerin çalışmaları için olumlu bir okul iklimi sunulabilir. Aynı şekilde, nezakete dayalı bilgilendirme sayesinde öğrenciler muhtemel sorunlar konusunda arkadaşlarını bilgilendirerek, takım performansına katkıda bulunabilirler”.

Olumlu bir okul iklimi oluşmasında öğrencilerin zihinsel ve fiziksel olarak hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olması, öğrenme ortamında bulunan kişilerle ilişkilerini karşılıklı saygı çerçevesinde kurmaları, okulun fiziki donanımına, araç gereçlerin kullanımına ilişkin özenli olmaları, sorumluluk almaları, olumlu okul ikliminin oluşmasında yönetime öğretmenlere yardımcı olmaları beklenir. Ayrıca, öğrencilerin kendilerinden beklenenler konusunda okula geldikleri ilk günden itibaren bilinçlendirilmesi, her birinin okul iklimini şekillendiren bir aktör olduğunun hatırlatılması her yıl sınıf bazında öğrencilerle bir araya gelerek istişareler yapılması olumlu sonuçlar sunabilir.

Erdoğan (2019: 85)'un da vurguladığı gibi; öğrencilere akademik başarının yanısıra temel yaşam becerileri kazandırmak yükseköğretim kurumlarının temel hedeflerinden biri olmalıdır. Günümüzde; öz farkındalık, çevre farkındalığı, iletişim, liderlik, takım çalışması, girişimcilik ve problem çözme gibi becerilerin kazanılması her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Eğitim ve öğrenme ortamlarının kalite ve akreditasyon süreçleri ile uyumlu biçimde geliştirilmesi önemlidir.

Üniversite yılları, öğrencilerin mesleki bilgi ve beceri kazanmasının yanında, etik, estetik, kültür, ortak yaşam gibi değerleri kazandıkları ortamlardır. Ders dışı aktiviteler de üniversite değerlerinin kazanıldığı önemli yollardandır. Bu kapsamda seminer, konferans, panel, bilimsel toplantılar, kulüp faaliyetleri ve öğrenci

konseyleri önemli bir işlev görmektedir. Bu etkinliklerin eğitim, araştırma ve hizmet işlevleri ile bütünleştirilmesi ve bunlara önem verildiğinin öğrenciler tarafından da algılanması, üniversite değerlerinin kazandırılmasında oldukça önemli olacaktır. Burada sıralanan etkinlikler aynı zamanda öğrencilerin hayata ve çalışma hayatına hazırlanmasına da katkı sağlayacaktır (Erdoğan, 2019: 88).

#### **2.2.4.2.1.4. Öğrenme İkliminde Akran**

Öğrenci-öğrenci ilişkisi, öğrencilerin akranların arasında oluşturduğu sosyal çevreyi ifade eder. Öğrencilerin kendi aralarında geliştirdiği pozitif iletişim, işbirlikli öğrenmeyi teşvik ettiği gibi öğrencilerin okul algısını ve aidiyet duygusunu da geliştirmektedir (Şirin, t.y.; akt. Okumuşlar, 2014: 35). Okul, ergenlerde, akademik ve sosyal hayatı şekillendiren bir sosyal bağlam olsa da, “zamanlarının büyük kısmını okulda birlikte geçirdikleri akranları hayatın merkezinde yerini alır. Yaşla birlikte akranlarla geçirilen süre artmakta, özellikle de ergenlikle birlikte zirve noktaya ulaşmakta ve ergenin davranışlarını aile ve okuldan daha çok akranları şekillendirmeye başlamaktadır” (Bayar ve Uçanok, 2012). Okul içindeki akran kültürü, aynı zamanda sosyal süreçlerin merkezinde olduğu gibi, sosyal bütünleşme veya dahil olma veya reddetme ve zorbalık yoluyla da merkez konumdadır (Rudasill vd., 2018). Bayar ve Uçanok (2012: 102)’a göre, arkadaşlık ilişkileri, her ne kadar her çağda önemli olsa da geniş aile ile ilişkilerinin azalması, ailelerin küçülmesi, gün ve ömür içinde okulda geçen zaman ve yılların artması ve okul dışı faaliyet gösteren çok sayıda grubun artmasıyla özellikle günümüzün bireyci toplumlarında giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

Okul ikliminin oluşmasında belki de en iyi yardımcı ve erdeme en büyük teşvik, çocuğun arkadaşları ve akranlarının kanaatleridir. Bu birlik duygusu, takım ruhu, öğretmenin erkek ve kız çocukları arasında verimliliği ve iyi organizasyonu teşvik etmedeki en güçlü kanaldır. Bu kanaldan yararlanılmalıdır. Bu takım ruhu ile oluşturulacak bir okul atmosferi, okuldaki gurur ve okulun onuru, okul adına ve okul için düşünülen düşünce, bir günde kazanılmayacaktır. Bu bir gelenek meselesi haline gelmeli ve bir kez kurulduktan sonra bir grup öğrenciden diğerine teslim edilmelidir. Tecrübeli üst sınıftaki öğrencilerin alttan gelen yeni gençler üzerindeki etkisi; okul mezunlarının küçük kız ve erkek kardeşlerine ve arkadaşlarına etkisi;

ebeveynlerin ve toplumdaki diğer vatandaşların, bu öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisinden daha fazladır. Ebeveynler arkadaşlarına “Çocuğunuzu bu okula gönderin; harika bir okul” diye tavsiyede bulunursa, Mezunlar okuldan mezun olmanın özel bir onur olduğunu düşünürlerse bu geleneksel *okul ruhu* birçok kuruma örnek olur ve geliştirilebilir (Perry, 1908: 303).

Mezunları izleme ve işbirliği konusunda üniversitelerin yeterli olmadığı, 2017’de YÖKAK değerlendirmesinde ortaya çıkmıştır. 50 üniversiteden sadece % 12’sinde mezun izleme sisteminin olması, sadece % 8’inin mezunlarından geri bildirim alıyor olması üniversitelerimiz için ciddi bir eksiklik (YÖKAK, 2018: 27).

Ayrıca üniversiteler/fakülteler doğrudan ya da öğrenci kulüpleri aracılığıyla, *başarılı mezunları okula davet* ederek, öğrenim gören öğrencilere tecrübe paylaşımı, gelecek ve kariyer planlaması noktasında yararlı olacaktır.

Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin akranları yanında, geldikleri ve buldukları yerlerdeki AİHL’lerle bağlarını devam ettirmeleri, mezun oldukları İmam Hatip Okullarını ziyaret ederek, öğrenimleri süren öğrencilere rehberlik yapmaları da bu bağlamda önem taşımaktadır. Hem mezun oldukları okula, öğretmenlerine vefa göstermiş hem okulun iklimine pozitif katkı sağlamış hem de yüksek din öğrenimi düşünen arkadaşlarına bilgi paylaşımı, öğrenim gördükleri fakülteyi gezdirme, derslere katma, öğretim elemanlarıyla tanıştırma vb. bazı aktivitelerle asistan öğretmen tarzı uygulamalarla mesleğe hazırlanmalarında da faydalı olacaktır. Bu uygulama üniversite, Lise öğrencileriyle birlikte bir alt düzeyde İHO öğrencilerinin de kapsama katılmasıyla daha anlamlı hale gelecektir. Öğrencilerin mevcut derslerde öğrendiklerini pekiştirmede, öğrenmede zorlandıklarını kolaylaştırmada önemli bir rol oynaması yanında gelecek planlamasında da taraflara çok yönlü kazanım sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **2.2.4.2.1.5. Öğrenme İkliminde Diğer Çalışanlar/Kişiler**

Yükseköğretim kurumları olarak üniversitelerde ve fakültelerde kampüse ya da fakülteye giriş sürecinden itibaren, güvenlik görevlisi, içeride temizlik ve muhtelif işleri yürüten hizmetli, öğrenci işleri, sekreter, kütüphane, kantin görevlileri,

fakültenin değişik eklentilerinde görevli diğer çalışanlar olmak üzere farklı görevlerde çalışanlar yer almaktadır.

Bu çalışanlar gerek teneffüslerde gerek öğrencinin okulda olduğu süreçlerde bir şekilde öğrencilerle iletişimde bulunabilmektedirler. Bu çalışanların öğrencilerle iletişimi de öğrencinin öğrenmesini destekleyen veya engelleyen bir rol üstlenebilmektedir. Bu anlamda, Fakültelerde çalışanların bağlı olduğu idari birim olarak Fakülte Sekreterleri çalışanları öğrenme iklimini pozitif anlamda geliştirici rol almaları noktasında eğitime tabi tutup değer katan özellik kazanmaları noktasında çalışanlarda bir farkındalık oluşturabilirler. Okulda öğrenen ve öğretenlere hizmet etmenin, işlerini kolaylaştırmanın önemini kavrayan görevliler işlerini ve ilişkilerini daha pozitif yönde yapabilir. Kendileri de öğrenmenin hem öznesi hem nesnesi olabilir.

Birey olarak bilgi çalışanına düşen görev, yalnızca işini yapmak değil; öğrenme çabasında olmak ve herkesin yararlanabileceği pozitif bir öğrenme ortamının oluşmasına katkıda bulunmaktır (Öğüt, 2003: 65). “Öğrenciler, yöneticiler öğretmenler, veliler ve diğer okul paydaşları kurumsal ve bireysel başarıyı sağlamak adına tüm okul topluluğunu sarmalayan pozitif bir okul iklimi meydana getirme konusunda birlikte hareket etmelidirler” (Lee, 2004: 503).

Okuldaki insan unsuru arasında geçeleşecek pozitif iletişim pozitif iklimin oluşmasına katkı sağlarken okul insanlarının okula bağlılığını da sağlayacaktır. Yönetici okula her gün gelirken daha yararlı çalışmalara öncülük etmenin heyecanı ile okulda olmayı arzu ederken, öğretim üyeleri hem çalışma koşullarındaki gelişmişlik, hem öğrencilere yeni bir şeyler verebilme, kendini akademik olarak geliştirme, akademik etkinlikleri planlama noktasında okulda olmaya istekli olacaktır. Çalışan diğer personel okuldaki öğrenme çalışmalarına sağladıkları katkı ve öğrencilere, akademisyenlere sağlıklı bir ortam oluşturma, işlerini kolaylaştırma, evrak vb dokümanları hızlı, etkili ve gerektiği şekilde sağlama konusunda faydaları sebebiyle öğrenme işlerindeki paylarından mutlu olacaklardır. Öğrenciler de pozitif bir öğrenme ikliminde okulla sağlıklı bir iletişim kurabileceklerdir. Böylece tüm okul insanlarının okulla pozitif bir bağ kurması da sağlanabilir.

Bunların dışında okul iklimini etkileyen sosyal faktörlerden de bahsetmek gerekir. Eğitim, sadece okullarda gerçekleşen bir süreç değildir. Okullar çevresiyle sürekli etkileşim içerisinde olması gereken açık sistemlerdir. Okul gibi çok yönlü bir örgüt düşünüldüğü zaman okul iklimine etki eden sosyal faktörlerin başında okul-aile ilişkileri gelir. Aile, eğitim açısından okulun dışındaki en etkili çevredir. Her öğrenci içinde yaşadığı aile değerleri ve beklentileri ile okula gelmektedir. Aileler de nitelikli bir eğitim için önemli rol üstlenirler. “Aile, çocuğun eğitiminde tek başına önemli roller oynayabileceği gibi aynı zamanda eğitimi ile doğrudan ilgilenen önemli bir etkidir. Sağlıklı, kaliteli bir eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi için okul-veli ilişkilerinin geliştirilmesi gerekmektedir” (Çağlayan, 2003: 104). Bt. Ali (2013: 28) okul iklimine etki eden unsurları açıklarken ailenin beş ana unsurdan biri arasında olduğunu ifade eder.

Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin başarısına etki eden beş faktörden biri de, öğrencilerin aileleriyle, öğretmenleriyle ve toplumdaki diğer yetişkinlerle iyi ilişkiler kurmalarıdır, böylece eğitimleri için daha çok çalışmayı ve daha fazla okumayı isteyebilirler. Sürekli bir ilişki, gençlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlar ve bu ilişkiler süresince yetişkinler rehberlik yapıp çocukların sorularına cevaplar verebilirler (Nichols ve Rennie-Hill, 2000: 101).

Okul öğrenme iklimini etkileyen sosyal faktörler arasında STK olarak ifade edilen sivil toplum kuruluşları da sayılabilir. Öğretim üyeleri ile istişareli sivil toplum çalışmaları, (örneğin İslami Araştırmalar Merkezi (İSAM), İlim ve Hikmet Araştırma Merkezi (İLHAM), Bilim-Sanat Vakfı (BİSAV), İlmî Etüdler Derneği (İLEM), Siyer Araştırmaları Merkezi Derneği (SAMED) gibi faaliyette bulunan genel bir isimlendirme ile sivil akademik kurumların öğrencilere kazandıracakları hayat görüşünün, bilgi ve becerilerin, akademik desteklerin üniversite çalışmalarıyla ilişkilendirilmesi yararlı olacaktır.

Özellikle Yüksek din öğretimi bağlamında öğrenme iklimini güçlendirecek paydaşlardan biri de MEB İmam Hatip Okulları ve Diyanet'tir. Bu iki kurumun yüksek din öğretimi çalışmalarında aktif istişaresi önemlidir. Her ne kadar son

dönemde kurum yöneticilerinin şahsi girişimleriyle sıcak ilişkiler yaşansa da yeterli değildir.

Yapılan araştırmalarda okul toplumunun bütün üyeleri arasındaki işbirliği ve etkileşim okulun etkililiğinin bir belirleyicisi olarak da görülmüştür (Terzi, 2018: 86).

Öğrenme ikliminin olumlu olduğu kurumlar/organizasyonlar, öğrenciler başta olmak üzere tüm çalışanlarında öncelikle kişisel bir gelişim, bireysel bir öğrenme fırsatı oluştururlar, öğrenme arzusu bulaşıcı olarak tüm topluluk üyelerini kuşatır. Bu tüm çalışanlar nezdinde kurumsal, bir başka ifadeyle organizasyonel bir sinerji oluşturarak, tüm fakülte bireylerinin öğrenmeyi sağlamasına sebep olur, organizasyonel öğrenmeyi sağlar. Kurum bu yönüyle diğer kurumlardan ayrılarak *öğrenen organizasyon* kimliğine bürünür ve dikkat çeken bir pozisyona dönüşür. Kurumsal bazda, eğitim örgütü olarak Fakülteler örgütsel öğrenmeyi sağlayan bir hüviyete kavuşur. Nitekim Senge (1991: 11), *öğrenen organizasyonları*, içerisinde kişilerin gerçekten istedikleri sonuçları elde ettikleri, kapasitelerini durmadan genişlettikleri, yeni ve coşkun düşünme tarzları besledikleri, kolektif özlemlere gem vurmadıkları ve insanların nasıl birlikte öğrenebileceğini öğrendikleri yerler olarak tanımlamaktadır.

TÜİK (2018) Yaşam Memnuniyeti Araştırmasında da mutluluğu sağlayan unsurlar arasında sevgi (%15,5) aile (%74,2), başarı (%8,8) olduğu ifade edilmiştir. Okul ortamında da organizasyondaki her bireyde bir aile farkındalığı oluşturabilir. Bu aile bireylerinin de mutluluğunu sağlayacaktır. Sağlıklı, pozitif, olumlu bir okul ikliminde her bir üyenin birbirini sevmesi, birbirinin başarısı için gayreti, başarıyı, başarısı da mutluluğunu sağlayacağı için okul iklimi her bir üye için önem taşımaktadır.

#### **2.2.4.3. Öğrenme İkliminde Mekân Unsuru: Öğrenme Ortamı**

İnsanlar her gün yaşadıkları insan guruplarının yer aldığı mekanın iklimini hisseder. Bu mekânın çeşitliliği kadar aynı mekânın içinde bile bir iklimden diğerine geçebilir. İklim her yere nüfuz eder. İş, okul, lokantalar, cami, mescid gibi ibadethaneler ve diğer mekânlardaki iklim insanların kişilikleri, inançları, korkuları,

beklentileri, fiziksel ve zihinsel sağlığı ile s¼rekli etkileşime girerek hayatımızı güçlü yollarla etkiler (Terzi, 2018: 4)

Eğitim, öğretim ve öğrenme ortamları, öğrencilere ‘nerede öğreteceğiz?’ sorusuna cevaptır. Her bir öğrenme bir mekânda, bir ortamda gerçekleşmektedir. Öğrenme ortamı; kişinin ya da bir insan topluluğunun yaşayışını doğrudan ve/veya dolaylı etkileyen ruhsal, toplumsal ve kültürel etkiler bütünüdür.

Öğrenme ortamı, “öğretme ve öğrenme etkinliklerinin, eğitsel iletişimin ve etkileşimin oluştuğu çevredir”. Bir öğrenme ortamını oluşturan iki ana unsurdan insan unsuruna önceki bölümde değindik. Öğrenme ortamının diğer unsuru ise özellikle yükseköğretim bağlamında, öğretim ve öğrenme etkinliklerini kolaylaştıran eğitsel araç-gereçler, eğitsel etkinliklerin meydana geldiği bina, eklentiler, tesisler, amfiler, derslikler, laboratuvar, atölyeler, görüşme-seminer odaları gibi formal eğitim mekânlarından kütüphane, kafe, sergi alanları, kamusal açık alanlar parklar gibi yapılı ve doğal çevreyi kapsayan informal mekânlara kadar geniş unsurları kapsayan kaynaklardır (Ünal, Öztürk ve Gürdal, 2000; Çağlayan, 2014: 24; Yorgancıoğlu vd., 2018: 315).

Esasen öğrenme mekânı denilince ilk akla gelen sınıftır. Çünkü okullarda öğrenme, öğretim aktiviteleri daha çok sınıflarda gerçekleşir. Sınıf denilince de akılda daha çok birbiri arkasına dizili bir iki yahut üçer kişilik sıralardan oluşan mekânlar canlanır. Öyle ki, bilgi çağında bu kaynaklar daha da zenginleşmiş sanal ortamlar da yeni öğrenme ortamı olarak yeni kaynaklar arasında yer almıştır. Son yıllarda öğrenme-mekân arası ilişkiyi inceleyen araştırmalarda, 21. yüzyıl öğrenme ortamlarının didaktik bir öğretim yapılacak mekân/sınıf yerine, öğrencileri araştırmaya, keşfetmeye, deneyimleyerek öğrenmeye, eleştirel düşünmeye, fikirlerini ifade etmeye, tartışmaya, sosyal ilişkiler kurmaya, hayal güçlerini ve düşünme becerilerini geliştirmeye yöneltmesi beklentisi ortaya konulmaktadır(Yorgancıoğlu vd., 2018: 314).

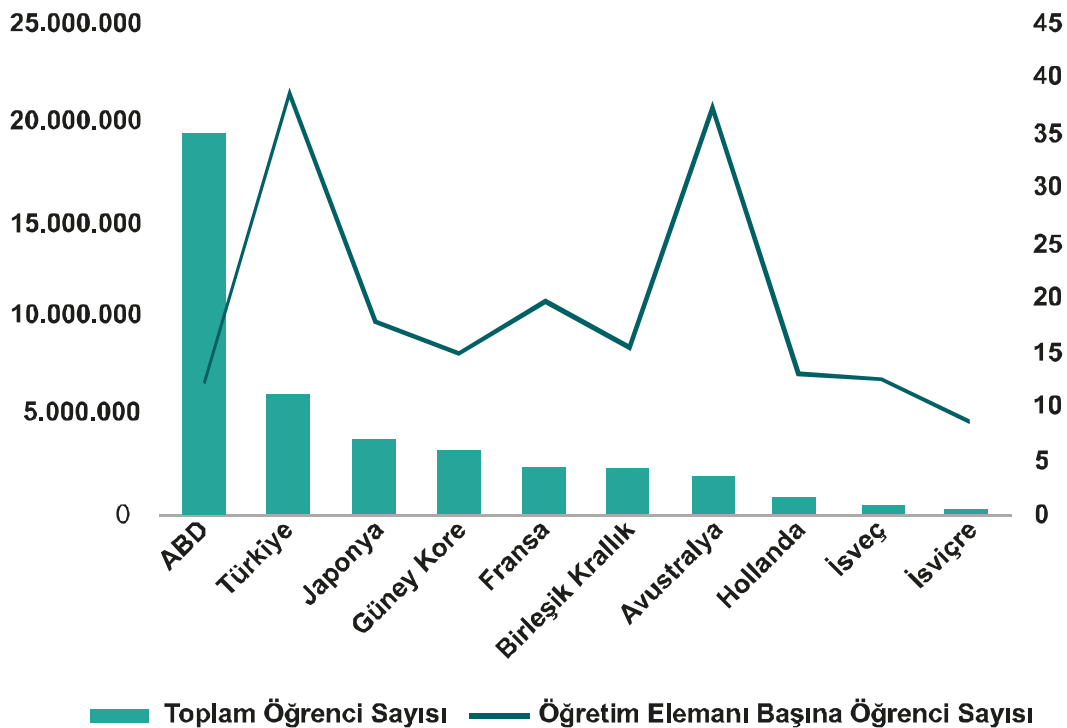
Öğrenme iklimi kaliteli bir eğitimin koşulu olmakla birlikte öğrenme ikliminin de kaliteli olması beklenir. Duttweiler (1989: 1, 3)’e göre, “Bir okulun öğrenme ikliminin kalitesi, o okulun başarılı ya da başarısız olduğunu belirler. Etkili

okul araştırmalarına göre, bir okulun öğrenme ikliminin, öğrenme ortamı olarak ele alındığında, okulun başarılı ya da başarısız olmasında tanımlayıcı bir faktör olduğunu göstermiştir” (akt. Bozdoğan, 2010: 47).

ğrenme ortamının, eğitim birimlerinin yapılanması, ğretim elemanı (deneyimi), ğretim yesi başına düşen ğrenci sayısı, öğretme, öğrenme, öğretme-öğrenme yöntemi ve öğrenciyi değerlendirme, eğitim ortamları gibi boyutları bulunmaktadır.

Eğitim-ğretim ortamlarının geliştirilmesinde önemli etkenlerden biri de “ğretim elemanı başına düşen ğrenci sayısıdır”. Diğer bir ifadeyle, eğitim ve ğretim kalitesi ile ğretim elemanı ve ğretim yesi başına düşen ğrenci sayısı arasında ilişki vardır. Son on yılda ğretim yesi ve ğretim elemanı başına düşen ğrenci sayısı arttığı ifade edilmektedir (Erdoğmuş, 2019: 90) 2018 yılı Ekim ayı itibarıyla açık ğretim hariç her bir ğretim üyesine 49.35 ğrenci düşerken, her bir ğretim elemanına 24.12 ğrenci düşmektedir. şekil 7’deki ortalama bazında OECD lkeleri ile kıyaslayınca, Türkiye’deki her bir ğretim elemanına düşen ğrenci sayısı çok yüksek görünmektedir

**şekil 7. Seçilmiş Bazı OECD lkelerinde ğretim Elemanına Düşen ğrenci Sayıları, 2015**



**Kaynak:** Gr, B. S., elik, Z. ve Yurdakul, S. (2018). *Yükseköğretime Bakış 2018: İzleme ve Değerlendirme Raporu*, s. 157.

Gonder ve Hymes (1994)'e göre, “Olumlu bir okul iklimi öğrenci merkezli olmayı gerekli kılar. Öğrencileri birey olarak kabul edip onların ihtiyaçlarını belirlemek ise onlarla birebir ilgilenmekle olur. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme olasılığını düşürecek ve sonuç olarak öğretmen onların bireysel yönlerini tanıyamayacaktır. Bu da sonuç olarak okul ikliminin özellikle öğrenci tarafından olumsuz algılanmasına sebep olacaktır. Bu yüzden okul büyüklüğünün veya öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olmasının olumlu bir okul iklimi oluşturulmasında etkili olduğundan bahsedilmektedir (akt. Varlı, 2015: 34).

“Öğrenme mekânları” insan üzerinde derin izler bırakabileceği önemli bir alandır. Psikoloji uzmanı Moos (1979), eğitim ortamının öğrencilerin hayatı üzerinde fark yarattığını, farklılığın ise iyiye ya da kötüye doğru olabileceğini belirtmiştir (akt. Yüner, 2018: 91). Colia (2001: 99)'nın aktardığına göre, fiziksel ortamın sosyal iklimi etkilediğini ve okul mimarisinin öğrenciler arasında uyum ve bütünlük ya da yalnızlaşmaya yol açabildiğini ortaya koymuştur. Okul binalarının bütünleştirici bir yapıda olmasının sosyal etkileşimi artırmakta olduğunu, öte yandan uzun koridorlar, sabitlenmiş sıralar, birbirinden uzak yapılanmaların sosyal etkileşimi olumsuz yönde etkilediğini vurgulamıştır.

‘Nerede öğreteceğiz?’ sorusu eğitimin örgün, uzaktan, sanal vb. hangi ortamda öğretileceğine yöneliktir.

#### **2.2.4.3.1. Gerçek Mekân**

Okul, Sınıf, Amfi, Kütüphane, dış öğrenme ortamları bu kapsamda değerlendirilebilir.

*a) Okul içi öğrenme mekânları/ortamları.* İnsanlar yaşamları süresince büyüdüğü, yaşadığı çalıştığı mekânla, çevreyle ve ortamla güçlü bağlar kurarlar. Okul, biyolojik anlamda organik bir varlık değil, örgütsel ve kültürel anlamda canlı organizma niteliklerine sahip bir varlıktır. Diğer örgütlerde olduğu gibi okulların fiziksel yapıları da, oradaki insan unsurlarının sağlığı üzerinde doğrudan etkilere sahiptir. Okul binası, iç dekorasyonun yanı sıra neyin değerli ve neyin bu yerde kabul

edilemez olduğunu dolaylı olarak belirleyerek öğrencilere örtülü mesaj gönderir (Terzi, 2018: 30-31, 39).

Okul ikliminin temel unsuru insani ilişkilerdir. Ancak fiziksel ortamlar da okul ikliminin nasıl algılandığını etkilemektedir (Vail, 2005: 9). Fiziksel ortam, farklı sosyal, bilişsel, duygusal öğrenmelere ve kişiler arası ilişkilerin niteliğine tesir etme potansiyeline sahip olması sebebiyle *ikinci öğretmen* olarak kabul edilir. (Schneider, 2002; Akt. Çağlayan, 2014: 34).

Fiziksel ortam, eğitim etkinliklerine ayrılan mekâna ait özellikleri ifade eder. Sıra, dolap, masa vb. araçlar yanında, boş alanlar, mekânın ışık, ısı ve renk düzeni gibi bir dizi etken, ortamın fiziksel değişkenlerini oluşturur (Vural, 2005: 49). Nitekim Çağlayan (2014: 33)'ın aktardığına göre alanyazında, öğrenci başarısı ile bağdaştırılan unsurlar arasında; akustik (Haines vd., 2001), aydınlatma (Heschong Mahone Group, 1999), ısı kontrolü ve kapalı ortam/iç hava kalitesi (Cash, 1993) gibi okul binası içinde bulunan bireylerin konforu ile ilgili özellikler, yer almaktadır. Bunun yanında, bina yaşı (Bowers ve Burkett, 1988), modern donanıma sahip olan/olmayan binalar (Maxwell, 1999) ve genel izlenim (Tanner, 2000), havalandırma, ışıklandırma, bina kalitesi, okul ve sınıf büyüklükleri (Schneider, 2002) de akademik başarıya etki eden faktörler arasında gösterilmektedir.

Fisher'a (2001) göre dikkatle tasarlanmış renk planlaması da okula devamsızlığı azaltmakta, okul hakkında olumlu hisler uyandırmakta, odaklanma süresini artırarak fiziksel olarak da kas gerginliğini azaltıp, devinimsel kas kontrolünü artırmaktadır. Fisher'a (2001) göre sarı, siyah ve beyaz renkler, okul ortamında kullanımından kaçınılması gereken renklerdir. Fisher, öğrencilerin aktif olması beklenen etkinlik ve eğlence alanlarında turuncu rengin, konferans salonu gibi yüksek düzeyde konsantrasyon ve sessizlik gerektiren yerlerde ise mor ve koyu pembe renklerin yararlı olacağını ileri sürmektedir.

Lackney (1994: 2), Edwards'ın, okulun iyileştirilmiş fiziksel koşullarının, öğrencinin performansını %5.5-%11 oranında arttırdığını gözlemlediğini aktarır. Kilpatrick'e (2003) göre de güvenlik, boş alan, park yeri, binanın durumu ve bütün bu faktörlerin devamının sağlanması konuları her okuldaki her kişiyi etkilemektedir.

Day'in (1980) araştırmasına göre uygun sıcaklık derecesinden aşağı ya da yukarı bir derece oynadığında, öğrenciler öğrenme kabiliyetlerinin %2'sini kaybederler. Öte yandan eğitimciler, uygun sıcaklıkta, öğrencinin öğrenme oranının %15-%60 arttığını belirtmişlerdir (Çamur,2006: 51).

Yielding'in (1993: 1) yaptığı bir araştırmada eğitimle ilgili olanaklar ve öğrenme iklimi arasındaki bağlantı bulunmaya çalışılmıştır. Araştırmada veliler, öğretmenler ve yöneticilerle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucu; okulun olanaklarının öğrenme iklimini kesin olarak etkilediği tespit edilmiştir. Okulların fiziksel özellikleri (boş alan, derslerle ilgili materyaller, sınıfların görünüşü, rahatlığı, temizliği ve düzeni) öğrenme iklimine pozitif ya da negatif etki edebilmektedir. Öğretmenler de öğretim için gerekli materyallerin sınıflarda bulunması gerektiği konusunda fikir birliğine varmışlardır. Araştırmanın bulgularından bir tanesine göre de okulun genel mimarisi ve düzeni, öğrenme iklimini etkilemektedir. Öğrencilerin dersteki durumu, boş alandan, çeşitli araç-gereç ve materyallerden etkilenmektedir (Çamur, 2006: 50).

İnsanların dünya ile ilişkilerini sağlayan öğrenme ve öğretme etkinliklerinde önemli rol oynayan, beş duyu organı da bu ortamda kaldığı sürece çeşitli düzeyde uyarılacaktır (McMichael, 2004: 8); Ortamın rengi, dekorasyonu, araç-gereç ve mobilya gibi görseller *görme* duyusuna; kantin/yemekhane, ısıtma, havalandırma sistemlerinden gelen kokular *koku alma* duyusuna; iç-dış gürültü, nesnelere gelen sesler, dersliklerden gelen gürültü, ziller vb. *işitsel* deneyimler; okul kantini/yemekhanesinden yenen gıdalar veya bu unsurların etkisiyle yaşanan olumlu-olumsuz tecrübeler yıllar sonra bile okulu çağrıştırmaları ortamın insan üzerindeki etkisine örnek olabilir. (Bu satırların sahibi olarak kendi yüksek din öğrenimimiz dönemimizde kantinimizdeki Kantindeki Çaycı Mehmet ağabeyimizin sevecenliğini her daim hatırlamamız ve bizi okula bağlayan unsurlar arasında olması da canlı bir örnek olarak ifade edilebilir.)

Okul iklimi belirli bir süreçte okul üyelerinin karşılıklı etkileşimleri sonucunda oluşurken, bu etkileşimin gerçekleştiği mekân olan okul binası ve donanımı, etkileşimi ve iklimi etkilemede önemli oranda belirleyici olabilmektedir.

Okul eğitim-öğretim yanında, okul üyelerinin günlük hayatlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yaşam alanlarıdır. Öyle olunca insan gereksinimlerine en uygun şekilde biçimlendirilmesi gerekir. Okul binası koşulları sadece öğrencileri değil, öğretmen davranışları ve performansını da etkiler. Okul üyelerinin çalıştıkları ortamın, iş verimlerini ve morallerini doğrudan etkileyen koşullardan olduğu yapılan araştırmalarda da ifade edilmektedir. (Çağlayan, 2014: 34) Kötü durumdaki okul binaları öğrenci, öğretmen ve velilerde, değersizlik, terk edilmişlik hissi uyandırabilir. Bu da öğrencinin devamını olumsuz yönde etkiler (Durán-Narucki, 2008: 283-284).

Hathaway (1988; akt. Çağlayan, 2014: 23) “*Eğitsel Binalar*” adlı çalışmasında şöyle diyor: “Bizler ilk önce binaları şekillendiririz sonra onlar bizleri şekillendirir.

Yükseköğretimde eğitim ortamlarının tamamlayıcısı akademik, sosyal, kültürel, sanatsal, sportif ve kulüp faaliyetlerinin yürütüleceği mekânlar ve ortamlar da önemli konular arasındadır. Öğrencilerin ders dışı çalışmalarını, aktivitelerini yapabilecekleri alanlar planlanmalıdır. Bunun yanısıra yükseköğretimde öğrencilerin lisansüstü çalışmalarını yürütmelerinde çalışmalarını kolaylaştıracak araştırma sitelerine ulaşımı sağlayan bilgisayar ve teknik imkânların olduğu çalışma odaları, grup çalışmalarının yapılabileceği seminer odaları, il dışından gelen öğrenci ve öğretim üyelerinin kalabileceği odalar, emekli öğretim üyelerinin okul sürecinde öğrencilerle buluşmalarını sağlamak ve akademik birikim ve deneyimlerini aktarmalarını sağlamak üzere bölümlerin de planlanması yararlı olacaktır.

Öğrenciler tarafından öğrenme eyleminin gerçekleştiği veya öğrenmeyi destekleyen ve tamamlayıcı rolü olan fiziksel yahut sanal mekân ve ortamlar olarak, “öğrenme kaynakları-ortamları”, 2018 değerlendirmelerinde YÖKAK’ın da kriterlerine girmiş, ‘Kurumların, belirli öğrenme kaynaklarına sahip olmasının önemi’ne dikkat çekilmiş; fakat her öğrenci tarafından bu kaynaklara erişimin sağlanmasının daha da önemli olduğu vurgulanmıştır. 2018 yılında bu kritere ilişkin değerlendirilen 45 kurumda, olgunluk düzeyi yüksek uygulamalar, güçlü yönler arasında yer almıştır. Kaynak kaybı yaşamaması ve kaynakların iyi yönetilmesi

konusunda kurumlara uyarılar yapılmış, öğrenme kaynakları yanında, öğrenmeyi desteklemek amacıyla kurum içinde, “öğretme-öğrenme merkezi, öğrenci danışma merkezi, öğrenci toplulukları, engelli öğrenciler birimi, sanat, spor ve kültür etkinlikleriyle ilgili birimler ve kariyer merkezi” gibi farklı yapı ve birimlerin oluşturulması tavsiye edilmiştir (YÖKAK, 2019: 39-40).

### ***b) Okul dışı öğrenme mekânları/ortamları***

Bilgi çağının gereği olarak her alanda meydana gelen gelişmeler öğrenme-öğretme faaliyetlerini de etkilemiş, bu faaliyetler, mekânsal olarak okul çatısı altındaki, sınıf vb. mekânları aşarak bu ortamların dışına taşmış ve öğrenme-öğretmede fayda sağlayacak her türlü okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanılabileceği düşüncesi önem kazanmıştır. “Okul dışı öğrenme ortamı kavramı; okul sınırları dışında yer alan çeşitli yaşam alanlarından sanal ortamlara kadar birçok alanı kapsamaktadır” (Eshach, 2007).

Eshach (2007), okul dışı öğrenme ortamlarını non-formal ve informal öğrenme olarak iki kategoride” sınıflandırmıştır. Fidan (2012), “Non-formal öğrenme ortamlarını; bireylerin öğrenmesini destekleyen, bilginin yapılandırılması ve geliştirilmesine olanak sağlayan ortamlar” olarak tanımlar. “Bu ortamlarda bireylere rehberlik yapılarak daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturulur. İnfomal öğrenme ortamları ise yaşam içinde kendiliğinden oluşan öğrenme süreçlerini kapsayan ortamlardır. Amaçlı ve planlı değil, gelişigüzedir. Birey, karşılaştığı durum ve içinde bulunduğu grubun üyeleriyle etkileşim sonucunda farkında olmadan yeni şeyler öğrenir.

Tal ve Morag, (2009)’a göre, Non-formal öğrenme ortamları belirli zaman aralıklarında ziyaret edilebilen okul dışındaki kurumsal alanlar, informal öğrenme ortamları ise kurumsal özelliği olmayan yakın çevremizde her an ziyaret edilebilecek alanları vurgulamaktadır.

Demir (2013: 186), “İnfomal öğrenmeler için ortamın; hayatın içi” olduğuna işaret eder. Ona göre, Yaşam boyu öğrenme açısından bilinçli bir şekilde gerçekleştirilen öğrenmeler için her yer öğrenme ortamı sayılır. Nesnel ve toplumsal

yönlerle kimi zaman kişinin iç dünyasını da kapsayan yakın çevre ile bir olayın içinde olduğu ve geliştiği durumsal koşulların bütünü ortamı oluşturur. İnsanın, insan ve varlıkla ilişkisinde birçok öğrenme ilişkisi ve ortamı oluşur. Allah insana öğrenme yeteneğini verdikten sonra bilme ve öğrenme kapasitesini geliştirmesi için fiziksel çevre olarak evreni “öğrenme ortamı” olarak hazırlamıştır. İnsanın akli ve duyu organlarının işlevsel olması için insanın içine ve dışına birbirini tamamlayan öğrenmeye açık uyarıcılar yerleştirmiştir. Yaşam boyu öğrenme için önemli öğrenme ortamlarından biri de sosyal öğrenme ortamlarıdır. İnsanın seçimine bırakılmış insan çevresi ile seçimine bırakılmamış akraba çevresi insan için önemli öğrenme ortamları oluşturur. Doğru öğrenmek, doğru kararlar almak, doğru hayat sürmek için doğrularla beraber olmak gerekir (Tevbe, 9, 119).

Sosyal öğrenme kuramı, insanın, “bilişsel, davranışsal ve çevresel etkenlerin arasında sürekli karşılıklı etkileşim ile başkalarının davranış, tutum ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyerek yaşam boyu öğreneceğine” işaret eder. “Aile, okul, işyerleri ve çeşitli çalışma ortamları, çarşı-pazar yerleri, komşuluk, arkadaşlık ve akrabalık ilişkileri, doğum, ölüm, hastalık, sevinçli ve üzüntülü günler de insan için birer öğrenme ortamı oluşturur. İyi ve kötü davranışların sonuçları olarak insanların yaşadığı tecrübelerle tanık olmak, öğrenme fırsatları ile doludur. Yaşam boyu öğrenmede önemli unsurlardan biri de her yerde öğrenebileceğinin farkında olunmasıdır. Bu farkındalık olmadığı takdirde öğrenme fırsatları yeterince değerlendirilemez.”

Demir (2013: 186-187)’e göre, Somut öğrenme ortamları olduğu gibi, soyut psiko-sosyal öğrenme ortamları da söz konusudur. Öğrenme ortamlarının kalitesi ve öğrenmeye istekli iç dünya, öğrenme faaliyetini etkileyen en önemli iki etkidir. Bireyin bilgiye karşı duyarlılığı, istekli olup olmaması ve motivasyonu çok önemlidir. Özellikle bireyde bilgi ile kendisi arasında zihinsel ve duygusal algı, öğrenmeye karşı geliştirdiği tutum kişisel öğrenme ortamını oluşturur. Öğrenme ortamının kalitesi ile öğrenme başarıları arasında güçlü bir bağ vardır. İnsan; dikkat, ilgi ve merak güçlerini kullandığı takdirde her olay ve olguda, her yerde öğrenecek bir konu bulur ve öğrenme ortamı oluşturabilir. Böylece öğrenme yaşam tarzı haline

gelebilir.” Alanyazındaki bu bilgilerden hareketle din öğretiminde kullanılacak okul dışı öğrenme ortamları, Tablo 3.’te gösterilmiştir.

**Tablo 3. Yüksek Din Öğretiminde Değerlendirilebilecek Okul Dışı Öğrenme Ortamları**

Okul Dışı Öğrenme Ortamları	
1-Non-formal öğrenme	2-İnformal öğrenme
Botanik Bahçesi	Ev ortamı
Geziler/Doğa etkinlikleri	Akraba çevresi
Kültür Merkezleri, Kültür Evleri, Halk Eğitim Merkezleri	Arkadaş çevresi
Bilgi Evleri/Merkezleri	Sokaklar/Oyun/Pazar Alanları
Kütüphaneler	Mobil Cihazlar
Müzeler/Bilim Merkezleri	STK’larda, Okullarda ücretsiz faaliyetler
Mescid, Cami, Sinagog, Havra, Kilise, Katedral	Web.2 Uygulamaları
Planetaryumlar	e-öğrenme
Milli Parklar	
İnteraktif Sergiler	

Sternberg (1989: 155)’in aktardığına göre; Bonnie Pittman-Gelles Seattle Güzel Sanatlar Müzesinde yaptığı bir araştırmada, insanların, 48 saat sonra okuduklarının %10’unu, duyduklarının %20’sini, gördüklerinin %30’unu ve yaptıklarının %90’ını hatırlayabildiklerini ortaya koymuştur. Bu araştırma, müze ve tarihî mekânlarla öğretimin etkililiğini göstermesi açısından önemlidir.

Üniversite öğrencilerinin son yıllarda üniversite dışı ortamda sistematik uzun süreli devam ettikleri ve kademeli bir anlayışla yapılandırılmış programlar göze çarpmaktadır. Sivil toplum kuruluşlarının, fakülte idareleri ve öğretim elemanlarıyla işbirlikli yapacakları etkinliklerin, öğrencilerin üniversite kavrayışına katkı sağlamak, alternatif bakış açısı kazandırmak ve bilgi üretiminin parçası yapmak gibi kazanımlar sağladığı düşünülmektedir.

Saraç (2017: 61)’ın alan yazın çalışmalarından yaptığı derlemede, öğretmenlerin okul dışı ortamlardaki öğrenmeye olumlu baktığı ancak çoğunlukla bu ortamları tercih etmediklerini göstermektedir (Carrier, 2009; Tatar ve Bağrıyanık, 2015). Çalışmalarda buna sebep olarak; öğretmenlerin alan gezileri ile ilgili yeterli bilgiye (Güler, 2009) ve özyeterliğe sahip olmadıkları ve kaygılandıkları ortaya

konulmuştur (Bozdoğan, 2015). Ayrıca öğretmenlerin gezi öncesi ve gezi alanında rehberlik yapmadaki yetersizliği (Thomas, 2010), öğretmenlerin zaman, maliyet, sorumluluk ve bürokratik işleri sorun olarak gördükleri (Bozdoğan, 2008; Dillon vd., 2006) belirtilmiştir.

#### **2.2.4.3.2. Sanal Mekân: Uzaktan Eğitim ve E-Öğrenme İklimi**

Tarım toplumundan “sanayi toplumuna”; sanayi toplumundan “bilgi toplumuna” geçildiği süreçte, küreselleşmeyle eşgüdümlü teknolojik gelişmelerin ana merkezinde yer aldığı öne sürülen “bilgi” ve “iletişim teknolojileri” de ilerleme kaydetmiştir. Bilgi toplumunda teknoloji ve iletişim alanında yaşanan gelişme ve değişimlerle -Bilimsel bilgi ve teknolojinin birbirlerini etkileyerek gelişim ve değişimiyle- bilgi hızla yayılmış ve katlanarak çoğalmıştır. Bu gelişim ve değişimler 20.yy.’ın son yıllarında artmış ve etkisini yaşamın her noktasında göstermeye başlamıştır. Bilgisayar, internet ve Web teknolojilerindeki gelişmeler özellikle 1990’lı yıllarda yaşamın her alanında hızla kullanılmaya başlamış, bu gelişmeler eğitimcilerin de ilgisini çekmiştir. Yeni gelişmelerin etkisiyle eğitim ve öğretim ortamları da değişmeye başlamıştır. Bu bağlamda sınıf içi-dışı eğitimlerin harmanlanmasının öne çıkacağı, yaygın biçimde ifade edilmektedir. Harmanlanmış eğitim olarak ifade edilen bu eğitimde, eğitimin bir kısmı sınıfta bir kısmı da çevrimiçi (online) olacaktır. Özellikle yükseköğretimin öğrenciler tarafından finanse edildiği ve maliyetlerin düşürülmesinin öncelikli olduğu ülke ve koşullarda, harmanlanmış eğitim daha fazla vurgulanmaktadır. Özellikle son dönemde, “2023 Eğitim Vizyonu” kapsamında hayat boyu öğrenme ilkesi ile öğrenmeye erişimi arttırmak için uzaktan eğitim teknolojilerinden mümkün olan en yüksek düzeyde faydalanabilmek ve geniş kitlelere ulaşmak hedefiyle; öğrencilerde yaratıcılık, takım çalışması ve iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesi stratejik bir önem kazanmış; Bu bağlamda, dijital içerikler kullanılarak öğrenciler için kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları sağlayarak bu içeriklerin öğretmenler tarafından eğitim ve öğretimde etkin bir şekilde kullanması ve geliştirilmesi ile birlikte eğitimde kalitenin artırılması hedeflenmektedir. (<https://2023vizyonu.meb.gov.tr/>). Bu yüzden geleneksel sınıf ortamlarında işlenecek derslerin e-öğrenme ya da harmanlanmış öğrenme ile bir dönüşüm geçirmesi beklenmektedir.

Bilgisayar İletişim Teknolojileri (BİT)'de yaşanan gelişmelere bağlı olarak günümüzde geleneksel yüz yüze eğitim veren kurumlar ile açık ve uzaktan öğrenim fırsatı sunan kurumlar bilişim teknolojilerine dayalı öğretim yöntemlerini kullanmaya başlamışlardır (Aydın, 2011). Sözü edilen bu teknolojilerin sağladığı öğrenme-öğretme ortamlarından en başta olanı ise bilişim teknolojilerine dayanan çevrimiçi eğitim ortamlarıdır. “Bilişim tabanlı çevrimiçi eğitime olan eğilimin sebebi ise internet, World Wide Web (WWW) gibi teknolojilerin bilgiyi yaratma, saklama, dağıtma ve paylaşmada sağladığı fırsatlardır” (Aydın, 2002). Bununla beraber “eğitim sürecine sağladığı bağımsızlık, ilk kaynaktan bilgi, fırsat eşitliği, çeşitlilik ve kalite, yaratıcılık ve bireysel öğretim” gibi fırsatlar BİT’in eğitim sistemleri tarafından hızlı bir şekilde kabulüne; “yüz yüze ve uzaktan öğrenme sistemlerinde” eğitim sürecinin bir parçası olarak kullanılmaya başlamasına yol açmıştır (Alkan, 1998). Uzaktan eğitim ortamlarında yapılan tasarımlarda harmanlanmış öğrenme çerçevesi (blended learning) denilen ve senkron ve asenkron uzaktan öğrenme modelleri ile yüz yüze öğrenme tasarımlarının birlikte kullanıldığı düzenlemelere de yer verilmektedir. Bu model özellikle mesleki eğitim uygulamalarında görülmektedir (Taşpınar, 2014). Bunlardan biri olan *senkron eğitim*, zamana bağımlı ve aynı ortamda yüz yüze gerçekleştirilen eğitim faaliyetini kapsar. Daha çok örgün eğitim uygulamalarında karşılaştığımız bu eğitim sürecine günümüzde gelişen teknoloji ve web tabanlı eğitim uygulamaları sayesinde uzaktan eğitim uygulamaları da dâhil edilebilmektedir. Çünkü eğitilen ve eğiten tarafların sesleri ve görüntüleri intranet ya da internet yoluyla taşınarak eşzamanlı (senkron) bir eğitim ortamı oluşturulabilmektedir. öğrencilere sanal bir ortamda bulunma hissi verse de bu ortamlar katılımcılara birbirleri ile etkileşim kurma olanağı verdiği için örgün sınıf atmosferindeki tartışma imkanını sanal eğitim ortamına aktarabilmektedir (Özkaraca, 2005).

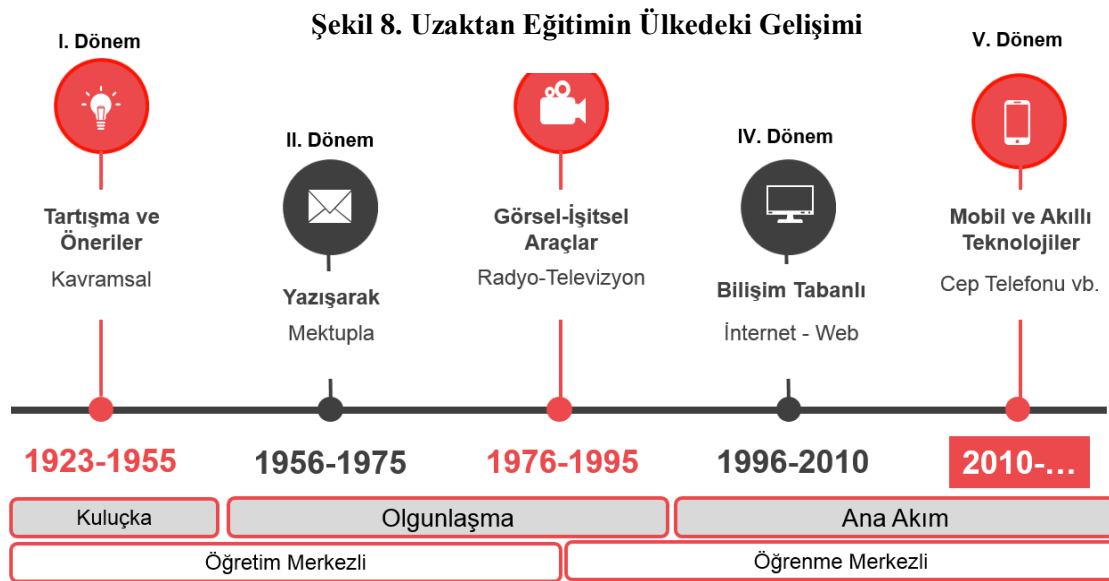
*Asenkron öğrenme platformları* ise eğitilenin, eğiticiden bağımsız olarak istediği zaman eğitimine başlayıp bitirebildiği platformlardır. Bu noktada eğitim materyallerinin ve anlatım videolarının sisteme yüklenmesi ile öğrencinin istediği yer ve zaman diliminde bu uygulamayı kullanması şeklinde gerçekleşir. Öğrencinin dökümanları kullanıp kullanmadığı, sistemde geçirdiği süre genellikle kontrol edilir.

Asenkron öğrenme ortamlarında eğitici yerine öğrenci merkezli bir sistem baz alınmaktadır. Ortamın tüm içerikleri öğrenci odaklı hazırlanmakta ve sunulmaktadır (Can, 2008). Asenkron eğitim kişinin kendi kendine ya da öğretene yönlendirmesi ile yaptığı bir eğitim faaliyetidir. Bu nedenle gerekli malzeme, ekipman ve materyallerin yeterli olduğu ve kişinin yüksek motivasyonunun olduğu durumlarda öğrenme % 80 oranında başarılı sonuçlanabilmektedir (Işık, Karacı, Özkaraca ve Biroğul, 2010).

Günümüzde örgün eğitime destek olarak kullanılan Uzaktan Eğitim son dönemde, tek başına bir eğitim yöntemi olarak ta görülmektedir. Bu duruma sebep bilgisayar programlarının uzaktan eğitimle bütünleşmiş olması, internetin yaygın hale gelmesi, internet üzerinden istenen bilgiye kolay, hızlı ve düşük fiyatlarla ulaşılması, çoklu ortam araç ve tekniklerinden yararlanılması ile kullanıcı etkileşiminin gelişen teknolojiler ile artması yardımcı olmuştur. Uzaktan eğitim çeşitli araç ve gereçlerle yapılabilmektedir. Öğretici ve öğrenenin aynı yerde olması gerekmediği için aradaki iletişim televizyon, radyo, bilgisayar, internet, video konferans, yazılı veya basılı materyaller ile sağlanabilmektedir. Ancak günümüzde uzaktaneğitim denince akla gelen ilk ve genellikle tek araç internet olmuştur. Diğer uzaktan eğitim araçları içerisinde, İnternete Dayalı Uzaktan Eğitim açık ara öne çıkmış ve böylece İnternet sanal ortamın ana alanı olarak uzaktan eğitim için uygun bir eğitim platformu olarak kabul görmüştür (Işık ve Güler, 2008). Çelik ve Çukadar (2003)'a göre, Bilgisayar tabanlı öğrenme, çevrimiçi öğrenme ve E-öğrenme, bilgisayar teknolojisinin gelişmesiyle yeni bir anlam bulan Uzaktan Eğitim(UE)'in alt basamakları altında yer almaktadır. Bilgisayar tabanlı öğrenme özellikle CD-ROM ile yapılan öğrenmeyi; çevrimiçi öğrenme bilginin İnternet ya da Intranet kullanılarak iletildiği öğrenmeyi; E-öğrenme bilginin bütün elektronik medyalar kullanılarak (İnternet, Intranet, uydu yayını, video, CD-ROM vb.) iletilmesi ile gerçekleştirilen öğrenmeyi ve UE ise en geniş anlamda kullanılan ve tüm uzaktan öğretim yöntemlerini kapsayan öğrenmeyi ifade etmektedir. Yeni nesil iletişimi olarak kabul edilen sanal ortamlar, yüz yüze görüşmenin ve paylaşmanın yerini asla alamasa da (Coyle ve Vaughn, 2008; akt. Türkmen, 2018: 34) birebir görüşmelerin imkânsız olduğu durumlarda fayda sağlamaktadır.

Uzaktan Eğitim, eğitimci ile eğitilenin aynı ortamda olmaması durumunda kullanılan bir eğitim teknolojisi sitemidir. Daha geniş ifade ile eğitimci ile eğitilenin farklı ortamlarda olduğu ve aralarındaki etkileşimin elektronik iletişim ortamları veya basılı materyaller ile sağlandığı eğitim biçimidir (Aslantaş, 2011).

Ülkemizde uzaktan eğitim konusunda yaşanan gelişim; dönem, evre, aşama, değişim başlıklarında Şekil 8’de incelenmiştir.



**Kaynak:** Bozkurt, A. (2017). *Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını*.

Günümüzde teknolojinin sınır tanımaması bilgi çağının dijital çağa evrilişi yeni bir dünya düzenine doğru geçiş ve dijital çağla birlikte bulaşıcı hastalık nasıl fiziki sınır tanımıyorsa dijital dünyada da fiziki sınırların bir öneminin kalmadığı yeni bir döneme de kapı araladığı görülmektedir. Bilgi çağı ile teknolojinin her geçen gün ilerlediği bir dünyada dijital öğrenmeler öne çıkmaktadır.

ABD’de 4. Devrim, Almanya’da Endüstri 4.0 ve Japonya’da Toplum 5.0 gibi isimlerle anılan bu yeni dönem, ülkemizde “Milli Teknoloji Hamlesi ve Dijital Türkiye” olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda, YÖK, ülkemizin 2023 hedeflerine uygun, insan merkezli bir yaklaşımla Türk yükseköğretiminin dijitalleşmesini sağlayarak, yerel özellikleri koruyan ve aynı zamanda küresel ölçekte rekabet edebilir özellikte bir yapıyı amaçlayan Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesini başlatmıştır. Proje kapsamında, 8 pilot üniversitede 2018 Kasım’dan itibaren 6 hafta süreli, dijital ortamda "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve

Öğretme" dersi verilmiştir. Böylece, ABD'deki ve Avrupa'daki pek çok üniversitede olduğu gibi Türk üniversiteleri de, Öğrenme Yönetim Sistemini (LMS) hayata geçirmiştir. Bu sistem üzerinden öğretim üyeleri ile üniversite öğrencilerinin, interaktif şekilde iletişime geçerek dersleri, projeleri, seminerleri yüz yüze eğitimin yanında dijital ortamda da sürdürmesi, böylece teknolojinin öğrenme süreçlerine entegrasyonu için kitlesel açık çevrimiçi dersler, açık eğitsel kaynaklar, yapay zekâ, bulut bilişim, veri madenciliği çalışmalarına öncelik verilmesi amaçlanmaktadır.

Dünya geneli, özellikle de, ABD ve Avrupa üniversitelerinde öğretim elemanları artık, sınıf eğitimi yanısıra öğrencilere “animasyonlu, etkileşimli videolar, eğitmen videoları, ek kaynaklar ve makalelerle zenginleştirilmiş dijital ders malzemeleri de” sunmaktadır. Z kuşağı öğrencilerinin “artık dijital ortamda ders materyallerini de üniversitelerden talep eder” hale geldiği görülmektedir. YÖK'ün başlattığı bu Projenin, aynı zamanda her öğretim elemanının kendi dersinin “öğretim tasarımcısı” olmasını sağlamayı da hedeflediği düşünülmektedir. Alan yazını incelendiği zaman dijital sınıfların iki farklı ortamı ifade etmek amacı ile kullanıldığı görülür. Bazı araştırmacılar dijital sınıfları, içerisinde BİT'in tüm imkanlarından faydalanılan teknoloji ile donatılmış maddi bir sınıf olarak tanımlarken; bazı bilim adamları kullandığı sanal olanaklar sebebiyle *sanal öğrenme ortamı* olarak tanımlamaktadır.

**E-öğrenme** kelimesi ilk olarak, Amerika'nın Los Angeles eyaletinde 1999 yılında “Computer Based Training” adlı bir sempozyumda “Online Öğrenme” ve “Sanal Öğrenme” şeklinde ifade edilmiştir. Bu kelime aynı zamanda yeni teknolojiler ile çevrimiçi olarak interaktif ve bireyselleştirilmiş eğitimi geliştirme anlamında da kullanılmıştır. (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011) E-Öğrenme; mobil cihazlar, dijital ortamlar, yazılım uygulamaları ve elektronik ortamda yapılan öğrenmelerin tümünü kapsamaktadır. e-öğrenme, çevrimiçi öğrenme, mobil öğrenme, uzaktan öğrenme gibi terimlerin birbirileri ile aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir.

E-öğrenmeyi, bir öğretmene ihtiyaç duyulmaksızın e-öğrenme nesnelere ile bireysel öğrenme aşamalarını göz önüne alarak kişiselleştirilmiş bir eğitim ve öğretimi tamamlamak şeklinde tanımlamışlardır. E-öğrenme, yaşam boyu etkileşimli ve bireysel bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Görgeç, 2017).

E-öğrenme, bireyin öğrenmeye ilişkin motivasyonunu olumlu bir şekilde etkilemiş ve grupla öğrenme ile oluşan psikolojik baskı durumunu ortadan kaldırmıştır. Bunun yanında e-öğrenmede kaynakların çeşitli olması ve bireyin ihtiyaçlarına uygun birçok kaynağa anlık olarak ulaşabilme ve bu kaynaklardan yararlanma imkânı tanınmaktadır. E-öğrenme ile gelen bu olanaklar bireyin özgünlüğünü ortaya çıkarması açısından önemlidir (Gökdaş ve Kayri, 2005).

2019 Aralık'ında ortaya çıkan pandemik Covid-19 virüs sonrası dünya genelinde yaygınlaşan bu hastalık, insanları izolasyona zorlamış, ülke okulları acil durum kararlarıyla kapanma kararı almış, öğrenme bir süre askıya alınmış uzaktan öğrenme aktif olarak devreye sokulmuş, birçok okul, faaliyetlerini sanal hale getirmiş, eğitim öğretim çalışmaları hızlı bir şekilde sanal âleme kaymıştır. Okul ortamı fiziksel olarak olmadığına okul iklimi ne anlama geliyor ve sanal eğitimi benimserken okula bağlılığımızı nasıl koruruz? sorusu akla gelmiştir.

Unutmayalım ki, okul iklimi esasen bir okul topluluğunun genel sağlığının bir ölçüsüdür; binalar boş olsa da, okul toplumu aynı fiziksel alanda toplanırken olduğu gibi diğer olumsuz şartlarda da öğrencilerin fiziksel, sosyal ve duygusal güvenliğine değer veren, emek veren, özen gösteren ve dikkat eden hayatta kalır. Büyük aksaklık dönemlerinde de öğrencilerin, yetişkinlerle iletişime yönelik temel ihtiyaçları devam eder. Öğrencilere, personele ve ailelere, kolektif güçlerini görebilmeleri ve hissetmeleri için onlara okul ve birbirleriyle iletişim kurma yolları sağlayarak yalnız olmadıklarını hatırlatmak okul topluluğunun tüm üyelerinin kendilerini güvende hissetmelerini sağlamak, her zamankinden daha önemlidir. Karşılıklı zorluklar ve olumlu okul toplumu ve iklimini teşvik etmeye devam ederek keşfettiğimiz yaratıcı araçlar hakkında tartışmak için çevrimiçi bir forum oluşturarak iletişimi sürdürmek önem taşımaktadır.

Günümüz koşullarında yaşanan zorunlukların da teşvikiyle geleneksel sınıf ortamından sanal sınıf ortamına doğru hızlı bir gelişimden, dönüşümden bahsetmek mümkündür. Sanal sınıflarda öğrenciler, yer ve zamandan bağımsız olarak istedikleri bilgilere bu öğrenme ortamlarını kullanarak kolayca erişim sağlayabilmekte ve diğer kişilerle iletişime geçebilmektedirler. Web 2.0 teknolojilerindeki gelişme ile birlikte sosyal platformların kullanımı her yaştaki birey için vazgeçilmez bir ortam olmuştur.

Buna ayak uydurabilmek için de bir takım yeni bilgilerin ve becerilerin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Özellikle 2000'li yılların başlarında e-mail denilen sanal posta yoluyla haberleşme aracı kullanımı daha sonraları Messenger aracıyla anlık haberleşmeye, şimdilerde ise Skype, Twitter, Facebook, Instagram gibi araçlarla yapılmaktadır (Erdoğmuş, 2019). İnsanlar, Facebook, Twitter, Instagram, Whatsapp gibi sürekli olarak güncellenen ve gelişen sosyal platformlarda artık daha çok zaman geçirmekte ve kişiler arası etkileşim günden güne artmaktadır. 2019 yılı TÜİK verilerine göre 16-24 yaş aralığında internet kullanımı %90,8 olurken, hanelerde internet kullanımı oranı da artarak %88.3 olduğu (Bilgi Toplumu İstatistikleri, 2019) dikkate alınırsa Yüksek Din Öğretimi Öğrencileri ve Öğretim elemanları arasında ders materyallerinin ve ödevlerin paylaşılması, sınıf içi etkinliklerin dijital ortamlara taşınması bu tip platformlar ile daha kolay hale gelmiştir. Bu platformların yanında bazı öğrenme yönetim sistemleri de bulunmaktadır. Bunlara, Edmodo, Beyazpano, Its Learning, Thinkbinder gibi çevrimiçi platformlar örnek olarak verilebilir (Şahin, 2016). E-öğrenme ortamlarında kullanılan bazı sosyal iletişim araçları şunlardır:

- Sosyal Platformlar (Facebook, Twitter) • Anlık mesajlaşma (Whatsapp, Facebook)
- Video siteleri (Youtube, Vimeo)
- Forumlar
- Bloglar
- Wikiler
- Eğitim Yönetim Sistemleri (Edmodo, Moodle)
- Videokonferans yazılımları (Skype, Google Hangouts).

Aggarwal (2000)'a göre, 21. yüzyılın eğitimi; zaman ve mekândan bağımsızdır, amaç ve sonuca doğru yönelimlidir, öğrenci merkezlidir, aktif takım çalışması ağırlıklıdır, öğrenim elde etmeye yöneliktir, farklı öğrenenlere ve öğrenme biçimlerine hitap etmektedir ve beceriye yöneliktir (akt. Bozkurt, 2013: 9). 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (P21) da, okul ve iş yerleri için farklı türde becerilerin kavramsallaştırılması yönünde kapsamlı bir çerçeve oluşturmuştur. Öğrenme ve inovasyon, yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği gibi

beceriler bu çerçeveye örnek olarak gösterilebilir. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri, bilgi, iletişim ve teknolojiokuryazarlığını içerir. Buna ek olarak yaşam ve kariyer becerileri arasında esneklik ve uyarlanabilirlik yer almaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2009).

Bu yüzden eğitimcilerin profesyonel olarak gelişimi, öğretim kalitesini ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını geliştirmek ve sürdürmek için önemlidir. Ayrıca, eğitimcilerin, öğretme ve öğrenme ile ilgili araştırmalardan haberdar olabilmeleri için yeni bilgileri takip etmeleri, yeni teorileri ve pedagojileri benimsemeleri, bilgi ve becerilerini sürekli olarak yükseltmeleri gerekmektedir. Araştırmalar, öğretim kalitesini arttırmanın en etkili yolunun yüksek kaliteli profesyonel öğrenme olduğunu göstermiştir (Ng, 2015, akt. Beyazgül, 2019:2). Bu alanda yüksek din öğretimi fakülte yönetimleri, öğretim elemanlarının dijital donanımını sağlayacak çalışmalara hız vermeli, dijital sanal sınıfların kesintisiz, sağlıklı hizmet verecek şekilde altyapısını sağlamalıdır. Öğrencileri sanal öğretim ortamında sanal sınıflarda da takip edecek, yönlendirecek, e-kariyer rehberliği, e-mentörlük tarzı yapılar aracılığıyla, okullarıyla aidiyet oluşturacak pozitif e-öğrenme iklimini sanal zeminde de hazırlamalıdır.

Öğrenme iklimi boyutları görüldüğü üzere, çok geniş bir değişken yelpazesinden oluşmaktadır. Genel olarak baktığımızda, öğrenme ikliminde havanın değişebildiği, buna paralel olarak boyutların çok yönlü, iç içe geçmiş bir yapıda olduğu görülmektedir. Her bir boyutun bütünlüğün içinde ayrı ayrı önemi olduğu ve her bir boyutun diğer boyutları da hem yönlendirdiği hem de kapsadığı söylenebilir.

Araştırmacılarca alanyazında öğrenme iklimi boyutları ve içerikleriyle ilgili ifadelendirmeleri farklı olsa da aslında hepsinin ortak bir hedefi vardır. Hepsi temelde öğrenme ikliminin nasıl algılandığını ve öğrenme ikliminin iyileştirilmesi için neler yapılabileceği üzerine odaklanmıştır. Öğrenme iklimi boyutlarına, iklim özelliklerine göre birtakım sınıflandırmalar yapılmış, buna göre öğrenme iklimi tipleri oluşturulmuştur.

#### 2.2.4.4. Öğrenme İkliminin Türleri/Tipleri Yaklaşımları

İklim elemanlarının benzer bir şekilde belli bir bölgede uzun süre ortaya çıkmasıyla iklim tipleri oluşur. İklimi oluşturan bu öğelerden bazılarının belli dönemlerde farklılaşması değişik iklim tiplerinin ortaya çıkmasına sebep olur.

Öğrenme iklim açıklamaları genellikle kişilik, sağlık, ruh gibi metaforlarla başlar(Rudasill vd., 2018). Bu yaklaşımlar çerçevesinde ele alan çalışmalar alanyazında genellikle iki başlık altında değerlendirilmiştir.

**1- Kişilik.** Okul iklimini okulun kişiliği olarak ele alan ve alanyazında en sık kullanılan kavramsallaştırma Halpin ve Croft'a (1963) aittir. Halpin ve Croft okul ikliminin karışık ifadesi yerine onu kişilikle ilgili analogisine vurgu yapmışlardır. Örgütsel iklimini okulun örgütsel kişiliği olarak yorumlamışlardır (Ting, 1992: 22; akt. Öztürk, 2008: 38). Cherrington (1989)'a göre, "iklim terimi, bir örgütü diğer bir örgütten ayıran özellikler veya nitelikler bütünü ifade eder." Ona göre "bu tanım, kişilik kavramına benzemekte olup, gerçekte örgüt iklimi, sık sık örgütün kişiliği olarak ima edilir."

**2- Sağlık.** Örgütsel sağlık, örgüt iklimini değerlendirmede yararlanılan bir diğer bakış açıdır. Eğitim örgütleri olarak okul sağlığı, Hoy ve Feldman (1987) tarafından kavramsallaştırılmış ve ölçülebilmektedir. Pozitif ve sağlıklı ilişkiler düşüncesine göre okul iklimi çalışmaları yapan araştırmacılar arasında Parsons (1967), Miles (1969), Mullins (1989), Hoy ve Tarter (1997) sayılabilir.

**3- Her ikisini birleştiren yaklaşım.** Hem açık iklim hem de sağlıklı okul iklimi metaforları okul ikliminin incelenmesinde diğer bir yaklaşımdır. Örgüt kişiliği ve örgüt sağlığı farklı kavramlar olmakla birlikte, kapsam çerçevelerinin ve ölçümlerinin bazı ortak noktaları vardır. Başka bir ifadeyle, açık okul iklimine sahip okullar, sağlıklı olma, sağlıklı okul iklimine sahip okullar da açık iklimine sahip olma eğilimindedir. Tarter, Bliss ve Hoy, 1989; Hoy ve Sabo, 1998; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Hoy, Smith ve Sweetland (2002) her ikisini de kapsayan bir anlayıştadır (Yüner, 2018: 118).

İklim türleri noktasında, alan yazın incelendiğinde iki iklim türünün öne çıktığı görülmektedir: "açık ve kapalı iklim tipi". Ancak iklim öğelerindeki bazı

özellikler sebebiyle farklı iklim tiplerinden de bahsedilmektedir. En sık karşılaşılabileceğimiz ve kullanılabilecek iklim tipleri aşağıda verilmiştir.

Bunlar:

- Halpin ve Croft (1963)'un kişiliğe dayalı altılı iklim tipi.
- Litwin ve Stringer (1968)'in üçlü iklim tipi.
- Hoy, Kottkamp Tarter (1991) ve Hoy ve Clover (1986)'in dört iklim tipi.
- Hoy, Smith ve Sweetland (2002) açık-sağlıklı iklim tiplemesi
- Zammuto ve Krackover (1991) ile Burton, Lauridsen ve Obel (2004)'in geliştirdiği dört iklim tipi
- Hoy ve Miskel (2010)'in geliştirdiği iklim tipi

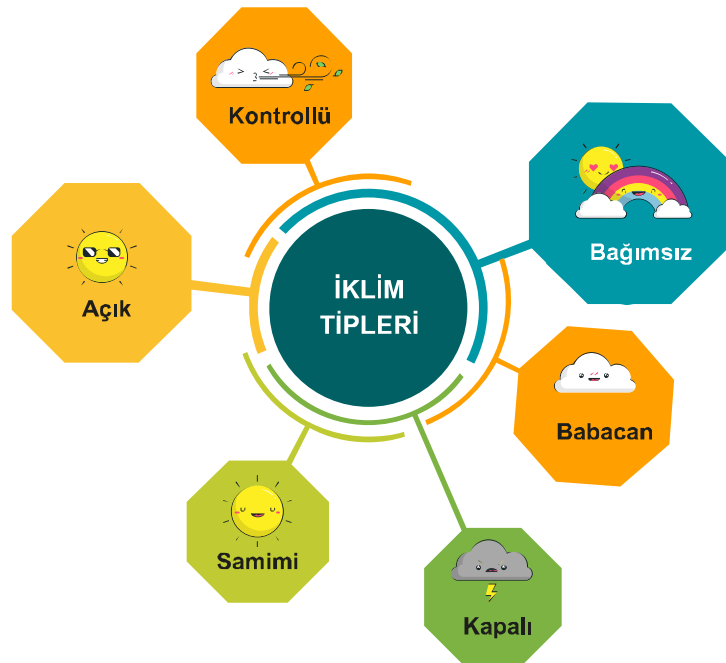
Bu iklimlere kısaca bir bakalım:

#### a) *Halpin ve Croft (1963) Tarafından Geliştirilen Altılı İklim Tipi*

Halpin ve Croft (1963) örgüt iklimi ölçeğini okula uyarladığı okul iklimi ölçeği 4 öğretmen 4 yönetici davranışı olarak 8 boyuttan oluşmuştur. Her bir boyuttan alınan verilere göre okulların profillerini belirlemeyi hedeflemişlerdir.

Halpin ve Croft (1963) okul iklimlerini açıklıktan kapalılığa uzanan bir yelpazede kavramsallaştırmış; Okul iklimi için Şekil 9.'da görüldüğü üzere 6 kategori belirlemiştir (Halpin, 1966: 174-181; akt. Acarbay, 2006: 23):

Şekil 9. Halpin ve Croft'a Göre İklim Tipleri



**Kaynak:** Akt. Acarbay, F. Y. (2006). *Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği'nin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*, s. 23.

1. *Açık İklim:* Okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında kendiliğinden akan bir iletişimin ve samimi ilişkilerin olduğu, çalışanlarının yüksek moralle çalıştığı ve iş doyumuna ulaştığı, insan ilişkilerinin sıcak, samimi ve dostça olduğu iklim türüdür. Bu iklime sahip okullarda iletişim kanalları iki yönlü olarak açık ve gerçekçidir. (Peker, 1993: 28). Yönetici, eleştirilere her zaman açıktır, öğretmenlerin sorumluluk almasına izin verir ve öğretmenleri liderlik, yaratıcılık ve yenilik konusunda cesaretlendirir. “İşini çok seven, özverili ve iletişim becerisi yüksek öğretmen ve yöneticiler vardır” (Anderson, 1982: 376). Ayrıca, Hoy ve Sabo (1998) açık iklime sahip okullarda yöneticinin kendini işe adanmış olduğunu ve öğretmenlerin fikirlerine karşı kabul edici ve destekleyici bir tutum sergilediğini ifade etmiştir. Az engelle karşılaşma, az miktarda soğukluk (anlaşmazlık), yeterli derecede samimi ortam, istişare, öğretmenlerde yüksek derecede takım ruhu, üretime az önem verme, yüksek oranda güven ve yöneticinin düşünceli olması (John ve Taylor, 2002: 5) kolaylaştırıcı liderlik(Hoy vd., 1991: 33; Canlı, 2016: 33), gereksiz bürokratik işlemlerden uzak durulması(düşük engelleme) (Hoy ve Miskel; akt, Akyüz, 2000: 17) açık iklimin özelliklerinden bazılarıdır.

İnsanlarla iletişimin çok önemli bir unsur olduğu okul örgütünde açık bir okul iklimi, hem okul etkililiği hem de çalışanların iş tatmini açısından gereklidir. Ayrıca bu tür iklimlerde insanlar kararlara katılım hakkına sahip oldukları için üyesi oldukları örgütü daha çok benimser ve ona daha çok sahip çıkarlar.

2. *Özerk/Bağımsız İklim:* Öğretmenlerin okuldaki eylemlerinde özgürlüklerinin bulunduğu iklim tipidir. Yönetici gayretle ve şevkle çalışma konusunda somut bir örnek olur. Dışardan herhangi bir baskı ya da etkileyici unsur bulunmamaktadır. Öğretmenler öğretmeye, öğrenciler ise öğrenmeye motive olmuşlardır. Açık iklimle birtakım benzer özellikleri olsa da bağımsız iklimin açık iklime göre en önemli farkı, yönetici ile alt çalışan astlar arası psikolojik bir mesafe, belirli bir uzaklık bulunmasıdır. Bu tip iklimde, sosyal gereksinim ile sosyal doyumlara çok önem verildiği görülür.

3. *Kontrollü İklim:* Bu iklim tipi görev odaklı okulları ifade etmektedir. Esas olan, görevi yerine getirmek olup sosyal ihtiyaçların karşılanması göz ardı edilir. Yöneticiler etkili ve emredici olarak tanımlanır. ‘Benim ileri sürdüğüm yol doğrudur;

başkasının düşüncesi beni ilgilendirmez' ilkesi geçerlidir. Öğretmenler tamamen işlerine odaklanmıştır ve zamanlarının çoğunu bu doğrultuda geçirirler. Kişisel ilişkiler ve arkadaşlıklar için pek zaman yoktur. Genellikle kendi kendilerine çalışırlar ve sosyal izolasyon (tek başına bırakılma) yaygındır. Öğrenciler yoğun şekilde ödevleriyle meşguldür ve müfredat dışı aktiviteler için çok az zaman kalmaktadır.

4. *Samimi İklim:* Bu iklim kontrollü iklimin tersidir. Serbest, denetimsiz bir yönetim yaklaşımının sergilendiği bir iklim türüdür. Silver (1983) bu iklim türünü “bırakınız yapsınlar” (laissez-faire) anlayışı ile tanımlamaktadır. Yönetici, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinden çok örgütte arkadaşça bir atmosferin oluşması için çaba harcar. Bunun sonucu kendini işine adanmış öğretmen sayısı düşük düzeydedir. Hiç kimse tam kapasite ile çalışmaz. Üyelerin çalışmaları yanlış da olsa asla eleştirilmez. Pek çok öğrenci de öğrenme sürecini dikkate almamaktadır.

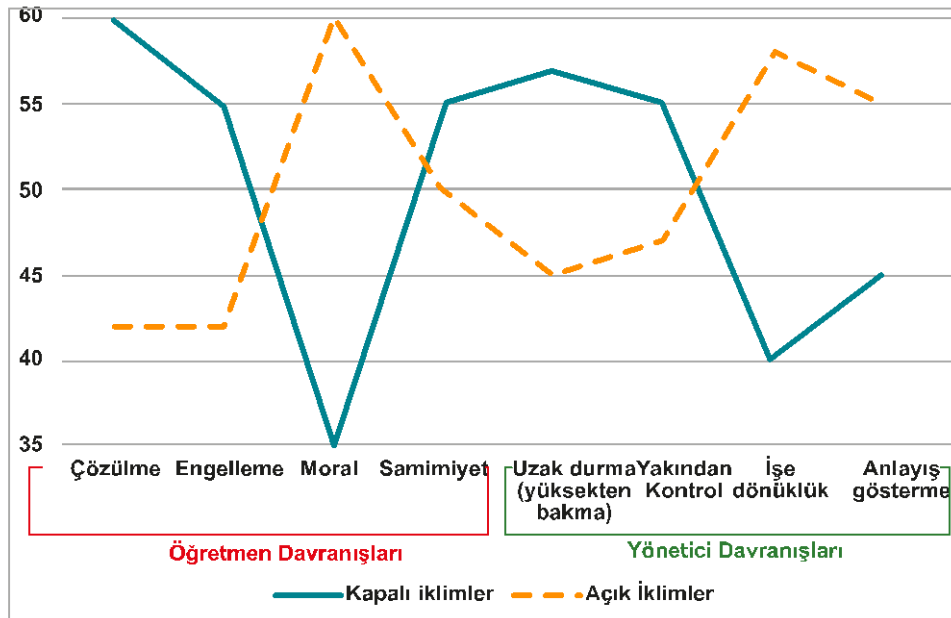
5. *Babacan İklim:* Bu iklim türünde, yönetici çalışkan bir kişiyken çalışanlarını etkileme konusunda yetersiz kalmaktadır. Yönetici ile öğretmenler arasında mesafe bulunmaktadır. Yöneticinin tavrı genellikle otokratiktir, okulda olan her şeyi bilmek ve her şeyin yapılmasını ister. Fakat doğru dürüst bir şey yapılmaz. Kendi sosyal gereksinimlerini karşılamak için anlayış gösterir. Özetle “en iyisini büyükler bilir” durumu hâkimdir (Akar, 2006: 24-25).

6. *Kapalı İklim:* Bu iklim, açık iklim özelliklerinin tam tersini temsil eder (Hoy ve Sabo, 1998). Halpin'e (1966) göre kapalı iklimin temel özellikleri örgütsel bağlılığın ve üretkenliğin olmamasıdır. Yöneticinin ve öğretmenlerin adanmışlıkları bulunmamaktadır. Çalışanlar birbirlerine ve yöneticilerine saygı göstermezler (Hoy vd., 1991: 34). Yönetici, destek vermeyen, kısıtlayıcı, katı, kontrol edici ve yönlendiricidir; gereksiz kâğıt işleriyle meşguldür ve okulda sorumlulukların yerine getirilmesi konusunda hiçbir çaba yoktur. Bu nedenle, pek çok öğretmen isteksiz ve verimsiz olmaktadır. Yüksek oranda anlaşmazlık, çok engelle karşılaşma, az oranda birlik ruhu, orta dereceli samimiyet, resmiyetin fazla olması, üretime fazla önem verilmesi, düşük düzeyde bir göreve dönüklük ve yöneticinin anlayışsız olması (John ve Taylor, 2002: 5; Aydın, 2000: 121; Taymaz, 2009: 75); müdürün liderlik davranışı göstermeyen, “antipatik ve az cevap veren bir tavrı”, öğretmenlerin

kararlara katılımının az olması (çok ilgisiz) kapalı iklimin özelliklerinden bazılarıdır (Hoy ve Miskel ile Halpin; akt. Akyüz, 2000: 18). Çalışanlar birlikte çalışmadıkları için grup başarıları düşüktür. Çalışanların moralleri düşük olup arkadaşça davranışları görülmez (Peker, 1993: 30). Sweetland ve Hoy (2000: 706)'a göre, Kapalı iklime sahip örgütlerde bireyler birçok oyun yaparlar, samimiyetsizdirler, yapmacık tavırlar sergilerler ve güvensizlik yaygındır. Okul müdürü emredicidir. Sık sık 'daha çok çalışmalıyız' der, ancak kendisi bunu uygulamadığı için etkili olmaz. Söyledikleri ile yaptıkları birbirinden farklıdır. Kendisi, çalışmasıyla iyi bir örnek olmadığı için, güdüleyici değildir. Eylemlerinde samimi değildir. Herkesin girişimde bulunmasını talep eder, ama liderlik yapmalarına fırsat vermez.

Halpin ve Croft (1963) geliştirdikleri "Örgüt İklimi Betimleme Anketi" (OCDQ) ile 71 okulda yaptıkları uygulama sonucunda okullardan alınan 1151 yanıtta elde edilen verilere göre açık ve kapalı iklimlerde boyut ortalamalarının nasıl dağılım gösterdiğini incelemiştir. Grafik 1'de örgüt iklimi boyutlarının açık ve kapalı iklimlerde nasıl dağıldığı sunulmuştur.

**Grafik 1. Açık ve Kapalı Okul İklimlerinin Alt Boyutlarına Göre Karşılaştırılması**



**Kaynak:** Akt. Acarbay, F. Y. (2006). *Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği'nin Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması*, s. 23.

Grafik 1.'den izlenebileceği gibi açık ve kapalı iklimler arasında önemli farklılıklar görülmektedir. İki iklim türü arasındaki en büyük farklılık öğretmenlerin

‘moral’ boyutunda izlenmektedir. Açık iklimlerde öğretmenler sosyal ihtiyaçları karşılandığı için yüksek moralle çalışırlar. Öğretmenler, örgütte bulunmaktan memnun olup iş doyumları yüksektir. Kapalı iklimlerde ise öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi düşüktür. Bu durum öğretmenlerin iş doyumlarını ve motivasyonlarını düşürmektedir.

‘Çözülme’ boyutu öğretmenler arasında iş birliğinin yoksunluğuna işaret etmektedir. Bu boyutta öğretmenler arasında, birbirlerinden yakınma ve tartışmalar vardır. Grafikten görüleceği üzere kapalı iklimlerde öğretmenler arasındaki çözülme davranışları yüksekken açık iklimlerde çok daha düşük düzeyde gözlenmektedir. Benzer şekilde, öğretmenlerin evrak işleri ve gerekli olmayan işlemlerle engellendiğini hissetmesine işaret eden ‘engelleme’ boyutu kapalı iklimlerde yüksekken açık iklimlerde düşük düzeydedir.

Yönetici davranışları açısından değerlendirildiğinde, kapalı iklimlerde öğretmenlerle yönetici arasındaki mesafe daha uzaktır. Yönetici, karşılıklı iletişim yerine tek yönlü ve denetleme odaklı bir iletişim kurar. Yakından kontrol esas olup yönetici yapılması gerekeni vurgular. Okulda insani ilişkiler samimiyetten uzaktır. Açık iklimlerde ise öğretmenlerle yönetici arasında samimi ve karşılıklı bir iletişim vardır. Yönetici bizzat davranışlarıyla model olur (Yüner, 2018: 82).

Kapalı iklim, öğrenci ve öğretmenler nazarında kabul görmez ve rahatsız edici ve arzu edilmeyen bir iklim türü olduğuna inanılır. “Kapalı iklim” şüphesiz kötü bir iklim tipidir, ancak bu kötüden ziyade, şanssızlık yahut başka sebeplerden dolayı, yardıma muhtaç, iyileştirilecek iklim tipi gibi gösterilebilir (Halpin, 1966: 137). İklim tipini değiştirmek, bilindiği gibi kolay değildir. Paknadel (1988: 34)’e göre, kapalı ya da kapalıya yakın iklim tiplerini rasyonel olarak değiştirebilmek için, durumun psikiyatrist ve hastası arasındaki ilişki gibi hassas, dikkatli ve grup içindeki psiko-dinamik faktörleri dikkate alarak anlamak, analiz etmek ve yardım etmek gerekir. Böylece iklimi değiştirmenin zor olduğu, ama birlikte çalışmanın biçimini değiştirerek iklimin de değişebileceği söylenebilir.

Çözülme boyutu açık iklimde düşük, moral ve işe dönüklük boyutları yüksektir. Kapalı iklimde ise çözülme boyutu yüksek, moral ve işe dönüklük

boyutları düşüktür. Hoy ve Miskel'e göre; Açık iklimin göstergesi = Moral + İşe dönüklük boyutları – Çözülme boyutu puanıdır (Hoy ve Miskel, 1982: 190).

### **b) Litwin ve Stringer (1968)'ın Üçlü İklim Tipi**

Litwin ve Stringer (1968: 98-99) yaptıkları çalışmalar sonucunda liderliğin örgüt iklimi üzerindeki etkisini fark ederek, liderlik tarzlarına göre örgüt iklimini sınıflandırmışlardır. Litwin ve Stringer'a göre üç tür iklim vardır: Yöneticilerin formal yapıya önem verip çalışanlarına sert tutumlu olduğu, rollerinin dışına çıkan çalışanların cezalandırıldığı, otoritenin esas olduğu, iş tatmininde ve verimlilikte düşmenin yaşandığı *Otoriter Yapılı İklim* ve karşılıklı dayanışmanın, birlikte çalışma, gruba bağlılık gibi davranışların hâkim olduğu, cezalandırmanın olmadığı, tüm yönetim kademelerinde kararlara katılımın olduğu bir yapıyı temsil eden *Demokratik arkadaşça ilişkilere dayalı İklim*; Örgüt içi yeniliğin ve rekabetin desteklendiği, her bir çalışanın kendine ait hedeflerinin olduğu, bireysel başarının hedeflendiği örgütler için istenilen bir iklim tipini ifade eden *Başarıya Yönelik İklim*.(Ertekin, 1978b: 21)

### **c) Hoy, Tarter, Kottkamp (1991) ile Hoy ve Clover (1986)'ın Geliştirdiği Dört İklim Tipi**

Hoy, Tarter, Kottkamp (1991; akt. Akyüz, 2000: 17) ile Hoy ve Clover (1986, akt: Kavgacı, 2010: 17; Canlı, 2016: 33) okul ikliminin, iki temel faktör olan öğretmen davranışı ve müdür davranışlarının açıklık ve kapalılıklarına göre açık, ilgili(bağlı), ilgisiz(serbest) ve kapalı olmak üzere dört tipten oluştuğunu belirtirler.

Açık ve kapalı iklim özelliklerine yukarıda değinmiştik.

*İlgili iklim* tipinde; yönetici iyi bir liderlik sergilemez; ancak çalışanlar yüksek mesleki performans sergilerler. Müdür sert ve çok otoriterdir(yüksek kontrol). Öğretmenlerin mesleki alanda gelişimine ve ihtiyaçlarının karşılanmasında çok az destekleyicidir (çok emir veren / az destekleyen), çalışanlara gereksiz işler vererek onları meşgul eder(yüksek engelleme). Buna karşın öğretmenler, müdürün böyle başarısız ve kontrol edici olumsuz davranışlarını görmezler ve bir profesyonel gibi kendi kendilerini yönetirler. Birbirlerine azami düzeyde saygı duyar, birbirlerini severler ve birbirlerini desteklerler. Okullarına karşı gurur duyar ve işlerinden çok zevk alırlar (çok mesleki tavır) (Hoy vd., 1991: 33; Akyüz, 2000: 17).

*İlgisiz iklim tipi*, ilgili iklim tipinin tam tersidir. Müdür davranışları açık, liderliği güçlü, ilgili, destekleyicidir. Yönetici, çalışanlarını önemser, dinler(yüksek destek), onların fikirlerine görüş ve önerilerine açık olup, çalışanların kendi mesleki bilgilerine dayalı olarak özgürce hareket etmelerine izin verir(düşük kontrol) ve çalışanları gereksiz bürokratik işlerle uğraştırmaz, kırtasiye türü iş yüklemes (az engelleme). Buna karşın çalışanlar müdürlerini kabulde gönülsüzdür; ona karşı olumsuz tepki gösterir ve sorumluluk kabul etmek istemezler. Öğretmenler, sorumluluklarını isteksizce kabul ederler, müdürün yetkilerini bilmezlikten gelirler, müdürün liderlik davranışlarına engel olmaya çalışırlar ve ne müdürü ne de birbirlerini severler (az samimi), birbirlerine meslektaş olarak saygı duymazlar (az mesleki), hoşgörüsüz ve tarafsızdırlar. Okulun işleriyle ilgilenmezler. Böyle bir iklim sergileyen her okul, genellikle yaratıcı, etkili bir yönetici alma taraftarı değildir (Hoy vd., 1991: 33-35; Akyüz, 2000: 17).

Açıklık müdür ve öğretmenlerin davranışları arasındaki uyumla oluşmaktadır. Bunun tam tersi olan müdür ve öğretmenlerin davranışları arasındaki kopukluk ise kapalılığı belirlemektedir. Ayrıca iki uygunsuz örneklem daha bulunmaktadır. Müdürün meslektaşlarına olan davranışları açık fakat öğretmenler birbirlerine kapalı ya da müdürün davranışları kapalı ve öğretmenler birbirlerine açık olabilirler (Nur, 2012: 20).

#### **d) Hoy, Smith ve Sweetland (2002)'ın Açık-Sağlıklı İklim Tiplemesi**

Hoy, Smith ve Sweetland (2002), okul ikliminin hem kişiliğini hem de sağlığını kapsayan bir çerçeve geliştirmiştir. Bu çerçevede Halpin ve Croft (1963) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Belirleme Ölçeğinin” (OCDQ) altı boyutunu ve Hoy ve Tarter (1997)'in geliştirdiği Okul Sağlığı Ölçeğinin altı boyutunu birleştirerek yeni okul iklimi ölçeği oluşturulmuştur. Bu ölçek okul ikliminin kişiliğini ve sağlığını kapsayan dört boyuttan oluşmaktadır (akt. Yüner, 2018: 88).

#### **e) Zammuto ve Krackover (1991) ile Burton, Lauridsen ve Obel (2004)'in Geliştirdiği Dört İklim Tipi**

İhtiyaroğlu (2014: 25)'nin aktardığına göre, Zammuto ve Krackover (1991) ile Burton, Lauridsen ve Obel (2004: 75) dört iklim tipi ortaya koymuştur. Bu

ayrımın temel noktası, güvenin, çatışmanın, ahlakın, ödülleri eşit dağıtmanın, değişime olan direncin, lider güvenilirliğinin ve günah keçiliği(örgütteki sorunlar için başkalarını suçlama)nin derecesine dayanmaktadır.

1. *Grup iklimi*: Örgüt üyelerinin özellerini paylaştıkları, güvenin çok çatışmanın az olup, arkadaşça bir çalışma ortamıdır. Bu iklime sahip örgütler, geniş bir aileye benzetilir. Liderler, güvenilen rehberler hatta aile büyükleri gibi görülür. Grupları bir arada tutan sadâkat ve geleneklerdir. İşgörenler durumdan/birbirlerinden memnun olduklarından değişim zor ve liderler için streslidir.

2. *Gelişimci iklim*: Dinamik, yaratıcı ve girişimci olmaya olanak sağlayan iş yerlerini ifade eder. Örgüt üyeleri risk almaktan kaçınmazlar. Liderler risk alan ve yenilikçi kişilerdir. Örgütü birlikte tutar, deneyimlemeye ve yeniliklere açıktır.

3. *Rasyonel amaç iklimi*: Rasyonel amaç iklimine sahip örgütler, sonuç odaklı örgütlerdir. Liderler çok çalışkan, üretken ve rekabetçi kişilerdir. Örgütü bir arada tutan, kazanmaya verilen önemdir.

4. *İç süreç iklimi*: Resmi kurallar örgütü bir arada tutmaya yarar. Örgüt üyelerinin yapması gerekenler, mevcut prosedürler tarafından belirlenir. İşlerin sorsunsuz yürütülmesi esastır. Liderler, kendilerini koordinasyon ve organizasyonları sağlayan kişiler olarak görürler.

#### **f) Hoy ile Miskel (2010)'in Geliştirdiği İklim Tipi**

Karademir (2013: 4)'in aktardığına göre, Hoy ve Miskel (2010) okul iklimini Sağlıklı/Açık ve Sağlıksız/Kapalı iklim olmak üzere iki şekilde sınıflandırmaktadır. Açık iklime sahip okullarda sosyal ihtiyaçlar ile görevin gerekleri arasında bir denge söz konusu olmasına rağmen kapalı iklimin hâkim olduğu okullarda güven ve performansın düşük, işten kaçınma düzeyinin ise yüksek olduğu görülür. Dolayısı ile kapalı iklime sahip okullarda öğretmenlerin moral, örgütsel bağlılık ve çalışma istekleri olması gerekenden düşük düzeydedir. Müdürün sergilediği davranışlar etkin bir liderlikten uzak, bununla birlikte otoriter ve kontrol odaklıdır (Hoy ve Forsyth, 1986).

Ahghar (2008), okul iklim tiplerini dört grupta toplar. Açık, Otokratik, Çözölmüş, Kapalı İklim. *Otokratik iklim*: Bu iklimde bir taraftan yöneticinin etkili olmayan kontrol girişimleri, diğer taraftan öğretmenlerin profesyonelce çabaları dikkati çeker. Öğretmenler yönetici liderliğinin zayıflığına karşın üretici meslek elemanlarıdır. Öğretim kadrosu bağlı, ekleşmiş, destekleyici ve açıktır. *Çözölmüş iklim*: Otokratik iklimin tamamen karşıtıdır. Yönetici davranışı açık, ilgili ve destekleyici buna rağmen öğretim kadrosu yöneticiyi kabul etmekte isteksizdir. Yönetici destekçi, ilgili, esnek ve hoşgörölü olsa da, öğretim kadrosu bölücü, hoşgörösüz ve sorumsuzdur.

İklim tiplerini okullardaki kimi özelliklere göre gruplandırılanlar yanında okullardaki yönetici, öğretmen vb. rollerdeki kimselerin liderlik özelliklerine göre de çok daha farklı iklim tiplerinden bahseden araştırmacılar bulunmaktadır (Shankar, Ansari ve Saxena, 1994: 643). Ayrıca, Thomas (1988: 447)'a göre; açık ve kapalı iklim tanımları da bölgesel şartlara göre değişiklik gösterebilir. Coğrafi iklimi düşündüğümüzde de Afrika ile Kutuplardaki 'iyi' veya 'güzel' iklim ifadesinin birbirinin aynısı olduğunu iddia edemeyeceğimiz gibi okulların iklimi konusunda da 'açık' veya 'kapalı' iklim tanımlarının her yerde tıpatıp aynı olmasını bekleyemeyiz. Burada değerlendirme yapılırken 'arzu edilen' ve 'algılanan' örgötsel iklim arasındaki uyuma dikkat etmek gereklidir.

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı gibi, girdi ve çıktısı insan olan eğitim kurumlarının anaokulundan yükseköğretime her düzeyinde en fazla kabul gören ve olması istenen iklim tipi açık iklim ya da sağlıklı iklim tipidir. Hem sorumlulukların yönetici ve öğretmenler tarafından kolaylıkla yerine getirildiği hem de bireyler arasındaki sosyal hayatın, etkili iletişimin olduğu bu iklim tipine sahip okullarda bu atmosferin öğrencilere, dolayısıyla da motivasyona, verimliliğe, tatmin olmaya, başarıya yansımaları mümkün olabilir. Kapalı iklimli okulların ise bunların tam tersi özelliklere sahip olduğunu söylemek uygun olacaktır. Böyle okullarda hem yöneticinin hem de öğretmenlerin işlerine sahip çıkmadıklarından ve aralarında sıcak bir ilişki olmadığından hoş olmayan bir ortamın oluştuğu bunun öğrencilere, diğer çalışanlara ve öğrenmeye olumsuz etkisi olacağı değerlendirilmektedir.

#### 2.2.4.5. Öğrenme İkliminin Ölçülmesi ve İyileştirilmesi

İnsanın gerek ömrü içindeki dönemi gerekse gün içindeki yaşamının en değerli ve en yoğun zaman dilimleri okulda geçtiği düşünülürse, insanın düşüncelerinin, davranışlarının özetle hayat görüşünün, hayat felsefesinin belirlenmesinde okulların rolü de anlaşılacaktır.

Alan yazındaki bilgilere göre, eğitim örgütlerinin hedeflerinden birinin de okullardaki hayatın kalitesini arttırmak olduğu söylenebilir. Bazı araştırmalara (Günbayı, 2003: 172; Genn, 2001: 445) göre; okulun iklimini ölçmek, okullardaki hayatın kalitesini (kişiler arası ilişkileri, rol modelleri, beklentileri v.b.) aynı zamanda öğrenenlerin başarısını ve memnuniyetini anlamaya yardımcı olabilmektedir. Dolayısıyla, okul iklimini ölçmek kurum için ‘*ne durumdayız?*’ anlamında hem durum tespiti hem hedefleri revize hem de sorunlu kısımların iyileştirilmesi ve daha pek çok konuda önemli olurken bunu bir model ile ifade etmek alana getirecek kuramsal katkı açısından önem taşımaktadır.

Öğrenme iklimine dair ilk çalışmalarda olduğu gibi, ölçmeye yönelik çalışmaların da, alanyazına kaynaklık eden örgüt (öğrenme) iklimi ölçümleri bağlamında başladığı ifade edilebilir. İhtiyaroğlu (2014: 14)’nın aktardığına göre, Glick (1985) yaptığı literatür araştırmasında, birçok çalışmada örgüt iklimini ölçen değişkenlerin farklı olduğunu ortaya koymuştur. Glick’e göre bunun nedeni örgüt iklimi çalışmalarındaki teorik alt yapı eksikliği ve birçok örgüt iklimi ölçeğinin geçersiz olmasıdır. Gerçekten de okul ikliminin karmaşık bir yapı olarak tanımlanması, okul iklimi için tutarlı bir kavramsal veya deneysel yaklaşım eksikliğine sebep olmaktadır. Bu tanımlayıcı karışıklık, okul yapısının tutarlı bir şekilde anlaşılmasını engeller; bu yapının ne olduğu sınırlarını değiştirir ve ölçüm veya modellere rehberlik eden çok az ortak nokta bulunur (Rudasill vd., 2018).

Erdoğan (2012: 92)’ın araştırmasına göre; Örgüt iklimi boyutlarını ölçmek amacıyla kullanılan ölçeklerin madde sayıları en düşük 9 (Dewhirst, 1971) en yüksek ise 254 (Payne ve D. Pheysey, 1971) maddeden oluşmakta olup, büyük kısmının ise

madde sayısı 20 ile 80 arasında değişmektedir. Genellikle ölçüm araçları, her türlü örgütsel yapıda kullanılacak şekilde tasarlanmıştır.

Kasa Ayten vd., (2018: 34)'e göre; Okul ikliminin boyutlarına ilişkin bu kadar çok farklı bakış açısının bulunmasından dolayı, tek bir veri toplama aracıyla okul iklimine ilişkin tüm boyutları incelemenin güç olduğu söylenebilir. Bu durumda bireylerin okul iklimi algıları belirlenirken, önemli olanın, okul iklimine ilişkin olabildiğince çok sayıda boyutta geçerli ve güvenilir veri toplayabilmek olduğu söylenebilir. Okul iklimi ölçülürken odak grup görüşmeleri, gözlemsel yöntemler, mülakatlar, genel katılımlı toplantılar, çalışma çemberleri, katılımcı eylem araştırmaları ve öğrenci, personel ve aile taramalarından yararlanılabilir (Cohen, Pickeral ve McCloskey, 2009). Bunlar dışında öğrencilerin okul iklimiyle ilgili beklentilerini ve bu beklentilerin karşılanma düzeylerini belirlemeye yönelik giriş ve çıkış mülakatları yapılabilir. Öğrencileri, okul iklimi içerisinde rahatsız eden durumlara yönelik kontrol listeleri düzenlenebilir (Freiberg, 1998).

Terzi (2018: 67)'nin Freiberg ve Stein'den aktardığına göre, okul iklimi; araştırmacının sahaya inerek sınıf gözlemi, röportaj vb. yolla veri elde ettiği *doğrudan ölçme* ile okuldaki kayıt tutanakları, öğrenci sayısı ve başarısına ilişkin istatistiksel veriler gibi hazır veri kaynaklarından, okul binası, koridorlarının fiziki durum analizi gibi veri sağlayan *dolaylı ölçmeler* yoluyla olmak üzere iki ana ölçme yöntemiyle ölçülebilir.

Okul ikliminin belirlenmesi konusunda veri toplama amaçlı pek çok yol bulunsa da, bilimsel araştırmalarda veri toplama aracı olarak özellikle ve sıklıkla tercih edilenlerden biri şüphesiz okul iklimine yönelik ölçeklerdir. Alanyazında, okul iklimini ölçmek amacıyla (ilkokul, ortaokul, lise) farklı öğretim kademelerine yönelik ve farklı boyutlara göre ölçümü tasarlanmış ölçekler bulunmaktadır.

Örgüt ikliminin kavramsallaşmasını sağlayan öncü kişilerden ve okulun örgüt iklimini, “*okulların bir kişiliği*” görüp; açıktan kapalıya doğru giden bir çizgi biçiminde tasvir eden Halphin ve Croft ilkokullarda örgüt iklimini ilk defa 1960'lı yıllarda Örgütsel iklimi Tanımlama Ölçeği (OCDQ-Organizational Climate

Description Questionnaire) adını verdikleri ölçekle öğretmenlerin algısı üzerinden ölçmüşlerdir. Öğretmen davranışlarını betimleyen çözülme, engellenme, moral ve samimiyet olmak üzere dört boyut ile yönetici davranışlarını tanımlayan kendini işe verme, anlayış gösterme, yüksekte bakma ve yakından izleme olmak üzere okul iklimini toplam sekiz boyutta tanımladılar. Öğretmenlerin kendileri ve yöneticilerle olan ilişkilerini tanımlayarak, yönetici-öğretmen ve öğretmen-öğretmen ilişkilerine odaklanarak, bir okulun ikliminin kapalı ya da açık olduğunu belirtmektedir (Rafferty, 2003: 49). Ancak bu ölçümde öğrenciler dikkate alınmadığı görülmektedir.

Halphin ve Croft (1963)'un bu girişimleri daha sonraları iklim ölçümlerinde kapsamlı yeni ölçüm araçları geliştirilmesine öncülük etmiş, 1986 yılında da Hoy ve Clover'in, OCDQ'yu güncelleyerek (John ve Taylor, 2002: 6), "*Örgütsel İklimi Tanımlama Ölçeği*" adını verdikleri, ilköğretim okulları için geliştirilen ölçek, toplam altı boyut ve 42 maddeden müteşekkil olup; üçü müdür davranışlarına (destekleyicilik, yönlendiricilik ve sınırlayıcılık boyutları) ve diğer üçü de öğretmen davranışlarına yönelik (profesyonellik, samimiyet, ilgisizlik) bir ölçektir.

Tektaş A&M Üniversitesi'nden John R. Hoyle'un ilköğretim ile lise düzeyi okulların okul öğrenme iklimini tespit için geliştirdiği ölçek, 7'li Likert tipi ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. 3 ve 10 numaralı maddeler olumsuz maddeler olduğu için ters puanlanmıştır. (Hoyle, 1972: 4-5). Bozdoğan (2010: 94) tarafından Türkçe'ye uyarlanan anket ise "liderlik(6madde), özgürlük(5madde), değerlendirme(3madde), uyum(3madde) ve işbirliği(3madde)" olarak 5 boyut ve 20 maddeden meydana gelmiştir. Maddeler, ölçeğin orijinalindeki gibi 7'li Likert tipi düzenlenmiş olup katılımcıların verebilecekleri cevaplar "Asla, Çok Nadir, Nadiren, Ara Sıra, Sıklıkla, Genellikle ve Her zaman" biçiminde düzenlenmiş, en çok tercih edilenden en aza doğru 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1 biçiminde puanlandırılmıştır.

Köse (2015:30) ise "Hoy, Tarter ve Bliss (1991)'in Ortaöğretim düzeyi için geliştirilen 'örgütsel iklim betimsel anketi' (OCDQ)'nin birçok bilim adamına esin kaynağı olduğunu, ancak süreçte kimi araştırmacılarca bu ölçüm aracının zayıf yanlarının tespit edilmesiyle, Hoy, Kottkamp ve Tarter (1991)'in, Ortaöğretim

düzeyi için Örgütsel İklimi Tanımlama Ölçeği - Organizational Climate Description Questionnaire- Rutgers Secondary (OCDQ-RS)- adıyla yeni bir iklim ölçeği geliştirdiğini bildirmektedir. Rafferty (2003: 49)'de, "OCDQ-RS deki iklimin iki kategori ve yöneticilerin davranışları ve öğretmenlerin etkileşimler sonucu olan davranışları ile öğrencilerle, arkadaşlarıyla ve yöneticilerle olan ilişkileri olarak 5 boyutlu olduğunu söyler. Hoy ve arkadaşlarının göre, OCDQ-RS'nin okulda ilişkileri tarif edebildiği için oldukça değerli olduğunu söylediklerini aktarır.

Ulusal Okul İklimi Merkezi (NSCC), olumlu bir okul ikliminin öğrenci başarısını yükselttiği, okulu terk eden öğrenci sayısını ve şiddet olaylarını azalttığı, öğretmenlerin okula bağlılığını ve performans standartlarını yüksek tutma gibi başarı göstergelerini doğrudan etkilediğini ifade ederek, okul ikliminin ölçülmesinin gerekliliğine işaret etmektedir.

NSCC (2007), Okul ikliminin ölçümünün öğrenci öğreniminin sosyal, duygusal ve toplumsal yanı sıra entelektüel yönlerinin tanınmasını sağlayan veri odaklı bir strateji olduğunu; Okul ikliminin ölçülmesinin aynı zamanda öğrencileri, ebeveynleri/velileri, okul personelini ve topluluk üyelerini, güvenli, destekleyici, ilgi çekici, yardımsever ve eğlenceli okulları oluşturmak için birlikte öğrenme ve birlikte çalışma konusunda etkin bir strateji sağladığını ve ABD Eğitim Bakanlığı'nın, okul iklim reformunu şiddeti önlemek için kanıta dayalı bir strateji olarak önerdiğini ifade etmektedir.

NSCC bu kapsamda, 2002 yılında ilk, orta ve lise düzeyi öğrenci, öğretmen, veli/aile ve okul personelinin öğrenme ortamını nasıl algıladıklarını ölçmek ve pozitif okul iklimini sağlayacak açık ve ölçülebilir stratejiler geliştirmek için 6 ana 13 alt kategoride okul iklimini inceleyen 5'li likert tipi ölçme araçları geliştirmiştir. Bu boyutlar; fiziksel, sosyal, duygusal, alanları ve açık okul kurallarını ihtiva eden *güvenlik*; sınıfta öğrenmeyi destekleyen öğretim stratejilerine odaklanan, *öğretme-öğrenme boyutu*; öğrenciler, yetişkinler, arası iletişim ve etkileşimi ve farklı bireylere saygıyı ifade eden *kişiler arası ilişkiler*, fiziksel çevreyi, kaynakları ve okula bağlılık duygusunu içeren *örgütsel ortam*; *sosyal medya*; liderlik ve profesyonel ilişkileri içeren personel özelliğidir.

Zullig vd. (2010), okul öğrenme ikliminin tarihsel sürecini araştırarak, geçerli ve güvenilir bir okul öğrenme iklimi ölçme aracı geliştirmek için alanyazındaki beş temel ölçeği incelemişler ve bu incelemeler sonucunda, okul öğrenme iklimini oluşturan sekiz boyut/bileşen belirlemişlerdir: (1) olumlu öğrenci-öğretmen ilişkileri, (2) okulun ilişki ağı, (3) akademik destek, (4) düzen - disiplin, (5) fiziksel ortam, (6) sosyal çevre, (7) okulun statüsü (algılanan üstün yanı) ve (8) akademik memnuniyet.

Görüldüğü gibi okul iklimini boyutlandırma ve ölçme konusu, alanyazında çok sesliliğe sahip olup görüş birliği bulunmamaktadır. Geçerliliği bilimsel olarak kanıtlanmış okul iklimini ölçme araçlarının geliştirilmesi günümüze kadar gelişen nicel ve nitel bir araştırma geleneğinin de oluşmasını sağlamıştır (Terzi, 2018: 66).

Türkiye’deki okul iklimi araştırmalarının “öğretmen ve yöneticilerin okul iklimi algıları üzerine” yoğunlaştığı (Peker, 1978; Paknadel, 1988) bu çalışmaların da, okul iklimini daha çok ilkökul, ortaokul ya da lise öğrencilerinin okul iklimi algılarını ölçen, özgün ve/veya uyarlama ölçekler olduğu görülmektedir (Acarbay, 2006; Demir, 2008; Aydın, 2010; Çalık ve Kurt, 2010; Özdemir vd., 2010, Çavumirza, 2012, Arastaman ve Balcı, 2013; Bahçetepe, 2013; Bugay vd., 2015; Kasa Ayten vd., 2018).

Üniversite öğrencilerine yönelik, Terzi (2015) tarafından geliştirilen şimdilik alanında ilk ve tek olan ölçek ‘okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı alt boyutlarından’ oluşmaktadır.

*Okula Bağlılık*, öğretmen, yönetici, akran ve faaliyetler aracılığıyla kurulan bağ ve bu bağdan kaynaklanan ait olma duygusu (Jimerson, Campos ve Greif, 2003; Williams, 1987) olarak tanımlanır, eğitimsel hedeflere ve süreçlere karşılıklı değer ve önem vermeyi içeren birçok boyutun bir araya gelmesi” sonucu oluşur. Bowlby (1982) ise, okul bağlılığının öğrencilerin ilişkileri, davranışları ve öğrenme ortamındaki tutumları ile ilişkili olduğunu ve öğrencilerin tüm öğretim yaşamlarını etkileyen bir faktör olduğunu vurgular. Fredricks vd. (2004)’ine göre de, okula bağlılık; *davranışsal, bilişsel ve duyuşsal* olarak üç boyuttan oluşmaktadır. Öğrencilerin ders dışı faaliyetlere katılım düzeylerini içeren ve öğrencilerin ders dışı

gözlenebilen davranışlarını ihtiva eden *Davranışsal bağlılık*; Öğrencilerin özveri ve zihinsel enerji harcamaya istekli olmalarını gerekli kılan zor ve uğraştırıcı konular karşısında öğrencinin gösterdiği zihinsel süreçlerle ilgili *Bilişsel bağlılık* ve öğrencilerin okuldaki diğer bireylere karşı olumlu tutumlar sergilemesini içeren, *Duyuşsal bağlılık*. Duyuşsal bağlılığı yüksek olan öğrenciler, okuldaki faaliyetlere karşı coşkulu, meraklı ve pozitif tutum içindeyken, ders içinde de ilgili, mutlu ve hevesli tutumlar sergiler (akt. İhtiyaroğlu, 2014:6-7).

Bir öğrencinin kendini okula ait hissetmesi, okulu sevip sevmemesi, öğretmen desteği ve ilgisinin derecesi, okulda iyi arkadaşlara sahip olması, o an ve gelecek andaki akademik yöneme uyum, etkili bir disiplin yönteminin olması gibi durumların tümü, okula bağlılığın, okula ilginin belirleyicileridir (Libbey 2004: 276). Okula karşı bağlılık duyan öğrencilerde ise; yüksek akademik başarı, ders dışı sosyal etkinliklere katılım ve daha yüksek okula devam oranından söz edilmektedir (Klem, Connell, 2004: 270; akt. Sönmez, 2016: 21).

*İletişim*, öğrenme iklimindeki insan unsurlarının birbirleriyle iletişimini ve etkileşimini ifade eder. Yukarıda ilgili bölümde gerekli açıklamalara yer verilmiştir.

*Öğrenme ortamı*, yukarıda bahsedildiği üzere öğrenmenin gerçekleştiği mekândır. Bu bölüm de kendi yerinde açıklanmıştır.

Bu çalışmada Terzi'nin okul iklimi ölçeği kullanılmış ve bulgular bu boyutlara göre değerlendirilmiştir.

Okul ikliminin geçerli ölçümü için gerekli boyutlar konusunda bir fikir birliği olmadığı gibi okul iklimine rengini veren temel boyutlarla ilgili de kabul gören bir liste bulunmamaktadır. Ancak ulaşabildiğimiz ve değerlendirebildiğimiz ölçeklerin içerikleri, bilgi toplama yolları farklı olsa da aslında hepsinin ortak bir hedefi vardır. Hepsi temelde öğrenme ikliminin nasıl algılandığını ve öğrenme ikliminin iyileştirilmesi için neler yapılabileceği üzerinde yoğunlaşmıştır. Öyle olunca ölçüm öncesi, iklimin *ne* olarak kabul edildiği tanımlanıp, ölçümle amaçlanacak özelliğe göre boyutların belirlenmesi gerekir. Zira bilinmesi gereken husus, hiçbir ölçüm aracının okul ikliminin her yönünü değerlendiremeyecek oluşudur. Elde edilen

bulgular ancak, okul ikliminin iyileştirilmesi için atılacak pratik ilk adımların ilk işaretleri olarak kabul edilebilir (Terzi, 2018: 77).

Okul İklim ölçümlerinden önce iklimin köklerinin bağlı olduğu örgütün DNA'sı olan kültürü hesaba katmak gerekir. Terzi (2018: 91)'nin ifade ettiği gibi, okul kültürünü hesaba katmak demek daha pozitif bir iklime sahip yenilikçi bir okul oluşturmak için eğitimcilerin yeni değerler, normlar ve tercih edilen davranışlarla sonuçlanan işbirlikli bir değişim sürecini öğrenmeleri demektir.

Boyutların doğru tespit edilerek doğru ölçme araçlarıyla ve doğru metotlarla adeta hastalıkların tespiti için okulun MR'nın çekilerek yapılacak iklim ölçümleri sonrası elde edilen bulgular çerçevesinde iyileştirilmesi uzun soluklu, sabır ve adanmışlık isteyen ve her okula göre değişkenlik arz eden, birden çok seçeneğe sahip bir süreç izler. Öncelikle insan unsurlarının değişime, yeniliğe inanmış olmaları, okulu sahiplenmeleri bu süreçte önemli rol oynar. Resmi olarak her ne kadar sahiplik ve denetim devlet elinde olsa da, informal anlamda, aileler/veliler, öğrenciler, öğretmenler, idareciler, eğitim dertlisi, gönüllüsü kimseler okullarına sahip çıkabilir. Bu sahiplenme her şeye müdahale etme yetkisini kendinde görme anlamında değil, kendine, ailesine topluma değer katan bir okul oluşturma ve böylesi bir okuldaki emekten gurur duyma anlamındadır. Okul paydaşlarının sahiplenmesiyle, okuldaki etkili bir öğretim ve etkinlikler okulu çevrede parmakla gösterilen bir okul yapar. "Bizim okulumuz"sahiplenmesinin tüm paydaşlarca paylaşılmasıyla okulun etki ve çekim gücü de artacaktır.

Her insan gibi, her okulun kendi tarihi, güçlü yönleri, ihtiyaçları ve hedefleri vardır. Okul topluluğundaki insanlar, bunu anlamaya ve mevcut ve önceki çaba ve hedeflere dayanarak yeni planlamalar yapmaya çalışabilir. Bu noktada yerel kaynaklardan faydalanılabileceği gibi uluslararası kuruluşlardan da istifade edilebilir. NSCC, bu konuda örnek uygulamaları paylaşmaktadır. Okul iklimini iyileştirme çalışmaları arasında öğretim kadrolarına öğretim metotları, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, koçluk eğitimi verme, anketler yapma ve pozitif okul iklimi oluşturma, kaynak ve materyal desteği, okul liderleri arasında okul iklimiyle ilgili konularda en

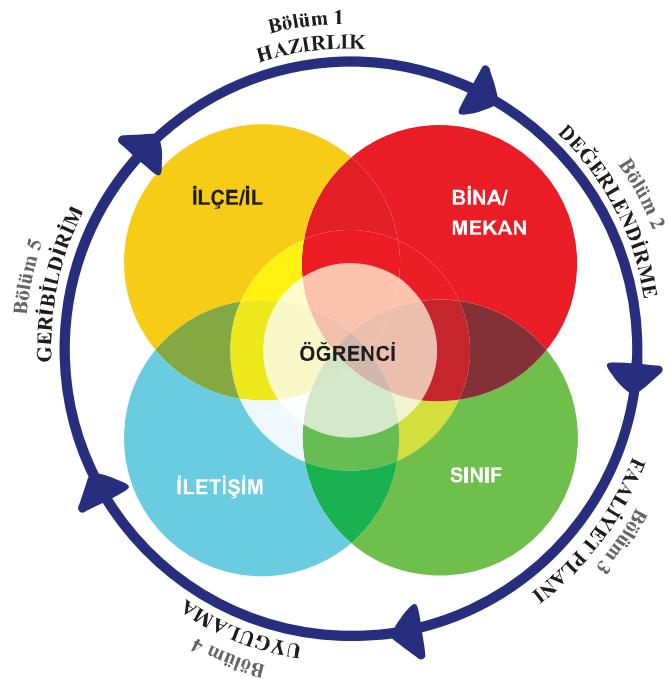
iyi uygulamaları paylaşmak için işbirlikçi ağlar geliştirme yönelik çalışmalar yapılabilceğini belirtmektedir.

NSCC'nin okul iklimini iyileştirme, güçlendirme çalışmaları bağlamında şunları vurgulamaktadır;

- Hedeflerin oluşturulması ve uygulamaya geçirilmesi için ihtiyaç ve güçlerin değerlendirilmesi
- Prososyal okul geliştirme çabalarındaki etkiyi en üst düzeye çıkarmak için en iyi uygulamalara dayalı yaklaşımları belirlemek ve / veya güçlendirmek
- Okul topluluğundaki öğrencileri ve diğerlerini ortak öğrenenler ve iyileştirme sürecinin yardımcı liderleri olmasını sağlamak.
- Sürekli bir öğrenme ve gelişim sürecinin ölçülmesi
- Personel becerilerini geliştirmek
- Bina liderliği

NSCC'ye göre okul ikliminin iyileştirilmesi sürekli bir öğrenme ve iyileştirme gereken, veriye dayalı, insan odaklı ve döngüsel beş aşamalı bir süreçtir. Şekil 10'da görüldüğü üzere beş aşama şunlardır: **hazırlık, değerlendirme, bulguları anlama ve eylem planlaması, planların uygulanması ve sürekli iyileştirme çalışmaları için yeniden değerlendirme.** Süreç, okul binası, sınıf, bireysel öğrenciler ve daha geniş topluluklar dâhil olmak üzere tüm paydaşları kapsayan ortak

Şekil 10. Okul İklimini İyileştirme Süreci



liderliği destekler. Daha güvenli, daha destekleyici, ilgi çeken ve gelişen bir okul yaratmak için birlikte öğrenmek ve birlikte çalışmak, sonuçları kadar önemlidir (NSCC, 2007).

Olumlu/Pozitif bir okul iklimi oluşması için yapılabilecek iyileştirmeleri, alanyazında yapılan öneriler ışığında özetle şöyle ifade edebiliriz (Stewart, 1979: 151; Acarbay, 2006: 27, 29; Kaplan ve Geoffroy, 1990: 2; Vail, 2005: 9):

- Okulda pozitif değişimin ve gelişimin oluşabileceğine “niyet” edip buna inanmak ve bu noktada sağlam bir irade beyanı ortaya koymak.

- Belirli aralıklarla Okul iklimini ölçen araştırmalar yapmak, sonuçlara göre iyileştirme planlamaları yapmak ve okul iklimi geliştirme modellerini, stratejilerini uygulamak. Çünkü Okul iklimini ölçmek okulların hesap verebilirliğini korumak için bir araç ve okul ihtiyaçlarının kanıta dayalı tespiti için bir ihtiyaçtır.

- Okula tüm paydaşlarla istişareli kısa, orta, uzun vadeli hedefler koymak, bu hedeflere ulaştıracak planlamalar yapmak ve takibini yapmak.

- Okuldaki tüm insan unsurlarıyla açık, etkili bir iletişim ağı oluşturup, herkesin potansiyelini keşfederek, pozitif öğrenme iklimi oluşturmada ‘potansiyel güç’ belirlemesi yapmak. Bunun için İyi insan ilişkileri ve liderlik becerileri kullanmak. “Tutarlı liderlik” örneği ortaya koymak ve sorumluluk duygusu taşıma. Liderliğin ve sorumluluğun paylaşılması. En güçlü okullarda liderlik birçok kaynaktan gelir. İyi lider, çevresindeki liderleri/lider adaylarını keşfeder, ortak bir sinerji oluşturur, lider yetiştirir.

- Öğrencilerin akademik özyeterliklerinin geliştirilmesi, öğrenmelerinde geri bildirim yapılması.

- Ailelerin okul ziyareti önemli. Başarı kutlamaları ruhları cesaretlendirir.

- Sınıf yönetimi konusunda özel çalışma yapmak

- Disiplin, Ödül ve ceza uygulanması

- Rehberlik ve kariyer danışmanlığı

- Yeni katılımcıların desteklenmesi (İdareci, Öğretmen, Öğrenci, çalışan...)

#### 2.2.4.6. Öğrenme İklimini Ölçen Ulusal/Uluslararası Kalite Kuruluşları

Öğrenme ikliminin ölçülmesi, sorunlara çözüm olma yanında sağlıklı öğrenmenin gerçekleşmesini ve devamlılığını da sağlayan bir özelliktir. Bunun yanında yüksek din öğretimine erişimin giderek arttığı, taleplerin çeşitlendiği, teknolojik ve dijital araçların araştırma ve eğitimi derinden etkilediği bir dönem yaşanmaktadır. Yüksek din öğretiminde kurumların artan sayısı, çeşitliliği dikkate alındığında yüksek din öğretiminde düzenleyici, denetleyici, geliştirici üst kuruluşlara ihtiyaç olduğu değerlendirilmektedir.

Bu bağlamda yüksek din öğretimini düzenleyen YÖK, yükseköğretimde sağlıklı bir öğrenme iklimi oluşturmak adına seferber olmuş kaliteyi esas alan YÖKAK adıyla bir birim kurmuştur. Bunun yanı sıra son yıllarda yükseköğretimde öğrenme iklimlerini ölçmeye çalışan bağımsız çalışmalar yapan kurum ve kuruluşların yapılanması da dikkat çekmektedir.

- Öğrenme İklimi üzerine uluslararası düzeyde çalışma yapan kuruluşların başında **Ulusal Okul İklimi Merkezi** (National School Climate Center NSCC) yer alır. NSCC, sahada çalışmalarıyla farkındalık oluşturan öğretim üyelerinden oluşan bir öğretim, öğrenim merkezidir. Kendilerini; *“okula devam etmenin, zorbalık davranışlarının önlenmesi, okula devamının teşvik edilmesi, madde kullanımının azaltılması ve sosyal-duygusal sağlığın desteklenmesi için olumlu bir okul ikliminin hayati öneme sahip olduğu bir hareketin öncüsü”* olarak nitelemektedir. (NSCC, 2007).

- **YÖK-Kalite Kurulu (YÖKAK):** Son dönemlerde kalite arayışları çerçevesinde YÖK, Mart 2014 itibariyle Kurumsal Değerlendirme Rapor (KDR) sistemini başlatmış, Mayıs 2014’te Yükseköğretim Kurulu Yeterlilikler, Kalite Güvencesi ve Akreditasyon (YÖKAK) Komisyonunu kurmuş(YÖK, 2014: 44), 1 Temmuz 2017’de, ilgili komisyon yeniden yapılandırılarak Yükseköğretim Kalite Kurulu adıyla bağımsız Kalite Kurulu kurulmuştur. Kurul, ‘Değerlendiriciler’ aracılığı ile Kurumsal Dış Değerlendirme yapılmaktadır. 2018 yılı “Kurumsal Dış Değerlendirici Eğitim Programı” kapsamında takımlarda ilk kez öğrenci

değerlendiricileri de görevlendirilmiştir. (YÖKAK, 2018: 17). Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelerle ilgili kanaatlerini dile getirebilme fırsatını yakalamaları bakımından uygulama takdire şayandır. Bu pozitif bir öğrenme ikliminin oluşturulmasında öğrencilere de rol verilmesi bakımından da önemlidir.

YÖKAK, kurumsal dış değerlendirme çalışmaları bağlamında 2016'da 20, 2017'de 50 ve 2018'de 45, toplam 115 adet yükseköğretim kurumu dış değerlendirme programına dâhil edilmiş; 2019 Haziran sonuna kadar da “mezun veren tüm yükseköğretim kurumlarının” dış değerlendirme süreçlerinin tamamlanması ve Kurum İç Değerlendirme Raporları (KİDR)'nin yayınlanması hedeflenmiştir (YÖKAK, 2019:3).<sup>89</sup>

- **İlâhiyat Akreditasyon Ajansı (İAA):** Kalite çalışmaları bağlamında gündeme gelen öğrenme iklimini ölçen çalışmalardan biri de akreditasyon ajanslarıdır. YÖKAK, kendi değerlendirmeleri yanında, belirlediği kriterlere uygun çalışmalar yapan kalite değerlendirme kuruluşlarını da dönemlik akredite ederek, üniversite, fakülte ve bölümlerin değerlendirilmesine izin vermiştir. YÖKAK tarafından İlahiyat/İslami İlimler Fakülteleri bağlamında Eylül 2019'da iki yıllık süreyle akredite edilen ilk kuruluş İAA'dır. İAA, bugüne kadar 12 yüksek din öğretimi yapan fakülteyi değerlendirme sürecine almıştır. Çatı kuruluş olarak diğer ülkelerde din öğretimi yapan fakültelerin de öğrenme iklimlerini değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapmaktadır.

- **Üniversite Araştırma Laboratuvarı (ÜniAr):** Prof. Dr. Engin KARADAĞ ve Prof. Dr. Cemil YÜCEL organizesinde (ÜniAr), “Türkiye’de üniversite ve yükseköğretim üzerine araştırmalar yaparak raporlayan bir araştırma laboratuvarıdır. 2016 yılından bu yana her yıl yapılan üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversitelerini değerlendirdikleri Türkiye Üniversite Memnuniyet Araştırması (TÜMA); Devlet Üniversitelerini ve Fakültelerini akademik teşvik puanları temelinde sıralayan (DÜS); Öğrencilerinin öğrenim gördükleri şehirden tatmin olma düzeylerini belirleyen Öğrenci Dostu Üniversite Şehirleri Araştırması (ÖDÜS); Yabancı Uryuklu Öğrenci Memnuniyeti Araştırması (YÖMA) bugüne kadar yapılan araştırmalar arasındadır.

Yükseköğretimde olduğu gibi, yüksek din öğretiminde de kalite çalışmalarının pozitif bir öğrenme iklimini sağlayacağı, kalitenin ve pozitif öğrenme ikliminin birbiriyle etkileşimde olduğu ve bu etkileşimin başarıyı getireceği değerlendirilmektedir.

#### **2.2.4.7. Öğrenme İklimi ve Akademik Başarı İlişkisi**

Keskin ve Sezgin (2009: 5)'in derlediği *başarı* tanımlamalarında öne çıkanlar şöyle; Bir işin, düşüncenin, arzunun ya da projenin, bir kişi veya kurumun isteği doğrultusunda ve yöntemine uygun olarak, belirli bir süre içinde gerçekleştirilmesi olarak (Akça, 2002) tanımlanırken, Carter ve Good, (1973)'a göre, okulda belli bir ders veya akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir göstergesidir. Wolman (1973)'un başarı tanımı, istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir. Eğitimde başarı denildiği zaman çoğunlukla, okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenler tarafından takdir edilen notlar, test puanları veya her ikisiyle belirlenen becerilerin veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan “*Akademik Başarı*” kastedilmektedir.

*Akademik Başarı*; öğretimin herhangi bir kademesinde, eğitim boyunca eğitimi yapılan ders ya da derslerin hedeflerinin, kazanımlarının elde edilip edilmediğini kontrol için yapılan ölçme-değerlendirmeler sonucu öğrenci tarafından alınan o dersle ilgili notların ortalaması şeklinde de tanımlanmaktadır (Onuk, 2007). Bunun olumsuz olarak, Akademik başarısızlık ise öğrencinin uzun süreçte hemen her dersten gelişim düzeyinin ve yeteneklerinin altında başarı göstermesi, bu başarısızlığı bir türlü telafi edememesi hâlidir.

Ülkemizde öğrencilerin öğrenmeye resmi olarak başlayıp okulla tanıştıkları, ilköğretimden yükseköğretime sınıf geçmelerini ve sonrasında meslek sahibi olmalarını da sağlayan pek çok alanda söz sahibi olmaları akademik başarılarına göre değerlendirildiğinden, akademik başarı, öğrencilerin yaşamlarında önemli bir rol oynar. Akademik başarının öğrencileri mesleki ve toplumsal hayata daha donanımlı hazırlaması, eksikliklerinin tespitini sağlaması ve geleceklerini şekillendirmede önemli rolü sebebiyle, öğrencilerin aile ve çevrelerinde oldukça değerli görülür.

Akademik başarıyı inceleyen araştırmalara bakıldığında öğrencilerin akademik başarısını etkileyen pek çok unsur söz konusudur. “Akademik başarının öğrenme hızı, zekâ gibi zihinsel etmenlerle, benlik saygısı, kişilik yapısı, çalışma alışkanlıkları gibi duyuşsal etmenlerle, anne-baba, öğretmenler, öğrenme çevreleri, akran grupları ve okul türü gibi çevresel unsurlarla ilişkili olduğu farklı araştırmacılar tarafından belirtilmektedir” (Başar, 1997; Can, 1985; Ray, 1992). Akademik eğitime ve başarı algısına karşı olumlu tutumları etkileyen başka bir değişken de öğretim biçimidir. Etkili bir öğretim ortamı başarı algısını, güdülenmeyi ve akademik eğitime karşı olumlu tutumu arttırmaktadır. Öğrencilerin başarılarını etkileyen duyuşsal faktörlerden birisi de başarı beklentileridir” (Soydan vd., 2009: 2)

Öğrencilerin akademik başarısını etkileyen ana unsurlar şöyle sıralanabilir;

*Okula Ait Faktörler:* Öğretmenin ders stratejileri, Okulun bilimsel, teknolojik alt ve fiziki çevre yapısı, Okulda yürürlükteki fiziki ders müfredatı, Okulun-öğretmenlerin öğrenciyi değerlendirme metotları.

*Öğrenciye Ait Faktörler:* Öğrencinin fitrî tutum ve özellikler, sosyal çevresi (arkadaş, akran vb.), Ebeveyn tutumları, Öğrencinin özyeterlik ve güdülenme düzeyi, biyolojik anksiyeteler, Stres, kaygı ve motivasyon faktörleri.

Bahçetepe ve Giorgetti (2015: 85)’nin araştırmacılarından aktardığına göre, özellikle 1960 sonrasında yapılmaya başlanan etkili okul araştırmaları ile okul, akademik başarının belirleyicilerinden biri olarak karşımıza çıkmaya başlamıştır (Balcı, 2002). Okul ve sınıf büyüklükleri, okulun fiziksel özellikleri, yönetim anlayışı ve okul iklimi (Şerefli, 2003; Çalık ve Kurt, 2010; Özdemir vd., 2010), okul ortamında öğretmenin tutumu, tecrübesi ve yeterlilikleri (Razon, 1987; Sama ve Tarım, 2007; Demir, 2009) okul başarısını etkilemektedir.” Bunlar arasında okul iklimi daha öne çıkmaktadır. 23 etkili okul göstergesi arasında okul ikliminin dördüncü sırada önemli gösterge olduğu tespit edilmiştir (Bakay ve Kalem, 2008).

Akman (2010)’a göre, öğrenci davranışlarını belirleyen en önemli unsur okul iklimidir. Okul iklimi öğrenci başarısını etkiler, diğer taraftan öğrenci başarısı da okul iklimini etkiler. Bu iki olgu birbiriyle ilişkilidir.

Freiberg (1999:1)'e göre, pozitif okul iklimi, öğrenmenin etkili bir elemanı olurken, başarı ve iyi hissetmeyi de beraberinde getirir, personelin performansını arttırır, morallerin yüksek tutulmasını sağlar ve öğrenci başarısını geliştirir. Heck (2000) ise, öğrenci başarısı ve okul iklimi arasında ilişki olduğunu bulmuştur. Buna göre, başarılı bir öğretim programının en önemli parçası olan okul ikliminde yaşanacak sorunlar okulun ahengini, yapısını bozacak ve öğrenci başarısının düşmesine neden olacaktır. Urban ise (1999), pozitif ve destekleyici bir okul iklimi içerisinde bulunmayan öğrenciler, hiçbir zaman yüksek standartlara kavuşamaz ve kendi potansiyellerini keşfedemezler görüşündedir.

Akademik anlamda başarı için öğrencinin öncelikle akademik kurumlarda öğretilen akademik bilgileri iyi öğrenmesi gerekir. Akademik bilgilerin verileceği, konuların öğretileceği öğrenme ortamlarındaki öğrenme ikliminin öğrenciler için sağlıklı, olumlu ve öğrenmeyi destekleyecek düzeyde ve özellikle olması gerekir.

Taş'a göre (2009: 7; Bora, 2010: 44) okuldaki başarı, okuldaki madde ve insan kaynaklarının iyi yönetilmesine ve olumlu okul iklimine bağlıdır. Burada iletişim başarıyı belirleyici bir faktör olup, öğrenci kendinden ne beklediğini, işi nasıl yapacağını ve yaptığı iş ile ilgili başkalarının ne düşündüğünü öğrenir.

Hoy vd. (1990) araştırmalarında uzun süreçli akademik başarının ancak açık ve sağlıklı bir okul iklimiyle mümkün olabileceğini saptamışlardır. Can (2006: 361)'a göre, bu nedenle okulda etkili öğretimi destekleyici bir iklim yaratılmalıdır. Bu iklim, herkesten yüksek beklentiler içeren, ortaklaşa planlamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirmeyi, başarının tanınması ve ödüllendirilmesine önem vermeyi ve öğrencilerin etkili öğrenmesini sağlayan bir öğretimi vurgulamalıdır.

Okul öğrenme iklimi, okulun öğrenci başarısını etkileyen olumlu ya da olumsuz faktörleri kapsamaktadır. Bu faktörlerden bazıları öğretmenlerin öğrencilere ilişkin beklentileri, öğretmenlerin öğrenci başarı ve öğrenmesini değerlendirmesi, okul içinde öğrenmeye ilişkin paylaşılan davranış, tutum ve normlardır. Bu normlar, bireysel normlardan grup normlarına kadar uzanır ve sosyalleşme süreci içerisinde yeni katılan bireylere aktarılır. Sonuç olarak okulun öğrenme iklimi, okulda öğrenci başarısını etkileyen tutum ve davranışları ifade etmektedir (Şişman, 2002: 189-190).

### 2.3. AKADEMİK ÖZYETERLİK

Yarım asra yakın geçmişi ile adından söz ettiren özyeterlik, son yıllarda eğitsel anlamda akademik özyeterlik olarak gündemdeki yerini korumaya devam etmektedir. Bu bölümde öncelikle akademik özyeterliğin temeli olan özyeterlik kavramını incelememiz gerekir.

#### 2.3.1. Özyeterlik: Tanım ve Kapsam

Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlar geliştirebilmeleri için, eğitimin öğrenci ilgi ve istidatlarına göre düzenlenmesi gereklidir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde motivasyonlarını sağlayacak ana etkenlerden biri özyeterliktir.

Özyeterlik kavramı; Bandura (1977: 191) tarafından gündeme getirilerek, bireyin bir davranışı yerine getirebilmesi için harekete geçip geçmemesine ve karşılaştığı zorluklar için ne kadar çaba göstereceğine dair kişisel inancı olarak tanımlanmış, sosyal bilişsel kuramın bileşenlerinden biri olarak literatüre girmiş, bilimsel anlamda ilk defa 1977’de yayınlanan “*Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change (Özyeterlik: Davranışsal Değişimin Birleştirici Teorisine Doğru)*” isimli makalede kullanılmış, bugüne kadar gelişim psikolojisinden (Flammer, 1995), insan kaynakları yönetimine (Gist, 1987) kadar farklı branşlarda, farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek incelenmiştir (akt. Işık, 2001: 6).

Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı’nın anahtar terimlerinden biri olan “self-efficacy belief”; Özyeterlikle ilgili alanyazında; Türkçe’ye “öz-yeterlilik inancı” (Orhan ve Akkoyunlu, 2003; Yılmaz vd, 2004; Bıkmaç, 2004; Keskin ve Orgun, 2006; Aydın, 2010: 28), “algılanan öz yeterlik (perceived self-efficacy)” (Celep, 2000; Senemoğlu, 1997), “öz yeterlik algısı (sense of self-efficacy)” (Askar ve Umay, 2002), “öz yeterlik yargısı” (Celep, 2000.) ya da “öz yeterlik duygusu” (Önen ve Öztuna, 2005; Celep, 2000), “öz-etkililik(kendini etkileme)” (Esin, 1997), “öz-yetki” (Aksayan ve Gözüm, 1998: 36), “yetkinlik beklentisi” (Bacanlı, 2006) gibi farklı terimlerle kullanılmaktadır. Bu çalışmada, *self-efficacy* kavramının *özyeterlik* olarak kullanılan çevirisi kabul edilmiştir.

Akademik özyeterliğin temelini teşkil eden **özyeterlik** kavramı; “kişinin kendi kimliği, değeri, yetenekleri, sınırları, değer yargıları gibi kendisi hakkındaki görüşlerinin, duygularının ve tutumlarının toplamı olarak” tanımlanan (Budak, 2003) ve ‘kendine, kendi kendini’ anlamlarında birleşik kelimeler türeten (TDK, 2019) ‘öz’ kelimesi ile “yeterli olma durumu; bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik; görevini yerine getirme gücü, kifayet” anlamlarına gelen (TDK, 2019) ‘yeterlilik’ kelimesinin anlam karşılığı olan “*yeterlik*” kelimelerinin birleşmesinden türetilmiş; özyeterlik, öz yeterlik, öz-yeterlik, özyeterlilik, öz-yeterlilik, öz yeterlilik şeklinde alanyazında kullanılan birleşik bir kelimedir. Bu çalışmada *özyeterlik* kullanımı tercih edilmiştir.

Pajares (1996)’e göre, “Öz kavramı farklı alanlardaki durumları kapsayan genel bir kavramken, özyeterlik kavramı öz kavramından farklı olarak yeteneklerle ilgili algılamayı gösteren daha spesifik bir kavramdır.”

Bandura’nın (1977)’de tanımlamasıyla birlikte, pek çok makale, araştırma vb. çalışmalara konu olan *özyeterlik* ile ilgili yapılan araştırmalar, kişinin özyeterlik algısının, tercih etme, girişimde bulunma, uğraşma, farklı koşullara uyum sağlama, kararlılık gibi çok fazla kişinin davranışını göstermesinde etkileyici gücü olduğunu ortaya çıkarmış (Bandura, 1997); aynı zamanda kişinin becerilerine ilişkin inançlarının yalnızca davranışlarını değil, kişinin güdülenmesini ve başarısını da etkilediğini ortaya koymuştur (Henson, 2001; Büyükduman, 2016: 16)

Kişinin özyeterlik inancı, kişisel güdülenmenin, başarının ve refahın temelini oluşturmaktadır. Eğer insanın gerçekleştireceği bir iş konusunda kendi becerilerine ilişkin inancı yüksekse, işe başlarken daha iyimser olacak, işi başarmak için daha çok çalışacak ve karşısına çıkacak güçlükler karşısında yılmayacaktır. Özyeterlik, bireyin becerilerinde ne kadar yetkin olduğuyla değil, kendi becerilerine olan inancıyla ilgilidir (Pajares, 2002). Ancak, yine de kişinin öz güveni ne kadar yüksek olursa olsun, eğer gerekli bilgi ve beceriye sahip değilse başarıya ulaşması zordur. Bu yüzden de özyeterlik inançlarını, öncelikle gerekli bilgi ve becerinin ne denli iyi kazanıldığı belirlemektedir.

Pajares(1996), özyeterliği, “bireyin, farklı durumlarla baş etme ve bir etkinliği başarma yeteneği ile kendi kapasitesine ilişkin algılayışı” olarak tanımlar.

Konu üzerinde çalışan kimi araştırmacılarca, *bir işi yapabilmek için yeteneklerinin farkında olmak ve buna inanmak* olarak da tanımlanan Özyeterlik, algılanan, gözlenen bir beceri değildir. Bazı koşullarda bireyin *becerileriyle ne yapabilirim?* sorusuna verdiği cevapla ilgili duyduğu içsel inançtır (Kaleli, 2016: 1).

Korkmaz (2004), Özyeterliği, kişinin kendinin farkında olması; ortaya koymasđ gereken performans ile istidâdını karşılaştırarak buna uygun hareket etmesi; karşılaştığı zorluklarla nasıl başarılı bir şekilde mücadele edip aşabileceği konusundaki inancı olarak tanımlar.

Özyeterliği, kişinin kendini bilmesi yapacağı bir işle ilgili öz’ünün yeterli olduğuna, kendinin o işi yapabileceğine inanması olarak değerlendirebiliriz.

Uzun (2016: 19)’un, Tschannen-Moran vd. (1998: 211)’den aktardığına göre; Bandura bireylerin sergiledikleri davranışların, gerçek doğrulardan öte daha çok bireylerin doğru olarak kabul ettiği Őeylere göre Őekillendiđini söylemektedir; çünkü bireyler kapasitelerine dair gerçekte var olandan daha yüksek ya da daha düşük algılara sahip olabilirler. Bireylerin yeterliklerini gerçekçi değerlendirmediklerine, küçümsediklerine veya olduğundan çok gösterdiklerine sıkça rastlanmaktadır. Bireyin yeteneklerini gerçekte olandan daha az algılaması, sahip olduğu yeteneklerini en üst düzeyde kullanabilmesini engeller. Ayrıca birey, yeteneklerinin gerçekte olandan daha fazla olduğuna inanırsa, bu durum sergileyeceği performans üzerinde olumlu etkiler yaratabilir.

Özyeterlik inancı davranış bilimlerinde, sosyal bilişsel kuramcılar arasında davranış değerikliği sağlayan en önemli öğe olarak görölmüştür (Hofstetter, Zuniga ve Dozier, 2001; akt: Telef, 2011: 32).

Özyeterlik, insan kaynağının geliştirilmesi ve etkili olarak devam ettirilmesinde, verilen görevleri yerine getirmesi için gerekli olan özelliklerin saptanması ve ortaya çıkarılması, bu görevleri başarmasına engel olabilecek

durumların yokluk derecesini ifade eder. Başka bir ifade ile özyeterlik, kişiye karşı olan beklentilerin yerine getirilmesi gücüdür. Çalışan bireyler için ise, işin gerekli kıldığı fiziksel yeterlilik ile birlikte, yeterli bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları ile ilgilidir. (Karakuş, 2003).

Özyeterlik inancı, bireyi yanlış ya da doğru yapması konusunda etkileyebileceği gibi aynı zamanda bireyin ileride karşılaşacağı bir sorunu çözmek, bu sorunla mücadele etmek için ne kadar çaba gösterebileceği ve bu konuda ne kadar kararlı olabileceğini de göstermektedir (Alabay, 2006).

“*Yapabilir miyim?*” sorusu pek çok kişinin bir işe bir uğraşa başlarken kendi kendine sorduğu “ilk soru cümlesi” olabilirken, bu sorunun cevabı kişinin o işe başlama durumunu belirlemede önemli rol oynar. Bu noktada ya *belli bir konuda bir fiili ortaya koymak için algılanan üstesinden gelebilme becerisi* olarak tanımlansın yahut *bir davranışı sergilerken potansiyel zorluklara mücadele için ortaya konan performans ve kararlılık* olarak tanımlansın, *özyeterlik* kavramı kişinin kendini gerçekleştirmesinde vazgeçilmez iç kaynaklarından biridir.

Kişinin başarı algısının oluşması doğumla başlar ve tüm yaşam boyunca şekillenir. Keşifsel deneyim ve gözlemlerle temeli oluşan özyeterlik algısının gelişimi kişinin yetiştiği yapılarda sürer. Ailede başlayan inşâ süreci, sonrasında akranlarla, çevre ile ve okulla gelişmektedir (Bandura, 1994: 77).

Özyeterlik algıları, kişilerin kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli yaşam dönemi olabilecek üniversite dönemi öğrencileri için de önemli bir etkidir. Ergenlikten yetişkinliğe geçiş aşaması olan bu dönemde üniversite öğrencileri birçok farklı durumla karşılaşabilmektedir. Kimlik krizi, kuşak çatışması, sosyal beklentiler ile kişisel isteklerde uyumsuzluk, karşı cinsle olan ilişkiler, yaşanan biyolojik değişim ve yerine getirilmesi gereken gelişimsel görevler gibi pek çok etken ergenlik sürecinde bireylerin yaşamını etkilemektedir (Onur, 2001; Ünal ve Şahin, 2013).

Ergenlikteki sosyal kargaşa durumuyla beraber özyeterlik inancı daha da önem kazanmaktadır. Ergenliğe erken giren bireyler, yetersizlik duygusuyla sarsılmış çevrenin beklentilerine karşı daha hassas ve kırılgandır ancak bu şekilde de ergen,

hazırlıklı olmadığı sorunlara nasıl yaklaşacağını öğrenip deneyimleyerek yeterlik duygusunu geliştirir (Bandura, 1994: 79). Bunlara ek olarak -öğrenciye göre değişkenlik arz etse de genellikle- ergenliğin son dönemine denk gelen üniversite yaşantısının da bireylerin yaşamını etkilediği ve değiştirdiği söylenebilir. Üniversite yaşamında öğrencilerin kendilerine güvenmeleri, bireysel hareket etmeleri ve kendi kararlarını almaları beklenmektedir. Kendisine ve yaşamına ilişkin olumsuz duygulara ve algılara sahip ergenlerin üniversite yaşantısına uyum sağlamakta zorlanabileceği söylenebilir. Ergenlik döneminde, edinilen olumsuz düşüncelerin, duyguların, davranışların ve alışkanlıkların üniversite yaşantısında ciddi bir dezavantaja döneceği ve bireyin üniversite yaşantısında bunlarla baş etmek zorunda kalacağı ortadadır (Erol, Avcı ve Temizer, 2016: 713)

### **2.3.1.1. Özyeterlik: Nedir? Ne Değildir?**

Ünay'ın (2012: 38) Snyder ve Lopez'den aktarımına alanyazın eşliğinde yaptığımız aşağıdaki tespitler özyeterliği doğru tanımlamada yararlı olacaktır;

- Özyeterlik, algılanan, gözlenen bir beceri değildir. Bazı şartlar altında bireyin becerileri ile “ne yapabilirim” sorusuna verdiği cevapla ilgili duyduğu içsel inançtır.
- Özyeterlik, kapasite, özel performans hakkındaki inançlarla ilgili değildir. Ancak durumlarla mücadele etmede ve bunu değiştirmede, yeteneklerini ve becerilerini koordine etmek için bireyin yapabilecekleri hakkındaki inancıdır.
- Özyeterlik, zamanla, deneyimler aracılığıyla gelişen bir inançtır. Bireyler, ne yapabilecekleri konusunda özyeterliklerini doğrudan deneyim, diğer insanları gözlemlenmeleri ya da başkalarının yorumlarını dinleme yoluyla geliştirebilirler.
- Özyeterlik inancı, davranış hakkında basit bir kestirim aracı değildir ve özyeterlik inançları, nedensel özellikler değildir. Nedensel özellikler, olaylarla açıklanır. Oysa özyeterlik inancında vurgulanan bireyin ne yapabileceğinin kapasitesidir.
- Özyeterlik inancı, bir hedefe ulaşmak için yapılan davranışın amacı da değildir. Çünkü bir amaç, büyük olasılıkla yapılabilecek hedefler için söylenir.

- Özyeterlik inancı, beklenen sonuçlarla ilgili değildir. Bir davranışın sonucuna ilişkin inanç, daha çok özel bir durumda, özel bir sonuca yol açan özel bir davranıştır.
- Özyeterlik, kişisel bir özellik değildir yani genetik bir özellik değildir.
- Özyeterlik, bir motivasyon (isteklendirme) değildir. Ancak motivasyonu artırıcı bir etkidir.
- Özyeterlik, öz saygı kavramı ile aynı şey değildir. Öz saygı kavramı, kendi kendimiz hakkındaki inanç ve nasıl hissettiklerimizle ilgilidir. Spicer'ın (2004) Jackson'dan aktardığına göre özyeterlik işe özgüdür, öz-saygı vb. gibi kişisel bir özellik değildir. Kişi ve iş arasındaki ilişki ile ilgilidir. Bir insanın kendine saygısı düşük olabilir, ancak çizim, spor veya öğrenme dilleri gibi bir alanda yüksek özyeterlik seviyesine sahip olabilir.
- Özyeterlik bir tür yetenek değildir. Yetenekler, insanların dünya hakkında ne bildiği, dünyada neyi nasıl yapacaklarını bildikleri eylemlerdir. Yetenek, bilişsel yapıların aralığını ve kalitesini yani bireysel kapasiteyi içine alır. Özyeterlik inancı, inançlardır ve belli alanlardaki, durumlardaki bireyin yeteneklerini deneyerek yapabilecekleridir. Donald'a göre öz-yeterlik inancını ifade etmede kullanılan anahtar kelime “bu işi başarabilir miyim” sorusu ile başlayan cümlelerdir (Uzel, 2009: 10).
- Özyeterlik öz-benlik, benlik algısı değildir. Benlik algısı, bireyin kendine ait duygularını içerir. Benlik kavramı kaygı, tatmin, benlik saygısı gibi duygusal boyutlara yönelik öngörülerini içerirken, öz-yeterlik inancı bilişsel süreçlere ve gerçek performansa ilişkin öngörülerini içermektedir. Benlik algısı daha geneldir ve bir resmi, bir nesneyi tanımlar gibi ifadeler vardır. Özyeterlik inancı ise belirli bir beklenti ve amaç doğrultusunda oluşur ve kişinin seçimlerine, bir durum için ne kadar çaba harcadığına, ne kadar süre uğraştığına etki eder (Bong ve Skaalvik, 2003: 5). Oluşan benlik algısının değişmesi ve gelişmesi uzun zaman diliminde gerçekleşir ve durağan bir yapısı vardır, özyeterlik inancı ise duruma göre, bilgi alarak, öğrenerek değişebilir. Öz-yeterlik inancı benlik algısına göre daha esnek ve dinamik bir yapıya sahiptir (Bong ve Skaalvik, 2003: 25-26; akt. Koçer, 2014).

- Özyeterlik öz-güven değildir. Kişi yüksek özgüvene sahip olabilir fakat matematikte ve fen bilimlerinde etkisiz hissedebilir. Özyeterlik kişinin inancıdır. Belirli performans seviyelerine ulaşma gücüdür. Güven içermez. Say (2005: 22) özyeterliği, kişisel kabiliyet inancı, özgüveni ise sahip olunan öz zenginliğin duyumsanması olarak görür. Özgüven ve özyeterlik algısı kavramları birbirine karıştırılabilmektedir. Tablo 4'te iki kavram arasındaki farklar verilmiştir (Eisenberger, Conti-D'Antonio, Bertarndo, 2005:8; akt. Yabaş, 2008: 76).

**Tablo 4. Özgüven ve Özyeterlik Algısı Arasındaki Farklar**

Özgüven	Özyeterlik Algısı
Kişinin kendi değeri hakkındaki yargısı	Kişinin Kendi yeterlikleri hakkındaki yargısı
Mutluluğu düzenler	Bilgi ve becerilerin elde edilmesini düzenler
Kendinden hoşlanma	Öz disiplin
Kişisel başarılar	Hedefe ulaşma
Sosyal değerlendirmenin ürünüdür.	Yansıtma ürünüdür
Kişinin kendisiyle ilgili memnuniyetiyle sonlanır	Hedefe ulaşmayla sonuçlanır.

Sonuç olarak bireylerin davranışlarına yön veren önemli kavramlardan biri olan özyeterlik, bireyin bir görevi başarıyla tamamlayabileceğine dair kendine duyduğu inançtır. Kişi önceki deneyimlerinde başarılı görevler gerçekleştirmiş ise, başka işleri de başaracağına dair kendine inancı artacaktır ve bu da bireyin davranışa yönelmesine neden olacaktır. Bununla birlikte bireyler bazı durumlarda yerine getirmeye çalıştıkları bir görevi başarıyla tamamlayabileceklerine yönelik başkalarının destekleri, olumlu geribildirimleri ve pozitif yönlendirmeleri ile o görevi başarabileceklerine yönelik kendilerine inanmaya ve adım atmaya başlayabilmektedirler.

### 2.3.1.2. Özyeterlik Kavramının Kuramsal Temelleri

İnsan ve onun davranışları tarih boyunca ilgi odağı olmuştur. İnsanın hayata gelmesiyle başlayan yaşama süreci ile onda bir davranışı, bir yeteneği harekete geçiren düzenin, düzeneğin, mekanizmaların, çarkların, karmaşık inceliklerin neler

olduğu araştırma konusu olmuştur. Bu yönde araştırma yapan isimlerden biri olarak Stanford Üniversitesinde Klinik Psikoloğu olan Kanadalı Profesör Albert Bandura, 1960’lardan sonra “sosyal öğrenme” konusunda çalışarak yaptığı çalışmalar sonucunda Sosyal Bilişsel Kuramı ileri sürmüştür.

Başlangıçta *Sosyal Öğrenme Teorisi* olarak isimlendirdiği ve fakat öğrenme ile ilgili yanlış okumalara/anlayışlara sebep olması ve farklı varsayımlara sahip (Dollard ve Miller’ın Hullian sürücü teorisi, Rotter’in beklenti teorisi ve Patterson’un şartlandırma teorisi gibi) başka teorilerin de aynı ismi kullanmasından yaşanan karmaşıklık sebebiyle geliştirdiği teoriye Bandura, 1986’da, *Sosyal Bilişsel Kuram* adını verdi (Bandura, 2020).

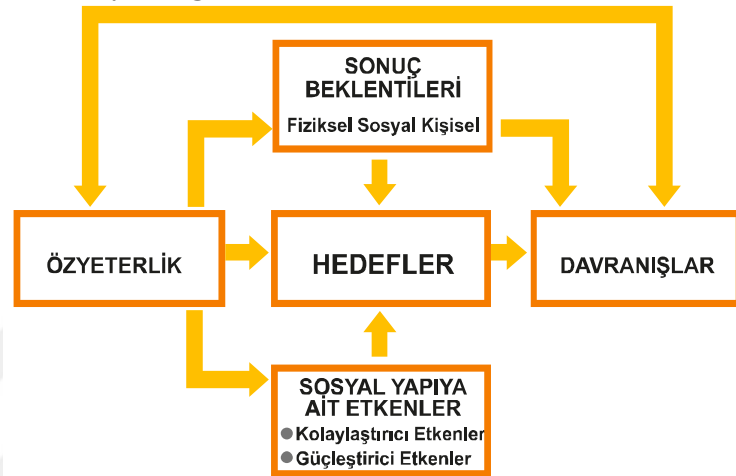
Kuram; bireyin taklit yoluyla çevresinden gördüğü bilgileri öğrenmeye dönüştürebildiğini ileri sürmektedir (Cherry, 2011:1; akt. Erzen, 2018: 38). Birçok insan davranışı, modeli gözleme yoluyla öğrenilir. Diğerleri gözlenirken davranışın nasıl yapıldığı ve davranışla ilgili kurallar kodlanır, öğrenilir. Bu kodlama/öğrenmeler daha sonra yeni davranış oluş(turul)urken rehberlik eder. Bu tür davranış değişiklikleri özellikle çocukların davranışlarında rahatlıkla gözlenebilir.

Bandura kuramında öğrenmeyi, bilişsel bir süreç içerisinde kazanılan bilgi bütünü olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte insan düşünce ve davranışlarının birçoğunun temelinde sosyal orijinli, yani sosyal çevreden elde edilen bilgiler yer alır. Sosyal etki önemli bir role sahiptir. 1970’li yıllardaki çalışmalarında Bandura (2001a:14; Stadjkovic ve Luthans, 1998: akt. Kaya, 2007:424), sosyal öğrenme teorisini açıklarken kişinin, gözlem yoluyla etki altında kalıp öğrendiğini ama gözlemcinin, sadece hareketsiz kamera veya kasetçalar olmadığını, bilakis hareket edebilen, sınıflandırmalar yapan, tercihler yapabilen bir kimse olduğunu; kişinin bizzat kendisinin de doğrudan veya dolaylı bir etkiyle kendi çevresini şekillendirebildiğini ileri sürer, bu süreci, iki yönlü bir etkileşimle tanımlar. Bu bakış açısında kişi, davranışçı araştırmacıların iddia ettiği gibi pasif bir öğrenme sürecine maruz kalmaz. Kişi, öğrenme sürecinde bir yönüyle pasif bir yönüyle de aktif konumdadır. Kişinin davranış oluşturma sürecinde etkileşim içerisine girdiği unsurlar Şekil 11’de görülmektedir.

İlerleyen süreçte teorisini geliştirerek Sosyal bilişsel kuram adı altında yaptığı çalışmalarda biyolojik yapının ve olgunluğun davranışlar üzerinde etkili olduğunu gözlemlemiştir. Fiziksel yapı, duyuşsal yapı ve sinir sistemi davranışta ve bazı kapasitelerin gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptir.” (Tudge, 1993; akt. Kaya, 2007: 424).

**Şekil 11. Özyeterliğin Davranışın Gerçekleşmesi Sürecindeki Rolü**

1986’da Bandura, özyeterlik bileşenini de teorisine ekler (Behjoo, 2013: 14). Özyeterlik algısı, bir görevi gerçekleştirmek için gerekli olan bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal becerileri düzenleme ve etkili bir şekilde duruma uygulamayı içerir. Özyeterlik algısı yalnızca kişinin sahip olduğu becerilerin çokluğuyla ilgili değil; verilen bir koşulda kişinin bu becerilerle neler yapabileceğine inandığı ile ilgilidir” (Bandura, 1997a:37).



**Kaynak:** Bandura, A. (2012). *On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited*, s. 14.

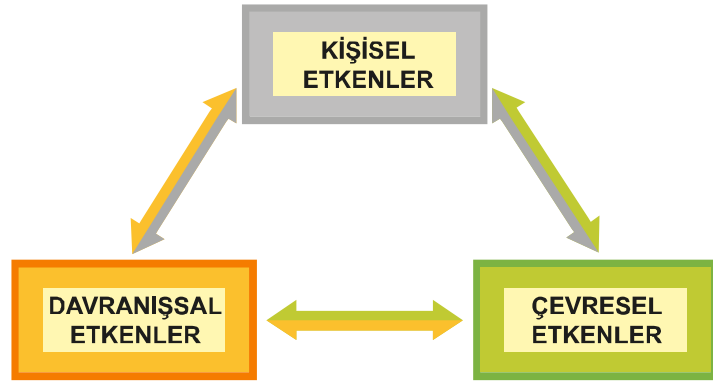
Özyeterliğin insan davranışının meydana gelmesi sürecindeki rolü çok yönlü karmaşık bir etkileşimin varlığını göstermektedir. Bu etkileşim sosyal bilişsel kuramın işleyişine etki eden belirli kurallar tarafından yürütülmektedir. Bu çerçevede özyeterliğin işleyişini sağlayan **altı temel kavramdan** söz edilebilir (Bandura, 2001a: 10; 2001b: 267-271; Erzen, 2018: 39).

Sosyal Bilişsel Kuramın Temel Kavramları: a) karşılıklı belirleyicilik, b) sembolleştirme kapasitesi, c) öngörü kapasitesi, d) dolaylı öğrenme kapasitesi, e) öz-düzenleme kapasitesi ve f) öz-yargılama kapasitesidir.

a) *Karşılıklı Belirleyicilik:* Bandura, kişisel faktörler, kişinin davranışı ve çevre, karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve bu etkileşimler kişinin sonraki davranışını belirlemektedir. Davranış çevreyi, çevre ise davranışı; çevre kişisel özellikleri, kişisel özellikler de çevreyi değiştirebilir görüşündedir.

**Şekil 12. Sosyal Bilişsel Teoride Karşılıklı Belirleyiciler**

Etki düzeyleri değişkeninin gücüne göre farklı olsa da üçlü arasındaki bu etkileşim süreci, Şekil 12.'de de şematize edildiği gibi sürekli olarak birbirlerini etkileyen bir döngüye sahiptir.



**Kaynak:** Bandura, A. (2001b). *Social Cognitive Theory of Mass Communication*, s. 266.

*b) sembolleştirme*

*kapasitesi:* Düşünme, düşüncesini ifade ve dili kullanma gücüne sahip insanoğlu, tıpkı bir video kaydedici gibi geçmişi kafasında taşıyabilir, geleceği ise önceki yaşantılarından, tecrübelerden hareketle test edebilir, öngöründe bulunabilir. Sembolleştirme kapasitesi, henüz meydana gelmemiş olması muhtemel olayların, davranışların insanların zihinde temsil edildiğini, zihinlerinde sembolik olarak canlandırıldığını ifade eder (Bandura, 1986). Bir anlamda davranış ortaya konurken olası sonuçlarının kâr-zarar hesabı yapılır, bu hesabın sonuçlarına dayanarak davranış gerçekleştirilir (Erzen, 2018: 39). Bandura'ya göre yaşamında birçok tehlikeli olayla karşılaşan insanoğlunun hayatta kalışına önemli ölçüde yardımcı olan bu yetenek insanı birçok ciddi sorundan korur (Bandura, 2008: 15).

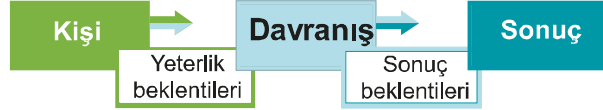
*c) öngörü kapasitesi,* açıkladığımız sembolleştirme kapasitesi ile eşgüdümlü çalışma özelliğine sahiptir. Sembolleştirme eylemiyle zihinde canlandırılan, davranışın gerçekleşmesi sonrası oluşacak kâr-zarar hesabı, davranışın gerçekleşmesinin olası sonuçlarının hesaplanmasını ve muhtemel sonuçlarından en yüksek verimliliği elde etmenin hesabının yapılmasını ifade eder. (Bandura, 2001b: 268) İnsanlar önce düşünüp daha sonra davranışı gerçekleştirdiği, bir anlamda düşünce etkinlikten önce geldiği için insanlar ileriye düşünebilmekte ve yapacağı eylemin sonuçlarını tahmin edebilmektedir.

Bandura (1977), beklentileri, yeterlik ve sonuç beklentileri olarak sınıflandırmıştır. Yeterlik algılarında, yeterlik ve sonuç beklentisi olarak iki güdüleyici faktör söz konusudur. Yeterlik, bir işi ve görevi etkileyen bireysel

yeterliklerle ilgili algılar, sonuç beklentisi ise, eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağı ile ilgili algılardır (Akbulut, 2006; Aksoy, 2008).

Bandura'ya göre yeterlik beklentileri sonuç beklentilerine göre çok farklılık gösterir. Bandura aralarındaki bu farkı Şekil 13.'te verildiği gibi göstermiştir:

**Şekil 13. Yeterlik Beklentileri ile Sonuç Beklentilerinin Karşılaştırılması**



**Kaynak:** Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change'den uyarlanmıştır.*

Bandura (1977), sonuç beklentisini, verilen davranışı kesin

sonuçlara ulaştıracak kişinin tahmini; yeterlik beklentisini ise; kişinin kendisini, söz konusu sonuçları ortaya koyması için istenen davranışı başarıyla gerçekleştirmesine inandırması olarak tanımlar. Yeterlik ve sonuç beklentileri birbirinden ayırılırlar. Çünkü bireyler belli bir eylem akışının belli sonuçlar doğuracağına inanabilirler, fakat gerekli eylemleri yerine getirip getiremeyecekleriyle ilgili ciddi kuşku taşırlarsa bu bilgi davranışı etkilemez (Bandura, 1977). Böylesi bir durumda ilgili davranışı başlatmazlar ya da başlatsalar da, bir sorunla karşılaşmaları durumunda davranışı sürdürmede ısrarcı olmayacaklardır (Gibson ve Dembo, 1984; akt. Aksoy, 2008).

Algılanan özyeterlik ve sonuç beklentileri aynı anlama gelmez. Özyeterlik kişinin gerekli davranışları sergileme kapasitesiyle ilgili algısıdır ancak sonuç beklentileri davranışın beklenen sonuçlarını kapsar. Öğrenciler olumlu sonuçların belli davranışların yapılması sonucu olacağını bilirler ama bu davranışı yapmaya yetenekleri olmadığını düşünebilirler. Örneğin öğrenci eğer öğretmenin sorusunu doğru cevaplarsa öğretmenin onu takdir edeceğini bilir; fakat, yeteneklerinden şüphe ediyorsa yine de cevap vermeye çalışmaz (Schunk, 2011).

Kişilerin belirledikleri amaçları gerçekleştirmede özyeterlik inancı ve sonuç beklentileri onlara yol göstermektedir. Bireylerin sahip oldukları kapasiteleri ile bir davranışı başlatma, sürdürme ve başarma sürecini gerçekleştirebilmeleri için özyeterlik inancı ve sonuç beklentilerinin yüksek olması gerekir (Hamurcu, 2006).

Alexander (2006)'a göre hem özyeterlik hem de öğrenme ve performans gibi akademik sonuç beklentisi yüksek olduğunda öğrenciler öğrenme etkinliğine yoğun katılım gösterirlerken, her iki inanç da düşük olduğunda öğrenciler öğrenme etkinliklerine katılımdan kaçınırlar. Özyeterlik yüksek, sonuç beklentileri düşük olduğunda ise bireyler koşulların uyumsuz özellik göstermesinden mutsuz olduklarını dile getirirken, özyeterliğin düşük, ancak sonuç beklentisi yüksek olduğunda yoğun başarısızlık ve yetersizlik hissi yaşarlar.

d) *dolaylı öğrenme kapasitesi*, insanoğlunun başına gelebilecek olayları önceden yorumlayıp zararlı olanlardan kaçınarak yararlı olabileceklere yönelmesini sağlar. Ömrü kısa olan insanın kısa yaşam sürecinde elde edeceği bilgiler sınırlı ve tüm bilgileri kendi deneyimleri, hayat tecrübeleri ile elde etmesi güçtür. Bu tehlikeli sonuçlar doğurabilecek konular için de geçerlidir. Kişinin her tehlikeli eylemi kendi tecrübesiyle öğrenmesi tehlikeli ve ölümcüldür (Sanogo, 2014: 23; Erzen, 2018: 40). Sosyal bilişsel kurama göre, insan öğrenmelerinin birçoğu, modelin yaptığı davranışları ve bu davranışın sonucunda elde edilen ürünün dolaylı bir şekilde gözlemlenmesi sonucunda kazanılmaktadır (Bandura, 1977:). “Dolaylı öğrenme kapasitesi” Bandura'nın kuramının bir başka ifadeyle, “gözlem yoluyla öğrenmenin” temeli kabul edilir. Sosyal-bilişsel kuramın belki de insan davranışını ve kişiliğini anlamaya dönük yaptığı en büyük katkı, dolaylı ya da gözlemleyerek öğrenmedir.

e) *öz-düzenleme kapasitesi*, Özyeterlikle “işlevsel olarak eşgüdüm içerisindedir”(Bandura, 2007: 643). “Öz-izleme, standartların oluşturulması, değer yargıları, öz-değer ve duygusal öz-tepki bileşenleri ve bu bileşenlerin etkileşiminden oluşmaktadır” (Bandura, 1991: 249). Öngörü kapasitesi, olacaklar hakkında tahmini bir hesaplama çıktısı verirken öz-düzenleme kapasitesi de, kişinin kararlarını hayata geçirmeden önce organize etmesine ve doğru şekilde gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır (Bandura, 2001b: 268).

İnsanlar her zaman başkalarının ilgi ve isteklerine göre davranışta bulunmaz. Birçok organize davranışın arka planında içsel süreçler etkin rol oynar. Sosyal Bilişsel kurama göre insanlar, davranışlarını bir şekilde kontrol edebilme yeteneklerine sahiptir. İnsanların ortaya koydukları davranışlar genelde kendilerine özgü içsel standartlarına ve kendilerine özel güdülenmelerine dayanır. İnsanlar, kendi

performanslarını, kişisel standartlarını geliştirip bu standartlara göre değerlendirerek kendilerini daha çok çalışmak için motive ederler ve davranış değiştirirler. Bir kimse bir davranışı düzenlerken bir davranış ortaya koymadan önce, öncelikle performans standartlarını geliştirir. Bu amaçla başkalarının ve kendi yaşantılarını gözleyerek, ödüllenen performans niteliklerini belirler. Böylece birey doğrudan ya da dolaylı yaşantılar sonucunda kendine özgün performans standartlarını geliştirmiş olur. Daha sonra kendi performansını gözler ve kendi performansını, geliştirmiş olduğu performans standardıyla karşılaştırarak davranışı hakkında karar verir. Eğer, davranışı standartlarına uygunsuzsa birey kendi kendini geliştirir ve davranışını sürdürür. Bireyin davranışı kendi standartlarına uygun değilse, birey kendi kendini cezalandırabilir.

Bandura'ya göre, bireyin performans standartları ulaşabileceğinden çok yüksekse, birey için mutsuzluk kaynağı oluşturacaktır. Kendi değerlendirmeleri sırasında, performans standartlarına ulaşamadığını görmesi giderek kendini değersiz hissetmesine, amaç yokluğuna ve depresif reaksiyonlara neden olmaktadır. Amaçlarının ulaşamayacak kadar güç ve uzak belirlenmesi bireyi hayal kırıklığına uğratabilir. Bu nedenle ulaşabilecek yakın amaçlar belirlemek, bireyi harekete geçmek için güdüleyeceği olduğu gibi, sonuçtan tatmin olmasını da sağlar. Birey, kendi kendini değerlendirmesi sonucunda kendini içsel olarak pekiştirir. Davranışın düzenlenmesinde içsel pekiştirmeler, başkalarından alınan dışsal pekiştirmelerden daha etkilidir. Bandura da davranışların çoğunun dışsal pekiştirmeler ve cezalandırmalar olmadan gerçekleştiğini savunur (Bandura, 1977: 128-129).

Öte yandan, insanlar dışsal ödüller almak için çabalasa da Bandura, kendimizin belirlediği içsel ödüllü hedefler doğrultusunda çalıştığımızı da savunmuştur. Örneğin, çoğu amatör koşucu, kazanmayı pek ummasa da yarışlara katılır. Buradaki ödül, kişisel bir hedefe ulaşmak ya da sadece yarışı tamamlamaktan alınan başarıya ve öz değer duygularını yaşamaktır (Burger, 2006: 535).

f) öz-yargılama kapasitesi: insanların kendileri hakkında düşünme, kendi deneyimlerini değerlendirme ve analiz etme, yargıda bulunma, kendilerini yansıtmaya kapasiteleridir. Singh (2018: 82), Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı içerisinde önceki basamaklarda birçok işlemde geçen davranış modelinin birey tarafından

kabul edilip edilmeyeceğine ilişkin yargının verilmesini sağladığı görüşündedir. (akt; Erzen, 2018: 41).

Burger (2006)'in ifade ettiği gibi; Bireyler, kendileriyle ilgili fikirlerini kaydederler ve etkinliklerinin sonuçlarına göre, bu fikirlerinin yeterliliği hakkında yargıda bulunurlar. Bütün bu yargılar, bireyin her hangi bir işi başarılı olarak yapmada ne derece yeterli yetenekleri olacağına ilişkin görüşünü geliştirir. Bu ilkeye göre bireylerin öğrenme yeterlilikleri ile ilgili, kendi kendilerini algılamaları önemli olmaktadır. 'Benim bellek yeteneğim nedir?' 'Akıl yürütme yeteneğimin sınırı nedir?' 'Öğrenmedeki başarıyı en çok hangi öğrenme yöntemi etkilemektedir?' benzeri sorular, öğrenmeyle ilgili olarak bireyin kendi kendisini sorgulayarak, değerlendirmesini anlatır.

Sosyal bilişsel kuramın bu altı temel ilkesinin dayandığı mekanizmayla çalışan özyeterliğin hangi yollarla elde edildiği araştırmacılar için önemli bir problemdir. Bu problemin cevabı özyeterliğin eğitim araştırmalarındaki yerini de belirlemektedir. Kişilerin hangi yollarla özyeterlik kazandıkları, bu yolların ne kadar ulaşılabilir olduğu bu kavramın uygulanabilirliğini doğrudan etkilemektedir (Erzen, 2018: 41). Özyeterlik kaynaklarına dair açıklamalar bu problemlere cevap aramaktadır.

### **2.3.1.3. Özyeterlik Kaynakları**

Bir kimsenin herhangi bir ödevi yapabileceğine dair söylemi, onun bu işi başarabileceğine kesinlikle inandığı anlamına gelmez. "Özyeterlik duygusunun gelişimi olurken karmaşık bir öz-ikna süreci gerçekleşir" (McMaster, 2005: 20; akt. Parlar, 2009: 14).

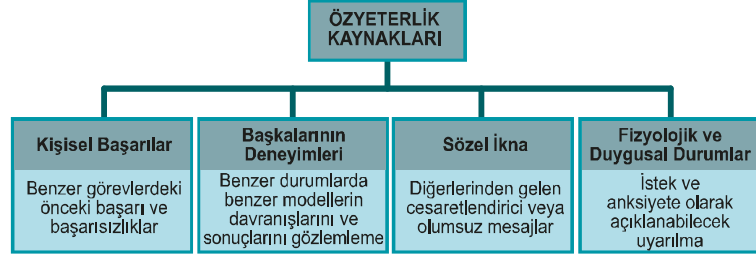
Bandura'nın, 'kişinin belli bir hedefe ulaşma konusundaki yeterliliği ile ilgili inanışları' olarak tanımladığı özyeterlik algısı, yorum yoluyla, dolaylı olarak, sosyal olarak ve fizyolojik olarak açığa çıkarılan çeşitli yeterlilik bilgisi kaynaklarının bilişsel düzeyde işlenmesinin bir sonucu oluşmaktadır. 4 temel bilgi kaynağı: 1) Daha önceki benzer görevlerde gösterilen performans (Kişisel Deneyimler), 2) Modelleme ya da başkalarını benzer bir görevi yürütürken gözlemlene (Dolaylı Deneyimler/Yaşantılar), 3) birey için önemli kişilerden alınan geri bildirimler (Sözel

İkna) ile 4) belli bir göreve verilen fizyolojik ve duygusal tepkiler (Bandura, 1977:

#### Şekil 14. Özyeterlik Kaynakları

195).

Şekil 14'te görüldüğü üzere, Özyeterliğin gelişimini etkileyen birbirleriyle



etkileşimde olan dörtlü bilgi kaynağını inceleyelim:

#### 1. Doğrudan

**Kaynak:** Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. S. 195'ten uyarlanmıştır.

**(Kişisel) Deneyimler:** Özyeterlik algısının oluşumuna kaynak teşkil eden en etkili ve en önemli faktördür. Kişinin kendi edindiği deneyimlerdir. Bu tür deneyimler başarı için gerekli olan her türlü kişisel özellik ve becerinin birey tarafından bir araya getirilmesi sonucunda oluştuğu için bireyin kişisel yeterliğini destekleyen en doğal ve en doğru kanıttır. "Eğer insanlar başarıyı kolay elde ederse başarısızlık karşısında çok kolay pes ederler bu sebeple başarı çaba gerektirmektedir. "İnsanlar ne olursa olsun başarılı olacaklarına ikna olduklarında engelleri aşabilirler ve kendi yaşantılarıyla kişisel yeterliğine yönelik oluşan inançları güçlü ve kalıcı olarak bireyin daha sonraki performanslarına da etki eder. (Bandura, 1994: 71-72).

Schunk (2011: 80)'a göre, "Başarılı ve kabul gören davranışlar bellekte tutulur, başarısız olanlar tekrar edilmez". Bandura (1977; 195)'ya göre, Başarılar beklentilerle artar, tekrar eden başarısızlıklar, aksilikler özellikle işin başında meydana gelirse başarıları azaltır, özyeterliği zayıflatır. Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağıın en büyük göstergesidir. Dolayısıyla bireyin kendisinin doğrudan yaşadığı başarı, ödül etkisi yapar ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdüler (Yılmaz ve Köseoğlu, 2004).

Tschannen-Moran vd., (1998)'ne göre, başarı, yetenek ve çaba gibi kontrol edilebilen içsel bir faktör ile bağlantılı olduğunda özyeterlik güçlenirken; başarı, şans veya birinin müdahalede bulunması gibi dış faktörlerle bağlantılı olduğunda özyeterlik güçlenmeyebilir (akt. Uzun, 2016: 22). Performans başarıları, kişisel

deneyimlere dayandığı ve bireyin başarılı olmak için ne gerekiyorsa bir araya getirip getiremeyeceğine dair en güvenilir kanıtı sağladığı için özyeterlik algısı üzerinde en çok etkili olan kaynaktır (Yürekli, 2008).

**2. Model alma (Dolaylı deneyimler):** Bireyin özyeterlik inancının oluşmasında ‘model alma yoluyla başka birey yaşantıları’, bir başka ifadeyle ‘dolaylı deneyimler’ ikinci önemli kaynağı oluşturmaktadır. Kişinin kendilerine benzeyen yeteneklere sahip diğer insanların güçlüklerin üstesinden geldiğini görmesi, kendisinin de yeterli çaba harcadığında bunu başarabileceği beklentisini geliştirir. Başka kişilerin başarı hikâyelerini dinlemek, başarılarını gözlemek, kişide kendisinin de başarılı olabileceğine yönelik bir beklentiye girmesini sağlayabilir. “Pek çok beklenti diğer kişilerin deneyimlerinden kaynaklanır” (Shunk ve Meece, 2005).

Model alınan birey ile model alan arasında ne kadar benzerlik varsa o kadar etkili olur. Kişi kendine benzer birisini model alır eğer kendine benzemiyorsa modelin davranışlarından ve bunların sonuçlarından etkilenmez. Model aldığı birey sayesinde bilgi alır ve etkili yöntem ve stratejileri öğrenir. Ancak “model alınan kişinin başarıları özyeterlik inancını arttırırken, başarısızlıkları da model alan kişideki özyeterlik inancının düşmesine sebep olur” (Bandura, 1994: 72).

Eğer kişi, “modelden çok farklı olduğunu düşünüyorsa, algılanan özyeterlik modelin davranışından ve davranışının sonucundan çok etkilenmez” (Bandura, 1994) Fakat “gözlemci, modelle aynı becerilere sahip olduğunu düşünüyorsa, gözlenen modelin başarısızlığı birey üstünde olumsuz bir etkiye sahip olur, kişinin özyeterlik algısını olumsuz yönde etkileyebilir. Diğer taraftan, gözlemci kendini daha üstün görüyorsa modelin başarısızlığı olumsuz bir etkiye sahip değildir” (Çimen, 2007) Model alma araştırmacılar tarafından “Dolaylı yaşantılar” veya “gözlem yoluyla öğrenme” olarak da adlandırılmaktadır (Uzun: 2016: 22).

**3. Sosyal (Sözel) ikna:** “Bireyin bir işi başarma konusundaki inançlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen çevresi tarafından verilen olumlu ve olumsuz sözel tepkiler, değerlendirme ve telkinlerdir” (Bandura, 1982: 127). Bireyin çevresinde bulunan insanlar, sözlü verdikleri destekle bireyin nelerde, nasıl başarılı olabileceğine yönelik inancını güçlendirebilir ve sahip olduğu yetenekleri

hatırlatarak ikna edebilirler. Bireyler başarıya ulaşmak için çabalama, kişisel yeteneklerini geliştirme ve kişisel yeterlik algısı oluşturma konusunda çevresinden desteğe (sosyal ikna) ihtiyaç duyarlar. Bireyin çevresindeki insanlar, kişinin yeteneğine olan güveni ifade ediyorsa bireyin özyeterlik inancını sürdürmesi daha kolaydır. Bir davranışın başarılı bir şekilde yapılabileceğiyle ilgili teşvik, öğüt ve yüreklendirmelerle bireyin cesaretlendirilmesi, örneğin; “Sana güveniyorum, Sen bunu yapabilirsin” diye yüreklendirilmesi, özyeterlik beklentilerinin bir anda değişmesine sebep olabilir. Ancak sözkonusu sözel veya sosyal iknanın aynı zamanda gerçekçi olması da önem arz eder. Zira, gerçekçi olmayan olumlu yönlendirmeler olumsuz sonuçlandığında özyeterlik inancını çökertir ve moral bozucu sonuçlara yol açar. Becerisinin üstünde olan etkinliği gerçekleştiremeyen bireyin hayal kırıklığı yaşaması sonucunda benzer etkinliklere yönelik motivasyon düşüklüğü yaşar ve kendi yeteneklerine yönelik yanlış düşünceler geliştirir. Ancak gerçekçi olan yönlendirmeler insanların kendi inançlarının artmasını sağlamanın yanı sıra özyeterlik inancının gerçekçi olarak yükselmesine bireyin çok daha zor yeni etkinliklere girmesini kolaylaştırabilir (Bandura, 1994: 72).

Bandura (1997), bireyin verilen bir görevi yerine getirmek için gerekli yeterliliğe sahip olduğu diğer kişilerce sözel bir biçimde kendisine ifade edilirse birey engellerle karşılaştığında eksikliklerine takılıp yeterliklerinden şüphe etmek yerine işine daha fazla sarılıp daha fazla çaba sarf edeceğini söyler. Ancak, başka kişilerin başarısız olacağına dair cesaret kıran cümleleri ve gerçekleşmesi mümkün olmayan sözel iknalar kişinin öz yeterliğini azaltabilir. Diğer bir deyişle “bireyin kendi yapabilirliğine yönelik olumlu bir dönüt aldığında özyeterliği güçlenmekte, olumsuz bir dönüt aldığında ise özyeterliği zayıflamaktadır. Ancak bu sözel iknanın birey üzerinde ne kadar etkili olacağı, dönütü veren insanların bireyin gözünde ne kadar güvenilir ve kıymetli olmasına bağlıdır” (Bandura, 1997). “Bilgi kaynağının dürüst, uzman ve çekici olarak algılandığı durumlarda, alınan geribildirimlerin yeterlik inancı üzerindeki etkisi daha güçlü olduğu bilinmektedir” (Bandura, 1995).

**4. Fiziksel ve Duygusal Durumlar:** İnsanların kendi kapasitelerine ilişkin değerlendirmeleri fiziksel ve duygusal durumlarına da bağlıdır. Birey yorgunluk, acı, ağrı gibi fizyolojik durumlarına ilişkin durumlarını fiziksel kapasitesini

değerlendirmede ipuçları olarak ele alır. Bireyin fiziksel durumu performansını etkiler. Bireyin duygusal durumuna baktığımızda pozitif ruh hali de bireyin özyeterlik inancını güçlendirebilirken; aşırı stres ve depresyon, umutsuzluk bireyin özyeterliklerine olan inancını azaltacaktır (Bandura, 1994: 72). Bu bir döngüdür çünkü yüksek özyeterlik inancına sahip bireylerin duygusal durumları performanslarını arttırmada pozitif etki oluştururken, öz-yeterlik inancı düşük bireyler ise duygusal durumlarından negatif bir etki görmektedirler. Fiziksel ve duygusal durumun öz-yeterlik inancının kaynağı olabileceğinin ileri sürülmesi, sosyal bilişsel kuramın spor, sağlık, psikoloji, eğitim gibi çok farklı alanlarda uygulanmasının önünü açmıştır (Erzen, 2013: 32).

Yılmaz ve Köseoğlu (2004)'na göre, Bireyin davranışa gireceği sırada bedensel/fizyolojik ve duygusal/ruhsal/psikolojik olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını artırır. Yapamayacağım algısı kişide olumsuz duygulara, heyecana, stres ve başarısızlık vb. kaygı ve korkulara sevk edebilir. “Önemli olan yalnızca yoğun duygusal ve fiziksel tepkiler değil, kendilerini nasıl algıladıkları ve yorumladıklarıdır.

Özyeterliliğe yüksek oranda sahip kişiler uyarılma durumlarını performansı etkileyen bir etken olarak görürler, bunun tam tersi olarak kendini şüpheyile donatmış kişiler bu eğilimi zayıflatıcı bir faktör olarak görürler”. (Grimes, 2011: 14). Öte yandan “birey fiziksel olarak kendisini sağlıklı hissettiğinde özyeterliğinde artış meydana gelmekte” (Loeb, Kassab ve Steffensmeier, 2011: 811) “ve kendilerini yeterli hisseden bireyler daha sağlıklı yaşamaktadırlar” (Benight ve Bandura, 2004: 1129).

Kişinin yaşamı boyunca Özyeterlik algı gelişimini etkileyen önemli diğer bazı etkenlerden arasında; bireyin kişiliği, kişilik algısı, ailesi, okulu, sosyal çevresi, akranları, tecrübeleri, olgunluğu, Özyeterlik ihtiyacı, geçmiş yaşantıları sıralanabilir (Bandura, 1994; Avcı, 2018).

Bireyin ergenlik dönemindeki akranlarıyla olan ilişkileri özyeterlik inancının gelişmesiyle paralel ilerlemektedir. Arkadaşlık ilişkilerindeki olumsuzluklar, kişisel yeterliliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Bandura, 1989; akt. Türkmen, 2018: 41).

### 2.3.1.4. Özyeterliğin Etkileri

Özyeterlik çok yönlü bir etkiler zincirine sahiptir. Özyeterliğin etkilediği süreçleri dört temel kategoride değerlendirebiliriz. Bunlar; bilişsel süreç, motivasyonel süreç, duygusal süreç ve seçim sürecidir. Bu süreçler birbirinden bağımsız değil, birlikte işlerler.

“*Bilişsel Süreç*”: İnsan davranışlarının çoğu, kişinin kendi istediği şekilde ve belirlediği amaçlar doğrultusunda gerçekleşir. Bu bağlamda davranışların öncelikle düşüncede şekillendiği söylenebilir. İnsan davranışları ilk önce düşüncede şekillenir. Düşüncenin temel işlevi bireyin kendisi için önemli gördüğü durumları tahmin etmesi ve onlar üzerinde kendi kontrolünü sağlamasıdır. Kişisel hedefler bireylerin özyeterlik inançlarına göre belirlenir ve bu inançlarına göre o hedefe ulaşmak için geleceğe yönelik prova niteliğinde bazı senaryolar üretir. Kişiler özyeterlik inançlarının gücü oranında daha yüksek ve daha zorlayıcı hedefler seçerler, zihinlerinde kendilerini güdüleyecek pozitif etki sağlayacak başarı senaryoları ve bu hedeflere ulaşmak için çaba sarf ederler. Özyeterliğinden şüphe duyan insanlar ise zihinlerinde başarısızlık senaryoları oluşturarak, her şeyin bir şekilde ters gidebileceğini düşünürler, bu sebeple de performansları düşüktür (Bandura, 1994: 73).

Bilişsel fonksiyonu etkileyen bir inanç sistemi de insanların yeteneği nasıl algıladıkları ile ilgilidir. Bazı öğrenciler yeteneği, bilgi ve yeterlik elde ettikçe artan ve öğrenilebilir bir beceri olarak görürler. Böyle öğrenciler fonksiyonel öğrenme hedefleri belirlerler. Bilgi ve yeterliklerini artırma fırsatı sağlayan kendilerini zorlayıcı problem durumları araştırırlar. Yanlıları bu beceriyi elde etmenin doğal bir parçası olarak görürler. Yanlılardan bilgi öğrenirler. Bu yüzden de zorluklarla karşılaşmaktan korkmazlar. Kendi yetenekleri hakkında karar verirken kendilerini başkaları ile karşılaştırmak yerine kendi ilerlemelerini göz önünde bulundururlar. Diğer öğrenciler ise yeteneğe doğal bir kapasite olarak bakarlar. Onlara göre performans doğal zihinsel kapasitelerin tanılanmasıdır. Olumsuz performanslar, temel beceriler eksik olduğundan yüksek tehditler taşırlar. Bu yüzden bu kişiler hataları en aza indirecek görevleri tercih ederler. Yüksek çaba göstermek zorunda

olmak, tehdit edici bir durumdur. Çünkü bu durum kişinin zeki olmadığını bir göstergesi olarak algılanır. Diğerlerinin başarısı kişinin öz-yeterlik inancını azaltır (Bandura, 1993: 120-121; Arslan, 2008: 39).

*Motivasyonel Süreç:* Özyeterlik algısı, kişinin motivasyon sağlayacak süreçlerin düzenlenmesi ve gerekli motivasyonu sağlaması konusunda da önemli rol oynar. İnsan motivasyonunun çoğu, bilişsel kaynaklıdır. İnsanlar kendi kendilerini motive ederler, davranışlarına öngörüler yardımı ile rehberlik ederler. Diğer bir ifadeyle insanlar bir davranış ortaya koymadan önce neleri nasıl yapabilecekleriyle ilgili inançlar oluşturup hedefler koyarlar, kararlar alırlar, bu hedefleri, bu kararları gerçekleştirebilmek için yapacakları davranışları planlarlar, gelecekte ortaya koymaları muhtemel davranışların sonuçlarına dair beklenti içine girerler. Böylelikle öngörüler güdülere ve uygun davranışa dönüşür (Bandura, 1995).

Yeterlik inançları bireylerin hangi amaçlar için mücadele edeceğini, bu amaca ulaşmak için ne kadar gayret edeceğini ve bu çabayı, gayreti ne zamana kadar sürdürebileceğini belirlemektedir. Güçlü yeterlik inancına sahip bireyler, başarı için çabalarında kararlılık gösterip çok daha ısrarlı olurken, kendi yeterliklerinden şüphe duyan kişiler herhangi bir engel veya başarısızlık karşısında geri çekilmekte ya da sonuca ulaşmadan eylemden vazgeçmektedirler. Motivasyonda öz-yeterliğin önemli bir etkisi vardır. “Verilen görevlerin zamanında yapılabilmesi, hedeflerin belirlenmesi, zorluklar karşısında esnek ve sabırlı olunabilmesi, bireylerin motivasyon düzeylerinden etkilenmektedir” (Bandura, 1994: 73).

*Duyuşsal Süreç:* Bireyin bir iş yapabilme yetisi olan özyeterlik, bireylerin karşılaşılabilecekleri zor durumlar karşısında ne kadar stres, kaygı yaşayacaklarına da etki eden bir kavramdır. Özyeterlik algısı, stres kaynaklarını kontrolde önemli bir rol üstlenir (Bandura, 1995).

Yüksek Özyeterlik algısına sahip bireyler, zorluk derecesi ne olursa olsun karşılaştıkları zorlu durumlarda daha sakin ve daha soğukkanlı davranır ve kendilerini başarı yolunda tehdit eden hususları kontrolde tutabileceklerine inanırlar ve zihinlerinde olumsuz senaryolar canlandırmazlar, rahatsız edici düşünceleri

akıllarına getirmezlerken; düşük özyeterlik algısına sahip bireyler ise aksine normal şartlardakinden çok daha fazla zorlanarak herhangi bir engelle karşılaşınca kolayca kaygıya düşerek, stres yaşayıp, tehdit durumunu kontrol edemeyerek başarısız olacaklarına inanırlar, çözüm arayışından çok kendi eksikliklerine odaklanırlar, çevrelerini karamsar bir bakış açısıyla gözlemlerler, tehdit konusunu genelleştirerek çevrelerini de tehlikeli olarak ve kaygı verici algırlarlar. Süreçte çevrelerinde karşılaşmaları muhtemel küçük tehditleri gözlerinde büyütürük kendilerine stres verirler. Bu da fonksiyonelliklerini zayıflatır (Bandura, 1994: 74).

Stres sadece algılanan başa çıkma yeterliğinden değil, aynı zamanda rahatsızlık veren düşünceleri de kontrol altına alma öz-yeterliğinden de etkilenir. Düşünme süreçlerini kontrol altına alma özyeterlik inancı, stres ve depresyon kaynaklı düşünceleri düzenlemede de anahtar etkidir. Endişenin oluşumu, rahatsız edici düşünceleri kontrol etmeye çalışan özyeterlikten etkilenir ve kişinin bilincini kontrol altına alma egzersizi şu sözle özetlenir; “endişe kuşlarını engelleyemezsin ve kafanın üstünde uçan kuşlarla ilgilenmemezlik edemezsin ama onları kalbinde bir kafes inşa ederek durdurabilirsin.”. Sonuç olarak stres ve depresyona sebep olan düşünceler düzenlenerek kontrol edilebilir (Bandura, 1994: 75).

*Seçim Süreçleri:* İnsanlar, tercihleriyle yaşar. Tercihleri doğrultusunda kendi çevrelerini kısmen kendileri oluştururlar. Böylece kişisel özyeterlik inançları, çevrelerini ve seçmiş oldukları etkinlikleri etkileyerek hayat akışını şekillendirir. Yanısıra, çevrenin ve seçilen aktivitelerin etkisi de bireylerin özyeterlilik inançlarını şekillendirir. Burada çift taraflı bir etkileşim söz konusudur (Bandura, 1993). Çevrelerinin hem ürünü hem de üreticisi olan kişiler, içinde yer alacakları çevreyi kendileri seçerek sosyal hayattaki gelişimlerine yardımcı olmaktadır. Özyeterlik, bireyin seçtiği çevreyi ve yer alacağı etkinlik çeşitlerini etkileyerek, bir anlamda bireyin geleceğini şekillendirir. İnsanlar başa çıkamayacağını düşündüğü aktivite ve durumlardan kaçınırlar ve başarabileceklerine inandıkları aktivite ve durumları da zorlayıcı olsa bile isteyerek seçerler. İnsanlar yaptıkları seçimlerle farklı ilgiler, yetenekler ve yaşam yönleri içeren sosyal ağlar da geliştirmeye çalışır. Bu seçimleri kişisel gelişimlerinin yönünü derinden etkiler (Bandura, 1994: 75).

Bireyin özyeterlik düzeyinin güçlü ya da zayıf olması seçim süreçlerini ve seçtiklerinin, tercih ettiklerinin yönünü belirler. Özyeterlik inancının yaşam akışı üzerindeki etkisini gösteren en güçlü örnek kariyer seçimi ve gelişimidir. İnsanların özyeterlik inançları ne kadar fazla olursa o kadar kariyer seçme olanağı olur (Bandura, 1994: 75-76). Yüksek Özyeterlik inançlarına sahip bireyler, kariyer planlaması sürecinde hedeflerine ulaşmaları çok zor olsa bile seçimlerinden vazgeçmezler. Ancak aynı kariyer tercihini yapan düşük öz-yeterlik inancına sahip bireyler, başaramayacağına inancı sebebiyle bu tercihinden vazgeçer ve kendisi için ulaşılması daha kolay daha mümkün planlar yaparlar (Bandura, 1994; Yıldırım, 2012: 8-9).

Görüldüğü gibi özyeterlik, “kişinin karar verme, harekete geçme ve görevi tamamlama” süreçlerini bir şekilde ama mutlaka etkiler (Kaleli, 2016: 11). Verilen vazife ya da yapılması gerekenler karşısında kişi kendini rahat ve güvenli hisseder. Olumsuz düşüncelerden uzaklaşır. Hayat akışında, kişiye takip edeceği temelin oluşmasında yardımcı olur (Say, 2005: 21).

Bandura’ya (1977) göre insan yaşamı açısından kritik kabul edilen durumlar üzerinde kontrol sağlayabilecek becerilerle ilgili değerlendirmelerde davranışı etkileyebilecek algı kalıpları arasında özyeterlik inancından daha merkezi ve baskını bulunmamaktadır. Kişisel yeterlik ile ilgili değerlendirmelere dayanarak birey, ne yapacağına, bu davranış için ne kadar çaba harcayacağına, başarısızlık ya da zorluklar karşısındaki dayanma gücüne karar vermektedir. Ayrıca özyeterlik inancı yaşam tarzı, kimlik ya da moral gibi bireysel özellikler açısından değil, toplum düzeni açısından da etkili olmaktadır. Gandhi ya da Mandela gibi liderlerin özyeterlik inançlarının sadece onların yaşamını değil, ait oldukları grupların toplumsal yapı ve yasayışını da değiştirdiği bilinmektedir (akt. Koçer, 2014: 59). Özyeterlik Bandura'nın kuramında açıkça belirttiği üzere kişinin başarılarını da etkiler. Bunu akademik özyeterlik ve akademik başarı bölümünde ele alacağız.

### **2.3.1.5. Özyeterlik Çeşitleri**

Özyeterlik, kavramın iskeletini oluşturan Bandura tarafından; bir topluluğa karşı sunum yapmak isteyen bir kişinin sunumu iyi yapabilme becerisi örneğindeki

gibi sadece belli bir görevle alakalı olan *göreve özel yeterlik* ve benzer olan görevlerin bir bütün halinde ele alındığı, kişinin toplum ya da bir grup içindeki statüsüne bağlı, pozisyonu ile ilgili görevleri ve sorumlulukları ile örtüşen sistemler üzerinde rol yönetimi, rol yeterliliği de denilebilecek *alana özel yeterlik* olmak üzere iki türe ayrılmıştır (Avcı, 2018: 27).

Bandura dışında alanyazında çalışan araştırmacılar özyeterliğin farklı alanlara genellenebilirliğini iddia ederek, “özel” ve “genel yeterlik” ayrımını geliştirerek, öz-yeterliğin belli bir “göreve özgü” olabileceği gibi aynı zamanda bir “kişilik özelliği” gibi başka farklı ortamlara genellenebilir inanç olarak ayrı bir başlıkla da incelenebilirliğini vurgulamışlar, özyeterliğin “*göreve özel, alana özel ve genel yeterlik*” olmak üzere üç düzeyde değerlendirilebileceğini ifade etmişler; bireyin hayatı boyunca yaşam mücadelesini sürdürdüğü her eylemde göstereceği performans bağlamında kendisini yeterli görme düzeyini ‘genel yeterlik’ olarak tanımlamışlardır (Işık, 2001:9). “Kişinin karşılaşılabileceği tüm zorluklarla ilgili olan genel özyeterlik, diğer özyeterlik tiplerine göre daha değişmez bir yapıdadır” (Çetin, 2011: 74)

Öte yandan, bireylerin günlük hayatta göstermeleri gerekli olan davranışları ihtiva eden pek çok konuda özyeterlik algıları bulunur. Özel özyeterlik “bireyin verilen bir durumun taleplerine göre motivasyonu, bilgi kaynaklarını ve faaliyet yönünü harekete geçirme yeteneğine olan inancı” olarak tanımlanır (Ekici, 2012: 175).

Farklı boyutlara sahip özyeterlik inançlarını içeren, birçok özyeterlik inancı çeşidi tanımlanmıştır. “İfade içerisinde yer alan detaylar bireyin yetkin olduğu alanları göstermektedir. Böylece özyeterliğin alanı da tespit edilebilmektedir” (Stewart, Seifert ve Rolheiser, 2015: 5). Mesela, “birey matematik dersinde başarılı olabileceğine yönelik inancı ifade ediyorsa *matematik özyeterliği*” (Xu ve Jang, 2017:549), “psikolojik danışmanın gelecekte danışanlarına etkili bir psikolojik danışma hizmeti verebileceğine dair yeterliğine olan inancı olarak tanımlanmış olan *psikolojik danışma özyeterliği*” (Larson vd, 1992), “kinestetik deneyimlerle ilişkili özyeterlik inançlarına karşılık gelen *fiziksel özyeterlik inancı*” (Motl ve Conroy, 2000), “stresle ya da stresli durumlarla başa çıkmaya yönelik özyeterlik inançlarına karşılık gelen *kişiler arası özyeterlik inancı*” (Cappara ve Steca, 2005), “duygularla

alakalı benliğe yönelik algılanan değerler, bu değerlerin yorumlanması ve bunlara ilişkin bir düşüncenin geliştirilmesi olarak tanımlanan *duyuşsal özyeterliği*” (Petrides vd., 2006), “anne-babaların ebeveyn rol ve görevlerini bilinçli ve yeterli seviyede yerine getirme, çocuğunun gelişiminde olumlu etki sahibi olabilme beklentilerine ilişkin özyeterlik inançlarına karşılık gelen *ebeveyn özyeterliği*” (Peacock-Chambers vd., 2017: 176), “annenin çocuk bakımıyla ilişkili özyeterlik inançlarına karşılık gelen *annelik özyeterlik inancı*” (Halsam, Pakenham ve Smith, 2006) özyeterlik türlerinden bazılarıdır (Teti ve Gelfand, 1991; Sahraç, 2007: 87; Uzun, 2016: 20).

Özyeterlik tıp, atletizm, medya çalışmaları, iş dünyası, sosyal-politik değişim, psikoloji, psikiyatri ile eğitim gibi yelpazesini genişleterek çeşitli alanlarda araştırmalar üreten bir işlev kazandı. Psikolojide fobiler, depresyon, sosyal beceriler, iddialılık, sigara içme davranışı ve ahlaki gelişim gibi klinik problemler üzerine yapılan çalışmaların odak noktası olan Özyeterlik, akademik başarı, başarı ve başarısızlık özellikleri, hedef belirleme, sosyal karşılaştırmalar, hafıza, problem çözüme, kariyer gelişimi ve öğretmenlik eğitimi gibi eğitim yapılarının çalışmalarında özellikle öne çıkmıştır (Pajares, 2002).

Eğitim alanında bireyin mesleki tercihlerinde karar vermeye yönelik ve etkili kariyer gelişiminde belli kariyer görevlerini yerine getirmede kendine güveni şeklinde tanımlanan “*kariyer kararı özyeterlik inancı*” (Cooper ve Robinson, 1991; Sandler, 2000; Betz, 2000), öğretmenlik mesleğine ilişkin özel yeterlilikleri (Varol, 2007) öğretmen (mesleği) özyeterlik algıları (Sandıkçı, 2011), ders bazlı aday öğretmen özyeterlik düzeyleri (Çınar, 2010) bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları (Ata, 2011), öğretmenlerin, öğrencilerde öğrenme eylemini gerçekleştirme, “öğrencilerin performanslarını, davranışlarını etkileme yeteneklerine olan inançları olarak tanımlanan öğretme-öğretmen yeterliği” (Gordon, Lim, McKinnan ve Nkala, 1998; akt. Türkmen, 2018: 29) ile ilgili çalışmalar da alanyazında yer almaktadır.

Son yıllarda eğitsel bakış açısıyla akademik başarıya ilişkin özyeterlik inançlarına karşılık gelen (Tabassam ve Grainger, 2002; Koçer, 2014: 58) akademik özyeterlik öne çıkmış bir tür olarak popülerliğini artırarak sürdürmektedir.

### 2.3.2. Akademik Özyeterlik

*Özyeterlik* “bireyin belirli bir işi belirli bir nitelikte sonuçlandırabileceğine ilişkin algısı anlamına gelmekteyken” (Bandura, 1986: 391), *akademik özyeterlik*; “bireyin akademik niteliğe sahip belirli bir işi hedeflediği düzeyde başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine yönelik kendisinde bulunan öznel inancı” ifade eden bir kavramdır (Zimmerman, 1995: 202; Ferla, Valcke ve Cai, 2009: 499; Zhen vd. 2017: 211).

Bu çerçevede akademik özyeterlik için, “genel özyeterliğin akademik alana uyarlaması” olduğu söylenebilir. “Bu uyarlama, genel özyeterliğe ait niteliklerin akademik alanda da işlev göstermesi anlamına gelmektedir. Örneğin genel özyeterliğin temel özelliklerinden birisi olan karşılıklı belirleyicilik; özyeterliğin çevreden, çevrenin de özyeterlikten etkilendiğini ifade etmektedir” (Bandura, 2001b: 266). “Özyeterliğin bu temel özelliğinin akademik özyeterlik alanındaki yansıması ise bireylerin akademik özyeterliklerinin çevreden gelen tepkilere göre değişim gösteriyor olmasıdır” (Williamson, 2005: 17; akt. Erzen, 2018). Bireyin akademik özyeterliğinde artış veya azalmaya sebep olan bu değişkenler arasında çevreden gelen dönütler, önceki deneyimlerinde yer alan başarıya ilişkin algıları önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlerin ve arkadaşların birey hakkında belirttikleri görüşler bireyin akademik olarak başarılı olup olmadığına ilişkin algının şekillendirilmesine destek olmakta ve bireyin akademik özyeterlik algısını artırmakta veya azaltmaktadır (Stage, 1996: 230).

Bandura, (1997) akademik özyeterlik inancını; “*bireylerin önceden planlanmış eğitim başarılarına ulaşabilmeleri için gerekli olan eylemleri organize edebilme ve bu eylemleri gerçekleştirebilme yetenekleri hakkındaki yargı olarak*” tanımlamıştır.

Chemers, Hu ve Garcia, (2001; Ekici, 2012: 175)’ya göre akademik özyeterlik, öğrencilerin akademik çalışma gerektiren konularda kendilerine olan öz güvenleridir ki, bu kapsamda öğrenebilmek için bireyin etkili biliş stratejilerini kullanabilme, öğrenme çevrelerini ve öğrenme zamanlarını etkili bir şekilde yönetebilme ve kendi performansını etkili bir şekilde düzenleyebilmesidir.

Chemers vd.(2001: 55), Bireylerin sahip olduğu akademik özyeterliğin, bireylerin başarıya ulaşacağı inancıyla bir işe girmelerini sağladığı gibi bireylere karşılaşacakları zorluklarla mücadele azmi vermekte olduğunu ifade etmekte ve bu kişilerin “motivasyon düzeyini de olumlu anlamda etkilemektedir (Bedel, 2015: 142). “Bununla birlikte akademik özyeterliğin düşük olması bireyi duygu-durum bozukluklarına karşı açık hale getirebilmektedir” (Holmes, 2015: 39; Harris, 2017: 3). “Bu durumun bir sonucu olarak akademik özyeterlik düzeyi yüksek bireyler okula daha iyi uyum sağlarken, düşük akademik özyeterlik sahibi öğrenciler ise uyum sorunları yaşayabilmektedirler” (Chemers vd., 2001: 61). Dolayısıyla akademik özyeterlik bir kimsenin akademik faaliyet gösterdiği alanda başarıya ulaşmasında çok önemli, etkili bir faktördür.

Akademik özyeterliğin genel özyeterlikle paralel olan bir diğer özelliği konu bağlamında değişiklik gösterebilmesidir. Bir bireyin özyeterlik algısının yüksek olması demek bu bireyin gireceği her işi başarabileceğine inandığı anlamına gelmediği gibi akademik özyeterliği yüksek bireyler de girecekleri her akademik görevde başarılı olacaklarına dair bir inanca sahip değildirler (Soffa, 2006: 22). Mesela sayısal içeriğe sahip bir akademik ödevde/görevde başaracağına inanan bir kişi, sözel içerikteki akademik ödevde/görevde düşük özyeterliğe sahip olabilecektir.

Telef ve Karaca (2012)’ya göre, *akademik özyeterlik*, ergenlik dönemindeki bireylerin akademik beklentilerini gerçekleştirme, akademik konuları başarma ve kişinin kendi öğrenme davranışını yönetme yeteneğini algılaması ile ilgili ölçümlerdir (Pekel, 2016: 70).

Uzun (2016: 35)’un aktardığına göre; Akademik özyeterlik kişilerin “ne yapabildiği” değil, “ne yapabileceğine olan inancını” yansıtır. Diğer bir ifadeyle; bireylerin önceden planlanmış akademik hedeflere ulaşabilmeleri için gerekli olan eylemleri organize edebilme ve bu eylemleri gerçekleştirebilme kapasiteleri hakkındaki kişisel yargıları olarak tanımlanabilir.

Bandura (1977), insanların, hayatları süresince edindiği tecrübelerle dayanarak, kendi başa çıkma yeteneklerine dair, özel inançlar geliştirdiklerini ve sahip oldukları özyeterlik inançları geliştikçe davranış değişikliğinin de arttığını

belirtmiştir. Böylece, bir davranışın başarıyla yapılmasında, kişinin sahip olduğu yeterlik inancının, o davranışın yapılmasını etkilediği ve yönlendirdiği söylenebilir. Özellikle öğrenme etkinlikleri düşünüldüğünde akademik özyeterlik algısı daha çok dikkat çekmektedir. Özyeterlik inancı yüksek olan bireyler, düşük özyeterlik düzeyine sahip olan bireylere göre öğrenme yaşantılarındaki etkinliklerinde daha istekli olmakta, etkinliklere yönelik daha fazla çaba harcamakta ve karşılaştıkları güçlükler karşısında daha etkin stratejiler geliştirdikleri söylenebilir (Eggen ve Kauchak, 1999; akt. Akbay ve Gizir, 2010: 63).

Akademik ihtiyaçlarını karşılama özyeterlik inancına sahip öğrenciler akademik heyecana daha açıktır. Geçmiş akademik başarı ve başarısızlıklar akademik özyeterlik yoluyla heyecanı ortaya çıkarır. Eğer başarısızlıklar öğrencinin akademik öz-yeterlik inancını zayıflatırsa öğrenciler akademi ihtiyaçlarına yönelik endişeli olurlar. Fakat sahip oldukları yeterlik inançları başarısızlıktan etkilenmezse kaygılanmaları söz konusu olmaz. Güçlü akademik özyeterlik inançları sayesinde öğrencilerin öğretimsel kaygıları giderilir ve daha sonraki akademik kazanımları olumlu yönde etkilenir (Arslan, 2008: 42).

Akademik özyeterliliği, “*öğrencinin kendisinin akademik bir işi başarıyla tamamlayabilmesine ilişkin inancı*” olarak tanımlayan Zimmerman (1995: 203-204) akademik özyeterliliğin temel özelliklerini şöyle ifade eder:

- Akademik Özyeterlik kişinin fiziksel ve psikolojik özellikleri vb. kişisel özelliklerini değil, eğitsel bir işi gerçekleştirebilme konusundaki yargılarını içerir.
- Akademik Özyeterlik algısı, çok boyutlu olduğu için her alan için farklılık gösterir, bu sebeple her alana özgü değerlendirilmelidir, Mesela, bir kişinin Matematik özyeterlik algısı, İngilizce özyeterlik algısından bağımsızdır. Yine bir kişinin akademik olarak öz-yeterlik inançları yüksek; fakat akranlar ile sosyal etkileşimi düşük olabilir; satrançtaki başarısı yüksek olup, futboldaki performansı düşük olabilir.
- Kişilerin Akademik Özyeterlik algısı, içinde buldukları koşullardan etkilenmektedir. Mesela, bir öğrenci rekabetin ağırlıklı olduğu bir öğretim

ortamında, işbirlikli öğrenmenin öne çıkarıldığı ortama nazaran öğrenme konusunda daha düşük yeterlik gösterebilir. Yahut sınıfta yardım isteyen bir kimse alay edilmek yerine cesaretlendirilirse özyeterliği yükselebilir.

- Kişinin Akademik Özyeterlik algısı akranları ile karşılaştırılmasına değil, daha çok başarı deneyimlerine bağlıdır. Bu yüzden eğitsel performanslar için belirlenen ölçütler temel alınarak ölçülür (Willemse, 2008: 10; Uzun, 2016: 35; Özerkan, 2007: 33-34; Koçer, 2014: 58). Bir anlamda sonuç odaklı değil, süreçteki gelişmesi izlenir, süreç odaklı değerlendirilir, başlangıç ile fark oluyorsa başarılı sayılır.

Yüksek akademik özyeterliğe sahip öğrenciler öğrenme etkinliklerine daha istekli katılır, çaba harcar, güçlükler karşısında gayretli olur ve yüksek performans gösterirler (Türkmen, 2018: 30), “öğrenme ve başarmaya düşük akademik özyeterliğe sahip öğrencilerden daha çok eğilimlidir. Bu durum aynı yetenek seviyesine sahip öğrenciler arasında da görülmektedir. Başka bir deyişle eşit yetenek seviyesine sahip öğrencilerden, görevi başarı ile tamamlayacağına inananlar inananlara göre daha başarılı olmaktadır” (Tokinan, 2008).

Kişinin (akademik) bir görevi başarırken göstereceği performansla ilgili algısı gerçekleşecek davranışın güçlü bir belirleyicisidir. Zira (akademik) özyeterlik yargısı, öğrencilerin hangi aktivitelere gireceklerini, hangi aktivitelerden kaçacaklarını, görevi başarırken nasıl bir yol ve metot izleyeceği, ne kadar gayret sarf edeceğini, başarısızlık durumunda ve önüne çıkabilecek engeller karşısında nasıl tutum sergileyeceği ve süreç içinde yaşayabileceği kaygı düzeyi gibi kişinin başarısını arttıracak yahut engelleyebilecek düşünce süreçlerini belirlemede yardımcı olmaktadır. Öğrenciler yeteneklerine güvendiklerinde görevlere girmektedirler. Öte yandan öğrenciler görevin sahip oldukları yetenekten daha fazlasını gerektirdiğine inandıklarında ise, o görevden kaçınma eğilimi göstermektedirler (Maier, Curtin, 2005).

Akademik özyeterliliği yüksek olan üniversite öğrencilerinde çok daha iyi akademik performans öngörülür (Chemers, vd., 2001). Yüksek zekâyâ sahip üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada özyeterlik inancının sınav performansına

anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmüştür (Vrugt vd., 1997). Gore (2006) araştırmasında, öz yeterlilik inancının üniversite öğrencilerinin akademik performanslarının önemli bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur (Aydın, 2010).

Akademik Özyeterlik algısı öğrencinin öğrenmelerini, çabasını, mantığını da etkiler. Kişinin hangi aktiviteye ne kadar gayret sarf etmesi gerektiği, güç olaylar karşısında ne kadar sabırlı ve dayanıklı olması gerektiği ve olumsuz durumlar karşısında nasıl sakin olabileceği konularında ışık tutar. Yeterlik duygusu ne kadar yüksek olursa, kişinin gayreti, çabası, sabrı, sakinliği, kararlılığı da o kadar yüksek olur (Say, 2005: 21). Öğrenciler işi başarmak için özyeterliklerinin düşük olduğu hissine kapılırlarsa, kolayca pes edebilirler veya işten bütünüyle kaçarlar, oysa yetenekli olduklarına inanan öğrenciler daha hazır olarak işe koyulacaktır (Spicer 2004).

Tuckman ve Sexton'a göre, yüksek özyeterliğe sahip öğrenciler kendilerine değişik hedefler koyup bunları izlerler ve çok sıkı çaba gösterirler, zorluklarla yüz yüze gelince yeni çözümler arayıp bulurlar ve işlerine devam ederler (Spicer, 2004). Buna karşı, düşük özyeterliği olan öğrenciler zor konulara ya az çaba harcarlar ya da o konudan bütünüyle kaçarlar. Düşük eğitimsel istekleri vardır ve hedeflerini zayıf tutarlar (Bandura, 1997).

Akademik Özyeterlik algısının yüksek veya düşük olmasıyla ilgili olarak, öğrenciler karşılaştıkları görevlere farklı yaklaşır, farklı düzeyde çaba harcarlar. Olumlu akademik özyeterlik algısına sahip, özyeterliklerine güvenen kişiler zor görevleri rahatlıkla yapılabilecek durumlar olarak görür, bunları kaçılacak tehdit gibi algılamazlar tam tersine üstüne giderek mücadele ederler. Bu kişiler kendilerine çaba harcamayı gerektiren zorlayıcı hedefler koyarlar ve bu hedefe ulaşmak için gerekli çabayı sarf ederler. Yaptıkları iş üzerinde çaba gösterirler ve önüne çıkan engellerde bu çabayı arttırarak başarıya ulaşmayı hedefler. Zorluklarla karşılaştıklarında sonuç odaklı kalırlar ve stratejik düşünmeye devam ederler, pes etmez, çaba harcarlar (Bandura, 1997a: 39). Ayrıca özyeterlik inancı yüksek öğrenciler, bilişsel stratejileri kullanmakta ve çok daha zor görevleri seçebilmektedirler (Zimmerman, 2000).

Akademik özyeterlik algısı düşük olan öğrenciler ise fazla çaba gerektirmeyen görevleri tercih etmeye ve görevi yerine getirirken bir zorlukla karşılaşınca şikâyete eğilimlidirler. Kişisel tehdit olarak gördükleri zor görevlerden kaçarlar. Zor görevlerle karşılaştıklarında yüksek çaba göstermezler. Başarısızlıklar karşısında kendi becerilerini sorgularlar, yetersiz performanslarını yetenek eksikliği olarak algırlar ve yeteneklerine olan inançlarını kaybederler. Yeteneklerine olan olumsuz inançlarından dolayı yeteneklerine uygun seviyede performans göstermezler (Eisenberger, Conti-D'Antonio, Bertarndo, 2005:4; akt. Yabaş, 2008:). Bu nedenle “aynı becerilere sahip farklı kişiler ya da farklı koşullarda aynı kişi belli bir görev üzerinde farklı başarı düzeylerine ulaşabilirler” (Bandura,1997a:39). Bu, kişilerin özyeterlik algısına bağlıdır.

Aynı düzeyde yeteneği olan bireyler birbirlerinden farklı akademik performans gösterebilir. “Akademik özyeterlik inancı bu durumu açıklayan önemli bir kavramdır. Birey akademik özyeterlik inancını, ortaya koyduğu akademik performanstan yola çıkarak oluşturmaktadır. Bireylerin akademik yetenekleriyle ilgili olarak geliştirmiş oldukları kişisel inançlar, onların öğrendikleri bilgi ve becerilerle neler yapabileceklerini önceden kestirmelerine yardımcı olacaktır. Böylece, akademik başarı, daha önceden başarılmış ve ileride başarılacaklarla ilgili inançların bir sonucu olacaktır. Bu sebeple aynı yetenek alanında ve düzeyindeki bireyler farklı akademik performans gösterebilirler” (Bıkmaz, 2004; Uzun, 2016: 37).

Bireylerin özyeterlik düzeylerinin yüksekliği her zaman akademik özyeterlik düzeylerinin de orantılı yüksek olacağı anlamına gelmez (Kayaş, 2013). Bunun nedeni bireylerin; öğrenme stratejilerini, çaba ve azimlerini kontrol edebilecekleri inancına sahip olmalarına rağmen, akademik görevleri değersiz bularak bu görevlere zaman ayırmak istememeleridir (Schunk ve Pajares, 2001; akt. Uzun, 2016: 38).

*Sonuç olarak*, akademik özyeterlilik, öğrencilerin öğrenme görevlerini başarıyla tamamlayıp tamamlayamayacaklarına dair kendilerine ilişkin inançlarıdır. Yüksek akademik özyeterlik, öğrencilerin öğrenme sürecinde ısrarcı davranmalarını, mücadele etmelerini ve yeteneklerine uygun güçlükte görevler seçmelerini sağladığı için öğrencilerde akademik başarıyı da arttırmaktadır.

Akademik özyeterlik bağlamında araştırmacılar çalışmalarını üç ana kısımda yürütmektedir;

1. Yeterlik inancı ile kariyer seçimi, okul başarısı ile fen ve matematikteki başarının ilişkisi incelenmiştir. Yeterlik inancının, kariyer seçiminde etkisinin var olduğu belirtilmiştir; dolayısı ile hedef kitle üniversiteye hazırlanan ya da üniversitede öğrenim gören öğrencilerdir. Üniversiteye hazırlanan öğrenciler, kendilerini hangi yönde hazır ve yeterli görüyorlarsa o branşı seçmektedirler. Üniversitede okuyanlar ise yetebileceklerini, üstesinden gelebileceklerini, başaracaklarını düşündükleri dersleri seçmektedirler.

2. İkinci alanda araştırmalar, öğretmenlerin yeterlilik inancı ile eğitici uygulamaları ve öğrencide görülen etkileri içine alır. Öğretmenlerin kişisel, mesleki ve alan yeterlilikleri, eğitici-öğretici içerikli aktivitelerini ve bu aktivite sunumlarını etkilemektedir. Aday öğretmenlerin yeterlilik değerlendirmeleri, öğrencileri kontrol edip edememekle ilgilidir.

Öğretmenler ve eğitim görevlileri öncelikle, kişinin öğretme konusundaki özyeterlik inancının değerlendirilmesini ifade eden *kişisel öğretim yeterliliği duygusuna* ve Öğrencisinin öğrenmesini etkileyebilecek öğretimi sağlayabilme beklentisini ifade eden *öğretim yeterliliği duygusuna* dikkat etmelidirler.

Özyeterlikten yoksun olan öğretmenler, koruyucu tavır takınırlar. Bu da öğrencileri karamsarlığa iter, öğrenci motivasyonunu düşürür. Sınıf kontrolünü, takındıkları sert davranışlarla sağlamak isterler. Öğrenciyi çalışmalarını konusunda zorunlu tutarlar. Öğrenciyi kendi başarısızlığı ile değerlendirir. Verdiği izlenim ise olumsuzdur ve öğrenci başarısını da olumsuz etkiler. Aksine, özyeterliğine güvenen öğretmenler, öğrencinin zihinsel yapısını geliştirecek ve onları başarılı deneyimlere götürecek faaliyetler geliştirirler. Öğretmenler ve eğitimciler, öğrencilerin bir alanda edindiği bilgiden kazandığı özyeterlik duygusunu bir başka alana transfer edebilmeli, öğrencinin aile yapısına dair bilgiler almalı, bilgisayar destekli çalışmalıdır. Bu çalışmalar öğrenciyi konu üzerine çekecektir. Öğretmen ders konu ve öğrenci arasında olumlu bir iletişim kurabilecektir.

3. Bir grup çalışmalar da akademik özyeterlik ile motivasyon, performans ve başarı ilişkisini ele alır. Bu alandaki çalışmalar, konu temeli, nitelik, hedef belirleme, örnek alma, problem çözme, ödüllendirme, olasılık, öz düzenleyici, sosyal karşılaştırmalar, çalışma yöntemleri, beklentiler ve akademik ilgi alanıyla ilgili konuları içine alır.

Akademik Özyeterlik, öğrenme çeşitliliğinin olması ve düzenli işlemesiyle de ilgilidir. Zihinsel yeterliliğin gelişmesinde öğretmenlerin okullarda kullandıkları metotlar önem taşır. Öğretmenler öğrencinin kafasında neyi başarması gerektiğini canlandırabilirse, öğrenciyi geliştirmeyi hedef almış geri bildirimlerde bulunursa, öğrenciye hedef belirlemede yardımcı olursa bu öğrencinin akademik performansını geliştirir (Zimmerman vd., 1992; Say, 2005: 25-26).

Akademik özyeterlik üzerinde yapılan çalışmalar, özyeterlik kaynaklarından yola çıkarak akademik özyeterliği etkileyen faktörleri iki grupta değerlendirmektedir (Çava Kuru, 2018: 12):

*Bireysel Kaynaklı Değişkenler:* “kişinin benlik saygısı, kişilik yapısı, psikolojik durumları, yaş, cinsiyet, motivasyon ve akademik başarı” değişkenleri üzerinde durulmuştur.

*Çevresel kaynaklı değişkenler:* “kişinin anne-baba tutumu, anne-babanın sosyo-ekonomik düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, yaşadığı çevre” değişkenleri üzerinde durulmuştur.

Ayrıca özyeterlik algısını etkileyen dört temel faktörün, akademik özyeterliği de etkilediği ifade edilmektedir. Bunların dışında; sınıf mevcudu, öğretmen tecrübesi, sosyoekonomik değişkenler, okul yönetimi yaklaşımı, öğretim materyalleri, toplumdan ve meslektaşlardan gelen tepkiler vb. çevresel faktörlerden de bahsedilebilir (Lin ve Tsai, t.y.; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2002; akt. Türkmen, 2018: 30).

Akademik özyeterlik alanında yapılan önemli araştırmalar arasında (Meristo ve Eisenschmidt, 2004; Akbay, 2009; Satıcı, 2013; Şah, 2013; Høigaard vd., 2014; Kayacan, 2014; Küçük Kılıç, 2014; Albayrak, 2014; Biricik, 2015; Alemdağ, 2015; Beder, 2015; Pekel, 2016; İslam, 2016; Gündoğan ve Koçak, 2017) sayılabilir.

### 2.3.2.1. Akademik Özyeterliğin Boyutları

Alanyazında, Akademik Özyeterlik farklı boyutlarla ele alınmaktadır. Bu çalışmamızda akademik özyeterliği üç boyutuyla inceleyen Owen ve Froman, (1988) ile Ekici (2012)'nin sınıflandırmasını esas alacağız: Bilişsel Boyut, Sosyal Boyut, Teknik Boyut.

*Bilişsel Uygulamalar Boyutu:* Biliş, bireyin kendi iç koşulları ve içinde yaşadığı fiziksel ve toplumsal çevreye ilişkin olarak işlediği bir bilgi, inanç ya da düşüncedir. Bilinen ya da algılanan her şey biliş olabilir. Bilişsel kuram, bireyin etrafına dair nasıl bilgi edindiği, nasıl algıladığı, çevresine nasıl davrandığı ve çevresi üzerinde nasıl etkili olduğu ile uğraşır (Schunk, 1991:207). Bu süreçte, tıpkı toplumsallaşma sürecinde olduğu gibi birey, kendini hayata hazırlayan birtakım yeni bilgiler öğrenir (Dever, 2010). “Bilişsel kurama göre öğrenme, bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklemesidir” (Biricik, 2015: 31).

Akademik Özyeterliğin bilişsel uygulamalar boyutu, bireyin derslerinde planlı-programlı çalışması, düzenli notlar tutması, derslere sürekli ve aktif olarak katılması, öğrendiğini aktarabilmesi, dersini dikkatli bir şekilde dinlemesi, akademik başarısını arttırarak bilişsel uygulamalarını da olumlu yönde etkilemektedir.

*Sosyal Statü Boyutu:* İnsanların toplum içindeki konumu *statü* olarak tanımlanır. Kişinin içinde yaşadığı toplumun ona uygun gördükleri mevki veya pozisyona *sosyal statü* denir. İki çeşit sosyal statü vardır: sahip olunan statü ve başarılan statü. *Sahip olunan statü*, kişinin doğuştan sahip olduğu ve kendisinin kazanmadığı, aldığı kimliğidir. *Başarılan statü* ise kişinin bireysel çabaları ile kazandığı değerdir. Statü kavramı kişinin davranışlarına göre sürekli değişebilir. Fakat kişinin sahip olduğu statü üzerinde kişinin bir yetkisi bulunmaz (Sirios, 2004:117). Sosyolojik açıdan, “statüler kendi aralarında ilişkili olduğunda veya birbiriyle karşılaştırıldığında anlam ifade eder” (Duman, 2018: 23). Statüsel saygınlık bir toplumsal değerlendirmedir. Kişinin statüyle ilgili beklentileri ne kadar başarılı olarak yerine getirdiği hakkındaki değerlendirme *kişisel saygınlık* adını alır (Biricik, 2015: 30).

Akademik Özyeterliğin sosyal statü boyutunda; birey, başarılı olduğu zaman çevrede herkes tarafından saygı duyulan, önemsenen, saygın bir kişi olur. Aynı zamanda bulunduğu ortamda çeşitli sosyal faaliyetlere katılan birey, sosyal ilişkilerinde yüksek özgüvene de sahip olur. Bu durumun bireyin sosyal statüsünü olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Bireyin akademik not ortalaması yüksek olduğu zaman sosyal statüsü de bu doğrultuda yüksek çıkacaktır (Çava Kuru, 2018: 45).

*Teknik Beceriler Boyutu:* Bireye verilen görevleri yapabilmesi için gerekli olan bilgi, yöntem ve teknikleri yapabilme yeteneğine sahip olma olarak tanımlanabilir. Bir başka ifadeyle öğrenilen bilgiyi, işinde kullanabilme becerisidir. Kişinin sonradan öğrendiği kazanımı ile fiziksel ve zihinsel çaba sarf ederek herhangi bir işi yapabilmesidir. Kişinin eğitim, öğretim, tecrübe ve yeteneğine göre, aldığı eğitim sonucu verilen bir işi, bir görevi amacına uygun şekilde yapabilme niteliği, teknik boyutu ifade eder (Biricik, 2015: 30). Akademik Özyeterliğin teknik beceriler boyutunda; bireyin, çalışmaları için uygun olan bir materyali yerinde ve zamanında amacına uygun olarak kullanması akademik başarıyı arttırırken teknik becerilerini de olumlu yönde etkileyecektir.

Bunun yanında; *akademik özyeterliğin*; akademik sorunlarla başa çıkma (Jerusalem ve Schwarzer, 1992; Yılmaz vd., 2007) gibi *tek*; çaba ve yetenek (Jinks ve Morgan, 2003), akademik özyeterlik ve mücadeleci özyeterlik (Danold, 2003) gibi *iki*; başlama, yılmama ve sürdürme çabası-ısrar (Sherer, Maddux, Mercandante. (1982), sosyal, akademik ve duygusal öz yeterlik (Telef ve Karaca, 2012; Muris, 2001), Yetenek, Ortam, Eğitimin Kalitesi (Öncü, 2012) gibi *üçlü*; “akademik planlama, akademik sorunlarla başa-çıkma, akademik çaba gösterme, akademik yöntem” (Yıldırım ve İlhan, 2010) gibi *dörtlü*; çaba ve yetenek (Jinks ve Morgan, 2003); “akademik sorunlarla başa-çıkma, akademik çaba gösterme, akademik planlamalar ve akademik yöntemler” (Kandemir ve Özbay, 2012) gibi *beşli* ve Akademik Özyeterlik, İyi Bir Vatandaşa Ait Özellikler, Sosyal Özyeterlik, Akademik Yardım Yeterliği ve Sayısal(Nicel) Özyeterlik (Kemer, 2006) gibi *altılı boyutlarından bahseden çalışmalar da mevcuttur*. Ancak, bu boyutların da bir yönüyle yukarıdaki sınıflandırmaya dayandığı düşünülmektedir.

### 2.3.2.2. Akademik Özyeterliğin Ölçülmesi

Öğrencilerin, sınavlara hazırlık, ödev, seminer ve proje çalışmaları gibi birtakım akademik görevlerle başa çıkmasını kolaylaştıran becerilerine dair yetkinlik inançları, onların akademik hayatının önemli bir bölümünü oluşturur. Öğrencinin bu manada akademik görevlerine destek olabilecek özyeterlik inancının belirlenmesi önem arz eder.

Witte (2002), üniversite öğrencilerinin eğitim yaşantılarını iyileştirmek adına yapılanlar içinde eksik olan tarafın, özellikle öğrencilerin özyeterliklerinin artırılmasına dair önlemlerin alınamaması olarak bildirirken; Erpenbeck ve Rosenstil kişisel yeteneği, eleştiri yeteneği, kendini düzenleme, yaratıcılık, motivasyon ve özyeterlik kavramları ile tanımlamışlardır. Bu kavram altında yer alan özyeterliğin ise, üniversite öğrenimi sırasında karşımıza çıkan problemlerle mücadele edebilmek için gerektiğini belirtmişlerdir (akt. Yılmaz vd., 2007:254).

Bir eğitim sisteminin kalitesinin göstergesi olarak düşünülmesi ve eğitim politikalarındaki değişimlere neden olması açısından, öğrencilerin okuldaki başarılarını ve akademik performanslarını etkileyen etmenlerin incelenmesi oldukça önemlidir (Alnabhan vd., 2001). Yılmaz vd., (2007:175)'nin aktardığına göre; yapılan araştırmalarla öğrencilerin başarılı olmalarında en fazla bilişsel alanda etkili olan etmenlerin belirlendiği, ancak bilişsel pek çok etmen yanında duyuşsal alan becerilerinin de önemli bir etken olduğu belirtilmektedir (Alsop ve Watts, 2000; Duit ve Treagust, 2003; Thompson ve Mintzes, 2002). Akademik özyeterlik ise, akademik başarıda en önemli duyuşsal boyutlardan birini oluşturmaktadır. Öğrencilerin beklentileri, motivasyon seviyeleri, akademik kazanımları, akademik aktiviteleri ve akademik öğrenmelerini kontrol etmelerinde özyeterlikleri oldukça etkilidir.

Eğitim yapısının ve kalitesinin ciddi tarzda tartışıldığı günümüzde, bu değerlendirmelerin “üniversite öğrenimi” açısından da yapılmasının önemi artmaktadır. Öğretimde niteliğin artırılması araştırılırken sosyal yeteneklerin yanı sıra, bireyin kendi yeteneklerine ilişkin bakış açısının da dikkate alınması ve bunun bireyin eylem yeteneğinin önemli bir ögesi olarak kabul edilmesi gerektiği görüşü önem kazanmaktadır. Bireyin kendine ilişkin yaptığı tahminler ve değerlendirmeler

ifade edildiğinde öne çıkan kavramlardan biri olan özyeterlik, üniversite öğrenimine ilişkin olarak da ele alınabilir. Bu anlamda akademik özyeterliğin araştırılması yeni bakış açılarını görmemizi sağlayacak bir araç olarak düşünülebilir (Braun ve Gusy 2004; Zimmerhofer vd., 2006; akt. Yılmaz vd., 2007:254). Ayrıca, “üniversite öğrenimi yoğun bir öğrenme ve çalışma gerektiriyorsa -ki öyledir/öyle olmalıdır-, üniversite öğrencisi, ne dereceye kadar yoğun bir öğrenimi sürdürebileceğini tahmin etmek zorundadır. Yani, öğrencinin zor durumlarda ne kadar çaba harcadığı ve öğrenim başarısı için ne denli yoğun mücadele ettiği önemlidir. Eğer bir öğrenci, kendi çabasının yeterli olmadığını düşünüyorsa, yeterli derecede öğrenemez ve sınavlarda başarılı olmaya da çalışmaz. Bu durum, özyeterliğin içinde yer alan sebat ve dayanma gücü gibi yapıların öğrenime etkilerinin incelenmesi gerektiğini düşündürmektedir” (Zimmerhofer vd., 2006).

Özyeterliğin sosyal öğrenme belirleyicileri, sistematik olarak değişebilir ve etkileri ölçülebilir (Bandura, 1977:204). Henüz yeni bir kavram olan özyeterliğin ölçümü ile ilgili de alanyazında tartışılan çalışmalarda özyeterlik ölçümünde ciddi sorunların olduğu; kimi zaman ölçümlerin tek boyutlu ve sığ bir bakış açısı ile ele alındığı ifade edilmektedir. Geçerli özyeterlik ölçeklerinin oluşturulması, belirli bir işleyiş alanındaki performansı düzenleyen belirleyicilerin ve istenen kazanımların gerçekleştirilmesinin önündeki engellerin sağlam kavramsal çerçevesinin tanımlanmasını gerektirir (Bandura, 2006).

Literatür incelendiğinde, “akademik özyeterlik inancı” belirlemeye yönelik ölçekler geliştirildiği görülmektedir. Literatürde yer alan ölçüm araçları çoğunlukla bireyin akademik görevleri ile başa çıkmasına dair inanç ve çabalarına yöneliktir. “1970’li yılların sonundan itibaren, geliştirilen çeşitli ölçeklerle sürdürülen özyeterlik ile ilgili araştırmalar, özyeterliği ölçen araçların geliştirildikleri dillerin dışında kullanılabilmesi sayesinde farklı kültürlerden farklı verilerin elde edilmesini sağlamaktadır.” Yılmaz vd., (2007:255); Ölçeklerin uyarlanarak geliştirildikleri dilin dışında da kullanılabilmesinin araştırma verilerini genişlettiği ve kültür-dil ve etnik gruplar arası karşılaştırmalı araştırmalarda kullanılabilmesine imkan tanıdığını bildirmektedir. Ölçek uyarlama çalışmalarının, başka çalışmalarla bütünleştiği ve yerel bir bilimsel araştırma yetkinliği içine yerleştiği takdirde daha anlamlı

olabileceği ve bilgi üretimine katkıda bulunabileceği de aynı araştırmacılarca belirtilmektedir. Türkiye’deki akademik özyeterlik alanında kullanılacak ölçme aracı maalesef az sayıdadır (Ekici, 2012:175).

Akademik özyeterlik ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında geliştirilen ölçekler ve uyarlama çalışmaları eskiden Tablo 5’te yeniye doğru sırasıyla verilmiştir.

**Tablo 5. Akademik Özyeterlik Ölçekleri**

1. Jerusalem ve Schwarzer’ın 1981’de Almanya’da geliştirdikleri “Akademik Özyeterlik Ölçeği”, tek boyut içeren 7 maddeden oluşur. “Ölçekte yer alan maddeler “4’lü Likert Tipi Ölçek” (bana tamamen uyuyor, bana uyuyor, bana çok az uyuyor, bana hiç uymuyor) formundadır. Orijinal ölçek 68 tıp fakültesi öğrencisine uygulanarak

Ölçek Geliştiren(ler)	Türkçe’ye Uyarlama	Ölçek Boyutları	Ölçeğin Uygulama Grubu
Jerusalem ve Schwarzer (1981)	Yılmaz ve arkadaşları (2007)	Tek boyut: 7 madde, 4’lü Likert Tipi: <i>bana uyuyor, bana çok az uyuyor, bana hiç uymuyor.</i>	Üniversite Öğrencileri için Akademik Özyeterlik Ölçeği
Sherer ve arkadaşları (1982)	Yıldırım ve İhan (2010)	3 boyut: başlama, yılmama ve sürdürme çabası-ısrar.	
Owen ve Froman (1988)	Ekici (2019) Kemer (2006)	3 boyut: Sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler. 33 madde, 5’li Likert Tipi: Oldukça Fazla, Fazla, Kısmen Fazla, Az ve Oldukça Az. 6 boyut: Akademik Özyeterlik, İyi Bir Vatandaşa Ait Özellikler, Sosyal Özyeterlik, Akademik Yardım Yeterliği ve Sayısal(Nicel) Özyeterlik. 5’li Likert Tipi: Çok az güvenirim. Çok fazla güvenirim.	
Muris (2001)	Telef ve Karaca (2012)	3 boyut: Sosyal, akademik ve duygusal özyeterlik 5’li Likert Tipi: 1=hiç ve 5=çok iyi	12-19 yaş çocuklar için Özyeterlik Ölçeği
Jinks ve Morgan (2003)	- Öncü (2002)	2 boyut: Çaba ve yetenek 30 madde. 4’lü Likert Tipi: Tamamen katılıyorum, oldukça katılıyorum, biraz katılıyorum, Hiç katılmıyorum. 3 boyut: Yetenek, Ortam, Eğitimin Kalitesi. 21 madde	İlköğretim okulu Öğrencileri
Kandemir ve Özbay (2012)	-	4 boyut: Akademik sorunlarla başa çıkma, akademik çaba gösterme, akademik planlar, akademik yöntemler 27 madde.	Üniversite Öğrencileri Akademik Özyeterlik Ölçeği

geliştirilmiş ve ölçeğin Cronbach Alfa değeri .87 olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar, ölçeğin geçerliğini içerik, mantık ve psikolojik bazı değişkenlerle korelasyonuna bakarak test etmişlerdir” (Jerusalem ve Schwarzer 1981). Türkiye’de, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını Yılmaz vd. (2007) Gazi, Ankara ve Hacettepe Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 672 öğrenci üzerinde uygulamışlardır. Orijinal ölçekteki 7 madde sayısı ve tek boyutluluk Türkçe ölçekte

de korunmuştur. Çalışma grubunun Akademik özyeterlik düzeyinin yüksek olduğu ( $X = 20, 43$ ) tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin kendi alanlarına ilişkin öğrenmelerine dair özyeterlik inançlarının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir ve öğrencilerin kendi alanlarında başarılı olabileceklerine dair bir tahmin yürütülmesini sağlayabilir (Yılmaz vd. (2007).

2. Sherer vd.(1982)'in geliştirdiği, Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan, “genel özyeterlik ölçeği’nde üç boyutlu bir yapı görülmektedir. Bu yapılar, “başlama”, “yılmama” ve “sürdürme çabası-ısrardır”.

3. Owen ve Froman (1988)'ın geliştirdiği Akademik özyeterlik ölçeği; bir öğrencinin not tutma, soruları cevaplama, yazma, sınıftaki temel düzene uyum sağlayabilme, bilgisayar kullanabilme gibi faaliyetlerde öğrencinin kendine olan güvenini belirlemekte kullanılabilir bir ölçme aracıdır (Trevathan, 2002). Sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler boyutları olmak üzere toplam üç boyuttan müteşekkil ölçeğin tek boyutlu da kullanılabilirliği belirtilmektedir. “Akademik özyeterlik ölçeğinin orijinali toplam 33 maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçek beşli Likert türünde hazırlanmıştır. Oldukça Fazla (5 puan), Fazla (4 puan ), Kısmen Fazla (3 puan), Az ( 2 puan ) ve Oldukça Az (1 puan). Orijinal ölçek iki defa 8 hafta arayla eğitim ve psikoloji gruplarına uygulanmıştır. İç tutarlılık katsayısı 0,90 ve 0,92 olarak belirlenmiştir. 8 haftalık ortalama ise 0,85 olarak hesaplanmıştır” (akt. Ekici, 2012).

Ölçeğin Türkiye koşullarına uyarlaması iki ayrı araştırmacı tarafından yapılmıştır.

a. İlki Kemer (2006) tarafından yapılan uyarlamada ölçek altı faktör altında yer alan 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliği 0.85 olarak hesaplanmıştır. Ölçek beşli likert tipindedir (1= Çok az güvenirim, 5= Çok fazla güvenirim). 786 kişilik bir grup üzerinde yapılan uyarlama çalışması sonucunda Ölçek, Akademik Özyeterlik ( $\alpha= 0.81$ ), İyi Bir Vatandaşa Ait Özellikler ( $\alpha= 0.70$ ), Sosyal Özyeterlik ( $\alpha= 0.71$ ), Kavrama ( $\alpha=0.54$ ), Akademik Yardım Yeterliği ( $\alpha= 0.88$ ) ve Sayısal(Nicel) Özyeterlik ( $\alpha= 0.52$ ) boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin tümünün Cronbach Alfa İçtutarlılık Katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır.

*b.* İkinci olarak Ekici (2012) tarafından uyarlaması yapılan ölçek, Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinden 683 öğrenciye uygulanmıştır. “Analiz sonuçlarına göre, orijinal ölçekteki 33 madde sayısı, Türkçe ölçekte de korunmuştur. Türkçe ölçeğin geneline ait Cronbach Alpha güvenirlik değeri ise 0,86 olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun Akademik özyeterlik düzeyinin yüksek olduğu ( $X= 4,47$ ) tespit edilmiştir. Bu değer araştırma grubunda yer alan öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir” (Ekici, 2012:182). Çalışmamızda bu ölçek kullanılmıştır.

4. Muris (2001)’in geliştirdiği sosyal, akademik ve duygusal özyeterlikleri ölçmek amacıyla 12-19 yaş arasındaki bireyleri kapsayan “Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği”, Telef ve Karaca (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek beşli Likert tipi (1=hiç ve 5=çok iyi) bir ölçektir. Ölçek, ergenlerin akademik beklentilerini gerçekleştirme, akademik konuları başarma ve kişinin kendi öğrenme davranışını yönetme yeteneğine ilişkin algıları ölçen akademik özyeterlik, ergenlerin akran ilişkilerini ve girişkenlik yeteneğini fark etme düzeylerini ölçen sosyal özyeterlik ve ergenlerin olumsuz duygularıyla baş etme yeteneğine ilişkin algılarını ölçen duygusal özyeterlik boyutu olmak üzere toplam 3 alt boyuttan oluşmaktadır (Telef ve Karaca, 2012:173; Sula Ataş, 2018: 39).

5. Jinks ve Morgan (2003)’in geliştirdikleri, akademik özyeterlik ölçeği, çaba ve yetenek olarak iki boyuta sahiptir. Orijinali 30 madde olarak geliştirilen, ilköğretim okulu öğrencilerinin okul başarısıyla ilgili olabileceği düşünülen özyeterlik inancı hakkında bilgi edinmek amacıyla tasarlanan bu ölçeğin geliştirilme amacı çocukların özyeterlik inançları ve akademik performansları arasındaki ilişki konusunda bilgi sahibi olmaktır (Jinks ve Morgan, 2003).

Türkçe’ye uyarlaması Öncü (2012) tarafından yapılan ölçek, 4’lü likert tipinde “tamamen katılıyorum: 4”, “oldukça katılıyorum: 3”, “biraz katılıyorum: 2”, “hiç katılmıyorum: 1” olarak puanlanacak şekilde düzenlenmiştir, 21 maddeden oluşan ölçekteki 7 madde (12, 13, 14, 15, 16, 17 ve 18) ters yönden puanlanmaktadır. Ölçeğin genelinden alınabilecek en yüksek puan 84, en düşük puan ise 21’dir. Yetenek boyutu, Ortam boyutu, Eğitimin Kalitesi boyutu olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

6. Kandemir ve Özbay (2012), üniversite öğrencilerine yönelik “Akademik Özyeterlik Ölçeği” geliştirmiştir. Gazi, Kırıkkale, Karadeniz Teknik ve Erzincan Üniversitelerinde öğrenim gören farklı demografik özelliklerde ve farklı sınıf düzeylerinde 243 kız, 225 erkek olmak üzere toplam 468 öğrenciye yapılan araştırma ile geliştirilen, “Akademik Özyeterlik Ölçeği” 27 maddeden ve “akademik sorunlarla başa çıkma (m25, m26, m24, m27, m23, m22, m12, m13)”, “akademik çaba gösterme (m4, m1, m3, m5)”, “akademik planlamalar (m2, m18, m15, m14” ve “akademik yöntemler (m8, m11, m9)’e yönelik özyeterlik inançları” olarak dört boyuttan oluşmaktadır. Bandura(1977), “özyeterlik inancının, bireyin organizasyon ya da planlama yapmaya ilişkin inançlarını da kapsadığını belirtmektedir. Ona göre, öğrencilerin akademik anlamda karşılaştıkları problemlerle başa çıkmaları ya da faaliyetlerde başarıya ulaşmaları için, öğrencilerin organizasyon ya da planlama becerilerine inançların olması gerekmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde araştırmada, çıkan “akademik planlama” boyutuna yönelik inanç, özyeterlik kapsamında değerlendirilebileceği söylenebilir. Ölçeğin “akademik sorunlarla başa çıkma” boyutu ile “akademik çaba gösterme” ve “akademik yöntemler” boyutları arasında yüksek bir korelasyon görülmektedir. Bu durum ölçeğin boyutlarının birlikte aynı amaç için kullanılabilmesi gösterir” (Kandemir ve Özbay, 2012:210).

### 2.3.2.3. Akademik Özyeterlik ve Akademik Başarı İlişkisi

Eğitim sisteminin kalitesinin en önemli göstergesi olarak bireylerin okul başarıları gösterilmektedir. Bireylerin okul başarıları ile akademik performanslarını önemli ölçüde etkileyen akademik özyeterlikle ilişkisinin incelenmesi son derece önem taşır.

Akademik Özyeterlik, hayatın pek çok alanında önemli bir faktör olduğu gibi akademik başarıyı etkileyen birçok etken arasında öne çıkan kritik özelliği ile dikkat çekmektedir. Nasıl ki, özyeterlik, bir sorun karşısında insanların o sorunu çözebilmek için göstermiş olduğu gayretin belirtisidir ve bu insanların doğru ya da yanlış yapmalarını belirler, İnsanların karşılaştıkları olaylar hakkındaki düşüncelerine ve duygusal yönden gösterdikleri tepkilere etki eder. Özyeterlik seviyesi yüksek olan bireyler de zorluklar karşısında kendilerinden emin ve kararlılıkla mücadele ederken, düşük özyeterlilik sahibi olanlar ise zorluklar karşısında yüksek kaygı duyarak strese

girerler ve sonuçta aslında olandan daha zor bir durum haline getirirler. Bu durum başarı seviyesi ile özyeterlik arasında doğrudan bir ilişki olduğunu gösterir (Pajares ve Schunk, 2004).

Öncelikle ifade edelim ki, akademik özyeterlik ve akademik başarı zaman zaman karıştırılabilmekte, birbiri yerine kullanılabilir; ancak, aynı anlam taşımaz. Aralarındaki ilişkiyi bir örnekle açıklamak gerekirse; yüksek akademik başarı, yüksek akademik özyeterlik inancını da beraberinde getirir; ancak, yüksek akademik özyeterlik inancı sadece bireyin kapasitesi ve yetenekleri oranında bir başarı getirir. Örneğin; akademik özyeterliği düşük bir öğrenci ilk sınavdan düşük not alınca pes eder ve diğer sınava çalışmaktan vazgeçer, ancak akademik özyeterliği yüksek olan öğrenci pes etmez hataları kendinde arar ve ikinci sınavda daha yüksek not almak için kendini güdüler. Bu bir döngü halinde devam eder. Öğrenci bir sorunla karşılaştığında çok çalışıp, yılmadan başarıyı yakaladığında akademik özyeterlik inancının daha da arttığı gözlenir. Aynı şekilde akademik özyeterlik inancı güçlü bir öğrenci de akademik görev ve ödevlere yönelik olumlu inancı ve karşılaştığı sorunları çözebileceği inancı sebebiyle, pes etmeyip karşısına çıkan sorunu çözerek başarıyı yakalayabilmektedir (Pekel, 2016: 15; Koçer, 2014: 231; Uzun, 2016: 56).

Akademik başarı ile akademik özyeterlik arasında sıkı bir bağ vardır. Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli'nin (1996); Landis, Altman ve Cavin'nin (2007) yapmış olduğu çalışmalarda akademik özyeterlik inancı ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Başarılı ve hırslı bir öğrenci yüksek akademik özyeterlik inancına sahiptir (akt. Çava Kuru, 2018: 13).

Mesela bir öğrenci, derse karşı yüksek akademik özyeterlik inancına sahipse öğrenmeye odaklanır, öğrenme için daha fazla strateji kullanır, öğrenmeyi gerçekleştirmek için çaba harcar. Bu da dersteki başarısını artırır. Öğrenci kendisi için gerekli olan bilgi birikimine ve başarıma güdüsüne sahip olmadığında yüksek özyeterlik inancına sahip değildir. Akademik özyeterlik algısı yüksek öğrencilerin düşük öğrencilere nazaran daha çok gayret gösterdiği ve akademik yönde güzel başarılar elde ettiği düşünülmektedir (Chularut ve Debacker, 2004; akt. Çava Kuru,

2018: 60). Öğrencilerin akademik özyeterlikleri okul aracılığıyla öğrenme ve başarılarını belirler. Öğrenci öğrendiği kadar başarılı olur ve özyeterliliği de o derece artar. Herhangi bir konu hakkındaki bilgi arttıkça, akademik özyeterlik algısı da artar (Linnenbrink ve Pintrich, 2003).

1970'lerde özyeterlik kavramının literatüre girmesinden sonra, eğitim alanında çalışan araştırmacılar, bu inancın hemen her düzey akademik yaşantıda etkililiğini gözlemlemişlerdir. Öğrencinin akademik özyeterliliğinin yüksekliğinin önemine işaret eden birçok çalışma yapılmıştır. Ekici (2012:175), alanyazındaki çalışmaların adeta bir fotoğrafını çekerek ele alınan başlıkları araştırmacıların dikkatine sunar. Öğrencilerin akademik özyeterlik inançlarının akademik başarıyı artırdığı ve akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğu (Schunk, 1981,1982; Bandura 1997; Pajares 1997; Vrugt vd., 1997; Chemers vd. 2001; Robbins vd.; 2004; Zajocava vd., 2005) öz-yeterliğin sınav performansına anlamlı bir etkisinin olduğu (Hackett & arkadaşları, 1992; Lent & arkadaşları, 1984; Mone & arkadaşları, 1995), akademik özyeterliliğin öğrencilerin başarılarının tahmin edilmesinde önemli değişken olduğu (Choi, 2005; Gore, 2006; Elias ve Loomis 2002; House 1992; Lent vd., 1984; Wood ve Locke 1987), akademik özyeterlikle cinsiyetin ilişkili olduğu (Caprara vd., 2004; Pajares ve Johnson, 1996; Pajares, 2003; Saunders vd., 2004) vb. alanlarda pek çok çalışmanın yapılmış olduğu belirlenmiştir.

Akademik başarı ile akademik özyeterlik ilişkisini, birbirlerini yordayıcılığını inceleyen araştırma bulguları genellikle, akademik başarı ile akademik özyeterlik arasında yüksek ilişkinin olduğunu ve akademik başarının akademik özyeterlik tarafından yordandığını ortaya koymakta (Multon, Brown ve Lnet, 1991; Klomegah, 2007; Andrew, 1998; Strelnieks, 2003; akt. Aydın, 2010), “olumlu bir akademik özyeterliliğin, akademik anlamda başarıyı desteklediğini; akademik başarının da daha güçlü akademik özyeterlik inancının oluşmasına neden olduğunu göstermektedir” (Schunk ve Miller, 2002; akt. Millburg, 2009: 16).

Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin akademik özyeterliliklerini ve akademik performanslarını inceledikleri çalışmalarında Chemers vd., (2001), akademik özyeterliliğin öğrencilerin akademik başarılarını yordamadaki gücünün etkili

olduğunu bulmuşlardır. Akademik Özyeterliği yüksek üniversite öğrencileri daha iyi akademik performans göstermektedir. Vrugt vd., (1997) de, akademik özyeterliğin sınav performansını da anlamlı düzeyde etkilediğini tespit etmişlerdir. Gore (2006) da çalışmasında, bireylerin akademik özyeterlik düzeylerinin, onların akademik not ortalamalarının önemli bir yordayıcısı olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple bireylerin akademik özyeterlik inançlarını geliştirmek, onların akademik başarılarını arttırmak için çok önemlidir.

Bower vd. (2009) akademik özyeterlik, suçlu davranışlar, akademik amaçlar ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırma sonucu, akademik öz yeterlilik ile akademik başarı arasında güçlü ve pozitif yönde bir ilişki bulmuşlardır. Akademik performanslarını kontrol edebildiği konusunda kendine inanan öğrenciler daha yüksek akademik başarı elde etmişlerdir. Akademik özyeterlilik ile akademik amaçlar arasında da doğrudan bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin akademik işleri yapabileceklerine ilişkin kendilerine inanmalarıyla birlikte daha çok akademik amaç belirledikleri bulunmuştur (akt. Aydın, 2010).

Özyeterlik, güdülenmeyi artırmaya yardımcı, geçmiş başarıların motivasyonu ile hedef belirlemede katkı sağlayıcı ve kişilerin öğrenmesini kolaylaştırıcı özelliktedir. Araştırmalar, yüksek özyeterliliğe sahip öğrencilerin öğrenmelerinde daha etkili stratejiler kullandıklarını, daha zorlu hedefler belirlediklerini ve daha yüksek güdülenme seviyesine sahip olduklarını göstermektedir (Multon vd., 1991). Özyeterliliği yüksek öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine katılma düzeylerinin daha fazla olduğu ve öğrencilerin zorluklarla karşılaştıkları zaman, kendi yeteneklerine güvenemeyen öğrencilere göre daha fazla çaba sarf ettikleri belirlenmiştir (Schunk, 1990). Akademik Özyeterlik ve güdülenme düzeyleri yüksek olan öğrenciler, kendilerine ilişkin daha olumlu düşünceler geliştirmekte ve daha yüksek akademik başarı göstermektedirler (Carpenter, 2007; Pajares, 1996).

#### 2.3.2.4. Akademik Özyeterlik Öğrenme İklimi İlişkisi

Akademik bakımdan kişinin kendisine yönelik tutumu kendinin okula ve okulda öğrenmeye yönelik tutumuyla yakından ilişkilidir. Senelerce süre gelen başarı veya başarısızlık bir öğrenci olarak bireyin kendi hakkındaki bazı genel kanılara ulaşmasına sebep olacaktır (Bloom, 2012; Duman, 2018: 17)

Kişinin akademik özyeterliğinin gelişmesi, güçlenmesi olumlu iklime sahip öğrenme ortamlarında daha etkili olması beklenir. Kişinin toplumsallaşmasında önemli rol oynayan okullardaki olumlu iklim, onların kendilerini göstermeye ve geliştirmeye yönelik girişimlerini de pozitif olarak destekleyecektir.

Öğrenme iklimi ile akademik özyeterlik arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Pozitif bir öğrenme ikliminde rollerini en güzel şekilde yerine getiren kişilerin akademik özyeterliği yüksek olacaktır. Bir taraftan pozitif öğrenme iklimi akademik özyeterliği yükseltirken, akademik özyeterliği yüksek kişilerin de katkıları ile öğrenme iklimi pozitif olmaya devam edecek bu etkileşim devam etmiş olacaktır.

Örneğin, pozitif bir öğrenme ikliminde yöneticiler, yüksek din öğretimi bağlamında dekan ve yardımcıları zaman zaman öğrencilerle özel olarak bir araya gelir, öğrencilerin dertleri, sorunları ile ilgilenir, onların öğrenme imkânlarını zenginleştirir, fiziki mekânları çağın eğitim-öğretim gereklerine göre düzenler, eğitimde, öğretimde gelişmiş teknolojik ve materyal desteği sağlar, öğretim elemanlarının çalışma ortam ve kurallarını, diğer çalışanların görevlerini en güzel şekilde yapmalarını sağlarsa, böylesi bir ortamdaki tüm eğitim çalışanlarının ve özellikle de öğrencilerin akademik görevleri en güzel yapmalarına imkân sağlanmış olur. İdareciler aynı zamanda çok yönlü rolleriyle birlikte lider rolünde akademik özyeterliklerini de sağlamış olurlar.

Öğretim elemanları da hem öğrenme hem öğretme yolculuklarında, idarenin desteği ile konforlu bir öğretim ortamında en güzel en faydalı şekilde rollerini yerine getirmeye gayret gösterince her tür rolde akademik özyeterliklerini geliştirme imkânı yakalayabilecek, akademik anlamda onlar da akademik özyeterliği yüksek örnek kişiler olabileceklerdir. Akademik özyeterliği güçlü hocalar hem ders verirken

gerekli donanımı sağlayacak hem öğretim yaparken öğrenci merkezli, bireysel farklılıkları gözeterek zengin öğretim metotları ve tekniklerini kullanarak öğrencilerin akademik özyeterliklerinin sağlıklı gelişmesini ve dolayısıyla da akademik başarılarının oluşmasına zemin sağlayacak, Öğrencilerin stres, sınav kaygısı, psikolojik sorunları gibi olumsuz faktörleri en aza indirerek onlara her konuda rehberlik edip yol gösterecek, öğrencilerin kariyer gelişimine rehberlik edecek hem de kendileri pozitif bir öğrenme ikliminin paydaşı olacaklardır. Bir taraftan öğretici rolünde kendi akademik özyeterliklerini güçlü ve sağlıklı planlarken diğer taraftan öğrencilerin akademik özyeterliklerini güçlü kılacak motivasyonu da sağlamış olacaklardır.

Akademik özyeterlikleri güçlü üniversite öğrencileri rahat bir şekilde mezun olabilecek, mezuniyet sonrası yaşamlarında ve mesleklerini yerine getirirken bu özellikleri, kazanımları ‘görgülü kuşlar gördüğünü işler’ mantığıyla buldukları ortama yansıtabilirlerse etkileşimin daha da artması imkânı doğabilecektir. Böylece akademik özyeterliği güçlü bir toplumun inşası söz konusu olacaktır. Böylece güçlü öğrenci, güçlü okul, güçlü toplum inşası gerçekleşebilecektir.

Öğrenme ve öğrencilerle ilgili yüksek standartların belirlenmesi, başarılı okulların özelliklerinden biridir. Amaçlar ne kadar yüksek düzeyde belirlenmişse, gerçekleşmesi için o kadar çabayı gerektirmektedir. Dolayısıyla okul amaçları belirlenirken, öğrenci davranış ve başarısına yönelik standartların yüksek tutulması, öğrencilerin çoğunu daha fazla çalışmaya yönlendirebilir (Şişman, 2004: 82). Standartlar, herhangi bir konu ile ilgili ulaşılması ve gerçekleştirilmesi muhtemel beklentileri ifade eder. Bir örgütün üyeleri arasında aynı amaca dönük olarak çalışmayı, örgütte belirlenen ortak standartlar sağlar. Bir okulda da öğrencilerle ilgili çeşitli konularda ortak stratejilerin, öğretmenlerce belirlenmesi gereklidir. Mesela, “öğrencilerden beklentiler, sınavların şekil ve içeriği, ödev konuları ve ödevlerin hazırlanmasında uyulacak standartlar, bunlar arasında sayılabilir. Okul yöneticisi, bütün bu konularda okul kadrosu arasında birlikteliğin oluşturulmasına rehberlik etmelidir” (Şişman, 2004: 93).

Belirlenen standartların yüksek olduğunun göstergeleri şu şekilde sıralanabilir (Schlechty, 2005: 127):

- Öğretmenler, standartları karşılamak için yapılan ilk denemelerdeki başarısızlıkları öğrenme sürecinin bir parçası olarak kabul ederler ve bu ilk çabalara olumlu veya olumsuz bir yaptırım uygulamazlar.
- Öğrenciler, kendilerinden ne beklediği konusunda net bir anlayışa sahiptirler ve elde ettikleri sonuçları bu kriterler açısından değerlendirebilirler.
- Öğrencilere başarıları için gerekli kaynaklar (özellikle insan, zaman ve teknoloji) sağlanmaktadır.
- Başarısızlık oluştuğunda, öğretmen veya başka bir yetişkin, başarısızlığın nedenini teşhis edip durumu düzeltmek için doğrudan öğrenci ile çalışır.
- Öğrenciler, arkadaşlarının elde ettikleri sonuçları değerlendirir.

Öğretmenlerin birlikte oldukları öğrenciler, fiziksel, psikolojik, sosyal nitelikler bakımından oldukça farklılıklar göstermektedirler. Sınıf ortamı, öğrencilerin sahip oldukları bu özelliklerin birçok olumlu-olumsuz yansımalarından kaçınılmaz olarak etkilenmektedir. Öğrencilerin öğrenme kapasitelerini belirleyen ve yeteneklerini etkileyen faktörler çoktur. Bu faktörler aynı zamanda eğitim-öğretim sürecini derinden etkileyen değişkenler olup bu değişkenlerin olumsuzluklarını azaltmak ve olumlu katkılarını maksimum düzeye çıkartmak, öğretmenlerin, öğrencileri iyi tanımalarına bağlıdır. Sınıfta sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşabilmesi için sınıftaki öğrencilerin dağılımının biyopsikososyal ve kültürel analizinin yapılması gereklidir (Uğürol, 1998).

Czerniak'a (1990; akt. Türkmen, 2018:31) göre, genelde akademik özyeterlik inancı yüksek öğretmenler, “öğrenci merkezli”; akademik özyeterlik inancı düşük öğretmenler ise “öğretmen merkezli” stratejileri kullanmaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin akademik özyeterlik algısını geliştirmek için çalışmalıdır. Bu noktada

öğretmenin görevi, *başarının çoğunlukla devam eden çabaya bağlı* olduğunu öğrencilerine göstermektir. Öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri öğrencilerinin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme stillerine göre farklılaştırılması tüm öğrencilerin en üst düzeyde başarıya ulaşmasını sağlamakta ve özyeterliliği de arttırmaktadır (Eisenberger, Conti-D'Antonio, Bertarndo, 2005, 9: akt. Yabaş, 2008).

Öğretmen, öğrencilerinin özyeterlik algılarını arttırmak için önceki performanslar, başkalarını model olarak gözleme ve sözlü geri bildirim kaynaklarına odaklanabilir (Yabaş, 2008: 78).

Öğrencilerin akademik özyeterlik algılarını güçlendirmek için Öğretim elemanları;

1. Öğrenciler için iyi bir rol model olabilirler.
2. Her sınıf düzeyinde öğrenciler için akademik takvimle uyumlu yapabilecekleri okumalar, etkinlikler için planlamada yardımcı olabilirler.
3. Sınıfta seçilen bir modelin kendine benzer öğrenme yetenekleri olduğuna inandırmak için sınıfta akran grupları oluşturabilirler. Grup çalışmalarında daha iyi düzeydeki öğrencilere, grup lideri olacak şekilde görev ve sorumluluklar verilerek özyeterlik inançları geliştirilebilir. Bu anlayış 'daha zayıf' öğrencilerin daha çok modelle karşılaşmasına ve dolaylı öğrenmelere zemin hazırlar. Öğretmenden gerekli bilgi ve desteği alan grup liderleri, öğretmenin kontrolünde arkadaşlarına yardımcı olurlar. Bu şekilde öğretmen, bütün öğrencilerle tek başına ilgilenme sorumluluğundan kurtulmakla beraber öğrencilerin birden fazla modelle karşılaşmalarını da sağlamış olur (Turanlı, 2007; Uzun, 2016: 33).
4. Öğrenme ortamlarını, öğrencilerde öğrenme ve başarıma isteği oluşturacak şekilde düzenleyebilirler. Öğrenme ortamlarında öğretimin bireyselleştirilmesini sağlayacak önlemleri alabilirler. Bu amaçla, öğrencilerin kendi kendilerini planlamalarına, izlemelerine, kendilerine dönüt vermelerine ve kendilerini düzeltmelerine olanak veren öğretme-öğrenme ortamları düzenleyebilirler. Tam öğrenme yöntemi, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi vb. yöntemlerden yararlanılarak öğrencilerin özyeterlik inançlarını geliştirmesine yardımcı olabilirler (Senemoğlu, 2009; Uzun, 2016:).

5. Sadece sonuçlara değil, *öğrenme sürecine* odaklanmak gerekir. Başarısızlık için kanıt aramak yerine daha yoğunlukla öğrenme sürecinin doğal, yararlı parçası olan hatalara ilişkin tespitler, önlemler alınmalıdır.
6. Öğrencilerin ortaya koydukları performansla ilgili daha sık geri bildirim vermelidirler. Geri bildirimde kişisel standartlara, becerilere ve çabalara vurgu yapılmalıdır.
7. Öğrencilerin olumlu gelişimlerini destekleyen sözlü övgüleri artırabilir, sınıf, amfi gibi arkadaş ve akranlarının yanında olumsuz ifadelerden kaçınabilirler.
8. Öğrencilerle ders dışı ortamda zaman geçirerek nitelikli birliktelikler sağlayabilirler. Y ve Z kuşağı yeni nesil öğrenciler için etkili yeni bir dil geliştirebilirler.

Öğrenme İkliminin insan unsuru boyutunda olumsuz özelliklere sahip kişiler için de akademik özyeterlik önemli rol oynar. Bireylerin sergiledikleri problem davranışlar arttıkça akademik özyeterlik düzeylerinin de zayıfladığı (Chung ve Elias, 1996); düşük akademik özyeterlik inancının yıkıcı davranışlara neden olduğu (Kaplan ve Maehr, 1999); olumlu akademik özyeterlik inancına sahip bireylerin riskli davranışlara daha az kapıldıkları ve zor durumlar karşısında daha yapıcı davranabildikleri (Millburg, 2009); yine; düşük akademik özyeterliğe sahip bireylerin, yüksek akademik özyeterliğe sahip bireylere göre daha zayıf arkadaşlık ilişkilerine, öğrenme ortamlarında daha kırılgan bir yapıya ve daha çok saldırgan davranışlara sahip olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir (Bandura, 1997; Öncü, 2012; Uzun, 2016: 38). Bu bilgiler ışığında, akademik özyeterlik ve problem davranışlar arası ilişkinin karşılıklı belirleyicilik ilkesine dayandığını; akademik özyeterlik düzeyini geliştirmenin, problemleri ve riskli davranışları sergilenmesini engelleyebileceğini söyleyebiliriz

Akademik özyeterlik, akademik ödev ve görevlerin ön plana çıktığı okullara uyum sağlamada da belirleyici bir roledir. “Akademik özyeterliği yüksek öğrenciler, daha sağlam bir yapıdadır ve hedefleri için yılmadan çabalar; okula daha kolay uyum sağlar (Chemers vd., 2001); buna karşın, düşük akademik özyeterlik düzeyindeki öğrenciler, daha başarısız ve okula uyumda sorunlar yaşar, okulu

sevmezler” (Bandura, 1997; Uzun, 2016: 38), bunun yansıması olarak öğrenme ikliminin okula bağlılık boyutu olumsuz etkilenir.

Çok sayıda araştırma, öğrencilerin okul iklimi algılarının motivasyon ve başarı noktasında da akademik hayatı etkilediğini teyit etmektedir. Araştırmalar giderek artan bir şekilde okul iklim algılarının aynı zamanda öğrencilerin davranışsal ve duygusal sorunlarını da etkilediğini ortaya koymaktadır. Kavga, yalan söyleme ve hileli davranma gibi davranışlarla karakterize edilen davranış sorunları yanında dışsal ve gözlemlenebilir olma eğilimindeki davranış problemlerin aksine iç doğası nedeniyle tanımlanması daha zor olan ancak endişe, üzüntü, yalnızlık, umutsuzluk ve değersizlik gibi sonuçlarla tahmin edilebilen duygusal problemlerin giderilmesinde okul iklimi iyileştirici rol oynar. Öğrencilerin okul iklim algılarının, davranışsal ve duygusal problemleri veya buna neden olan, yükselten risk faktörlerinin olumsuz etkilerini düzeltebileceğini araştırmalar göstermiştir (Loukas, 2007).

Öğrenme ikliminin paydaşlarından olan öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyleri, akademik özyeterliklerine etki eden bir başka değişkendir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça çocuklarının eğitimleriyle daha yakından ilgilenmeleri, çocukların akademik özyeterliklerini olumlu bir şekilde etkilemektedir (Pekel, 2016: 16). Yüksek düzeyde eğitim almış anne babalar, çocuklarını akademik görevlerde sözel ifadelerle cesaretlendirerek, onların akademik özyeterliklerini güçlendirmektedirler. Yüksek eğitim düzeyine sahip anne babaların çocukları için daha olumlu rol model olabilmeleri çocukların da daha olumlu düzeylerde özyeterlik algısı geliştirebilmelerini kolaylaştırmaktadır. Aile, çocuğun olumlu davranışlarını ödüllendirdiğinde ve iyi bir model olabildiğinde çocuğun akademik özyeterliğine yarar sağlayacağı düşünülmektedir (Saticı, 2013).

İnsanı hayatın akışı içerisinde güçlü kılan asıl unsurlar kendine güven, eleştirel bakış, sosyal ilişkilerde başarı, herhangi bir sportif sanatsal ya da kültürel alana ilgi gibi temel beceriler, öğrencilerin okul ikliminden kazandıklarıyla mümkündür. Bu durumda, okulda iyi bir rüzgâr estirebilmenin, yaşanılabilir ve sevilebilir bir hava oluşturabilmenin, özgün ve eleştirel bir zemine oturabilmenin ancak olumlu ve sürdürülebilir bir okul iklimiyle mümkün olduğunu söyleyebiliriz. Böylesi bir iklim akademik özyeterliği güçlü kılacak ve bu iklimin devamlılığına katkı sağlayan

bir unsur olarak döngü halinde devam edebilecektir. Akademik özyeterliği olumlu besleyen okul iklimi, iklimin etkilediği insan unsurlarının başarısını da beraberinde getirecektir. Pozitif okul iklimi güçlü akademik özyeterlik akademik başarının da en büyük araçları haline gelecektir.

Sonuç olarak, akademik özyeterlik, insanoğlunun yapıyor olduğu veya yapmış olduğu fiilleri “bilişsel, sosyal ve teknik boyutta” ele alan öğrenme iklimi ve akademik başarı ile ilişkili eylemler bütünüdür. Pozitif bir öğrenme ikliminde akademik başarısı yüksek kişilerin, hayatla ilgili bakışları, ufku, yapmış oldukları aktiviteleri, bireysel yahut grupsal faaliyetlerde gösterdikleri tepkileri her vaziyette olumlu olmuştur. Geçmişte başarıyı yakalamış kimselerin ortak noktaları yüksek akademik özyeterliklerinin oluşudur.

## **2.4. LİTERATÜRDEKİ İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

### **2.4.1. Öğrenme İklimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Bu alanda yapılmış araştırma örneklerine aşağıda yer verilmiştir. Önce yurtiçinde yapılan araştırmalar tarih sırasına göre (eskiden yeniye doğru), sonra da yurtdışında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

#### **2.4.1.1. Yurt içinde Yapılan Araştırmalar**

Öğrenme İklimi başlığı altında ülkemizde ilk çalışmayı yapan Çırpan (1999), Örgütsel Öğrenme İklimi ile örgüte bağlılık değişkenleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında, Haziran-Temmuz 1999 tarihlerinde İstanbul, Ankara, İzmir ve Kayseri’de faaliyet gösteren 7 şirkette çalışan mühendis, idari ve diğer personelden toplamda 295 kişiye araştırmacı tarafından hazırlanan *duygusal bağlılık, zorunlu bağlılık, normatif bağlılık* olarak 3 boyutta 47 madde içeren *Örgütsel Öğrenme İklimi Ölçeği* ile Allen ve Meyer’in *Örgüte Bağlılık Ölçeği* uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, çalışanların örgütsel öğrenme iklimine dair tutumları ve örgüte bağlılık tutumları arasında ilişkiye rastlanmamıştır. Çalışanların öğrenme iklimi tutumlarının olumlu olmasına bağlı örgüte bağlılık ve duygusal bağlılık düzeylerinin de yükseldiği tespit edilmiştir. İşletmelerde var olan öğrenme ikliminin bütün çalışanlarca benzer şekilde algılandığı; İş görenlerin öğrenme iklimine ilişkin tutumlarının özel işletmelerde çalışanların kamuda

çalışanlardan daha olumlu olduğu; cinsiyete, eğitimlerine ve meslek guruplarına göre değişmediği, işletmede çalışma süreleri arttıkça öğrenme iklimi tutumlarının daha olumlu hale geldiği görülmüştür.

Çamur (2006) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde “genel, meslek ve Anadolu liselerindeki yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okullarındaki öğrenme iklimine ilişkin algılarının belirlenmesi” amaçlanmıştır. Manisa il merkezinde bulunan genel, meslek ve Anadolu liselerinden 9 okuldan, 46 yönetici, 222 öğretmen, 225 öğrenci ve 225 veliden toplanan verilerle yapılan araştırmada “*Lincoln Public Okulları* tarafından geliştirilen”, “*Öğrenme İklimi*” isimli ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrenme iklimine ilişkin algıların; yöneticilerin öğretmenlere nazaran, kadın öğretmenlerin de erkek öğretmenlere nazaran daha olumlu olduğu çocukları Lise I. ve lise II. sınıf düzeyindeki velilerin öğrenme iklimi ile ilgili görüşlerinin, öğrencileri lise III. sınıfta olan velilere göre daha olumlu olduğu, Anadolu liselerinde görevli olan yönetici, öğretmenlerle velilerin okullarındaki öğrenme iklimi konusunda, genel ve meslek liselerindekilere göre daha olumlu görüş bildirdikleri, Lise I. ve lise II. sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme iklimi ile ilgili görüşleri lise III. sınıftaki öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Demirören, Palaoğlu, Kemahlı, Özyurda ve Ayhan (2008) tarafından, Dundee Ready Education Enviroment Measure (DREEM) ölçeğinin Türkçe versiyonu kullanılarak yapılan çalışmada araştırmacılar, eğitim programının ana yapısını oluşturan öğrenme ikliminin güçlü ve zayıf yönlerini incelemiştir. Örneklemini Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi 1., 3. ve 5. sınıflardan 553 öğrenci'nin oluşturduğu araştırmada; Öğrenme iklimine ilişkin en olumlu algının 3. sınıf öğrencilerinde, en olumsuz algının ise 5. sınıf öğrencilerinde olduğu belirlenmiştir.

Demiral Yılmaz (2010) tarafından yapılan doktora tezinde, “tıp fakültelerinde klinik eğitim döneminde bulunan öğrencilerin klinik öğrenme iklimi algısını etkilediği düşünülen akademik özyeterlik, hekimlik mesleğine yönelik tutum ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” amaçlanmıştır. Jerusalem ve Schwarzer (1981)'in geliştirdikleri ve Yılmaz vd.(2007)'nin Türkçe'ye uyarladığı “Akademik Özyeterlik Ölçeği” isimli ölçekle, Batı ve Bümen (2006)'in

geliştirdiği “Hekimlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Klinik Öğrenme İklimi” ölçekleri kullanılarak yapılan araştırmanın örneklemini Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi klinik eğitim dönemi 4.- 6. sınıfta yükseköğrenim gören 748 tıp öğrencisi oluşturmaktadır. Değişik stajlara devam eden 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin klinik öğrenme iklimine ilişkin algılarına dair araştırma bulgularında; ‘Sağlıklı ancak geliştirilmesi gereken öğrenme iklimi’, 6. sınıf öğrencileri için ‘Geliştirilmesi gereken öğrenme iklimi’nin olduğu tespit edilmiştir. Tıp öğrencilerinin akademik özyeterlik algıları bakımından üst sınıftan alt sınıfa doğru bir seyir izlediği, en yüksek 6. sınıf, sonra 5. sınıf ve en düşük de 4. sınıf öğrencilerinin olduğu görülmüştür. Hekimlik mesleğine yönelik tutumlar bakımından ise değişik staja devam eden Tıp öğrencilerinden 4. sınıf en olumlu olurken bunu 5. sınıftakiler ve daha sonra 6. sınıflar takip etmiştir.

Bora (2010) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde, “Uluslararası Bakalorya (IB) diploma programı uygulayan liselerde, programa dâhil olan/olmayan öğretmen ve öğrencilerin öğrenme iklimine ilişkin algıları” incelenerek, ilgili programın öğretmen ile öğrenciler üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. İstanbul’da ilgili programı uygulayan muhtelif devlet ve özel okullardan 382 öğrenci ve 256 öğretmenden, Lincoln Public Okullarının geliştirdiği “Öğrenme İklimi” isimli ölçek aracılığıyla elde edilen verilere göre; öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme iklimi algıları ve uluslararası bakalorya (IB) diploma programı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak IB diploma programı ile öğrenme iklimi alt boyutlarından *müfredat programı* arasında öğretmen algılarında anlamlı bir ilişki görülürken öğrenciler algılarında *müfredat programı* ve *başarı* alt boyutlarında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Bozdoğan (2010) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde, “okulun öğrenme iklimi ile ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi” amaçlanmıştır. Niğde’de, 55 ilköğretim okulundan 592 Öğretmenden alınan, ‘okul müdürünün liderlik davranışları ölçeği’ ve ‘öğrenme iklimi ölçeği’ ile elde edilen verilere göre, “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler okulun öğrenme iklimi boyutlarından en yüksek özgürlük boyutunu, en düşük ise uyum boyutunu algulamışlardır. Otokratik liderlik ile öğrenme ikliminin alt boyutlarından

liderlik, özgürlük, değerlendirme ve işbirliği arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki görülmüştür. Demokratik liderlik ile öğrenme ikliminin alt boyutlarından liderlik, özgürlük, değerlendirme, uyum ve işbirliği arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki vardır”.

Öğrenme ikliminin okul iklimi bağlamında Doğan (2011) tarafından yapılan doktora tezinde, “genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul iklimi ile okul tahripçiliği arasındaki ilişki” araştırılmıştır. Sincan’daki 6 genel lisede öğrenim gören 1228 öğrenciye, Türkçe’ye Acarbay (2006)’ın uyarladığı 76 madde ve 15 boyuttan müteşekkil ‘Okul İklimi Anketi’nin 51 madde ve 9 boyutu ile Oruç (2008)’un geliştirdiği, 26 maddeli “Okul Tahripçiliği Anketi” 2 madde daha eklenerek kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; “genel lise öğrencilerinin okul iklimini olumlu algılama düzeyleri ile ‘sınıf düzeyi’, ‘ailedeki birey sayısı’, ‘ailenin gelir düzeyi’, ‘annenin eğitim düzeyi’ ve ‘babanın eğitim düzeyi’ değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur”.

Kızıllhan (2011), öğrenme iklimini sınıf atmosferi bağlamında ele aldığı doktora tezinde, sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. 14 üniversiteye bağlı eğitim fakültesinde öğrenim gören sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinden 788 kişiye, Moos ve Trickett (1974)’ın geliştirilmiş, Kısakürek (1985)’in Türkçeye uyarlanan araştırmacı tarafından yeniden düzenlenen “Sınıf Atmosferinin Başarıya Etkisi Ölçeği” uygulanarak elde edilen verilere göre; öğrenciler, sınıf atmosferinde katılma, öğretim elemanı desteği, rekabet ortamı ve ders düzeninin başarıyı “çok artıracığı”; kuralların belirginliği ve kişilerarası ilişkilerin ise başarıyı “orta düzeyde” artıracığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Kız öğrenciler öğretim elemanı desteği ve ders düzeninin, erkek öğrencilere göre başarıyı “daha yüksek oranda” artırdığını düşünmektedir. Erkek öğrenciler başarının artmasında kişilerarası ilişkilerin “daha önemli” olduğu görüşündedir.

Öğrenme İkliminin Okul İklimi bağlamında, İhtiyaroğlu (2014) tarafından “ortaöğretim okullarında eğitim gören öğrenci görüşlerine göre okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı üzerindeki yordayıcılık düzeyini belirlemek” amacıyla yapılan doktora tezinde, “Okul İklimi Ölçeği”, “Öğretmen

Etkililiği Değerlendirme Ölçeği” ve “Okul Bağlılığı Ölçeği” uygulanan, Ankara’daki 9 ilçeden 1062 lise öğrencisinden elde edilen verilerde, “okul ikliminin alt boyutları olan destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamları ile öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Okul ikliminin alt boyutları, öğretmen etkililiği ile öğrenci okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısıken, öğretmen etkililiği de öğrenci okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısıdır. Ayrıca okul iklimi ve öğretmen etkililiği değişkenleri birlikte, öğrenci okul bağlılığını daha yüksek düzeyde yordamaktadır.” Bu bulgulara göre öğrencilerin okul iklim algıları, öğretmen etkililiğine yönelik algı ve okul bağlılık düzeyleri ile ilişkilidir.

Öğrenme İkliminin Okul İklimi bağlamında, Canlı (2016) tarafından yapılan doktora tezinde; “Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisini belirlemek” amacıyla, Keşfedici karma yöntemli araştırmada, nitel boyutta “2015-2016 eğitim-öğretim yılında Adıyaman’da farklı kademe okullarda görevli 24 müdür 27 öğretmenle yarıyapılandırılmış görüşme formu ile; nicel boyutta 600 öğretmenden, “Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği-Öğretmen Formu” ve “Okul İklimi Ölçeği” ile veri toplanmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin öğretmene güvenme gerekçelerine ilişkin öğretmen görüşleri “Çalışma disiplini, Yeterlilik ve Kişisel değerler” olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin olumlu okul iklimine ilişkin görüşlerinin “Kişilerarası ilişkiler, Mesleki değerler, Yönetimsel göstergeler, Sonuç göstergeleri ve Çalışma ortamı” olmak üzere beş tema altında toplandığı görülmüştür. Öğretmenlerin olumsuz okul iklimine ilişkin görüşlerinin “Kişilerarası ilişkiler, Yönetimsel göstergeler, Sonuç göstergeleri ve Mesleki değerler” olmak üzere dört tema altında toplandığı görülmüştür. “Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeni açısından başarı etkenleri boyutunda anlamlı farklılığın bulunduğu; mesleki kıdem değişkeni açısından demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma ve okul iklimi ölçeğinin tamamında anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerin ve müdürlerinin hepsinin okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine olumlu bir etkisi olduğu görüşünde oldukları

görülmüştür.” Öğretmen ve müdürler okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul öğrenme iklimine etkisine yönelik görüşlerinde de demokratik bir ortam oluşacağını, öğretmenlerin kendilerini okula adayacaklarını, etkileşimin olacağını, başarıya yönelik etkenlerin oluşacağını ve çatışmanın olmayacağını destekleyen ifadeler bulunmuştur. Bu açıdan “araştırmanın nicel boyutunda elde edilen regresyon sonuçlarının nitel boyutunda elde edilen sonuçlar ile tutarlılık gösterdiği ve daha geniş örneklem grubu için genellenebileceği sonucuna” ulaşılmıştır.

Dilbaz Sayın (2017) tarafından yapılan doktora tezinde, “öğretmen performans değerlendirme sürecinde kullanılması gereken kriterleri öğretmen, okul yöneticisi ve öğrenci görüşleri ile belirleyip, okul ikliminin öğretmen performansı üzerindeki etkisinin incelenmesi” amaçlanmıştır. Keşfedici sıralı karma yöntem ile yürütülen çalışmanın nitel bölümünde Çanakkale Merkez ilçedeki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede görevli öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerle görüşmeler yapılarak ‘Başarılı bir öğretilerde bulunması gereken kişisel ve mesleki özellikler nelerdir?’ sorusu yöneltmiştir. Nicel veri toplama aracı için kullanılacak olan ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ oluşturulmuştur. Yapılan içerik, faktör analizleriyle “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği”nin 39 madde ve 6 alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında ise Çanakkale’de okul öncesi, ilkokul, ortaokullar ve ortaöğretimde görevli 404 öğretmen ve okul yöneticisine ulaşılarak ‘Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’ uygulanmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları farklı okul profiline öğretmen performansına etkisini değerlendirme için ise “Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği” (CASE)’nin Acarbay (2006) tarafından “Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlilik çalışması yapılan ve Aka (2014)’nin kullandığı ölçeğin 33 soru ve 6 boyuttan oluşan hali” veri toplama aracıdır. Elde edilen bulgularda, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, çoklu veri kaynakları ile performans değerlendirme sürecinde cinsiyet, kıdem, okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluştururken; mezun olunan okul değişkeninde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi algıları incelendiğinde ise, okul kademesi bakımından anlamlı bir farklılık oluşurken; cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul değişkeninde anlamlı bir farklılığın oluşmadığı tespit edilmiştir. Okul iklim algılarını olumlu yönde geliştiren

öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki performanslarının da yüksek olduğu belirlenmiştir.

Erarslan (2018) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde, Eğitim fakültesine devam eden öğretmen adaylarının örgüt iklimi algılarını ortaya koymak amacıyla, 2017-2018 akademik yılı bahar yarıyılında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi ve Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenimlerine devam eden 563 eğitim fakültesi öğrencisine, Terzi (2015)'nin geliştirdiği “Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği” kullanılmış, elde edilen verilere göre; Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme ortamı boyutunun orta, okula bağlılık algılarının düşük ve iletişim algılarının yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

#### **2.4.1.2. Yurt dışında Yapılan Araştırmalar**

Moeller (2004), “Öğrencilerin Lise Yıllarındaki Okul İklimi ve Sorumluluk Algılarındaki Değişiklikler” isimli araştırmasında “öğrencilerin 4 yıllık lise yaşamları boyunca sınıf seviyesine göre okul iklimi algılarını araştırmıştır. Okul personeli tarafından geliştirilen bir öğrenme iklimi ölçeği South Dakota’da bir lisede 4 yıl boyunca uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları şöyledir; 9. ve 10. sınıflar ders hazırlığında ve soru sormada diğer sınıflara göre kendilerini daha sorumlu hissetmektedirler. Personel ve olanaklar ile ilgili en negatif cevaplar 10. sınıflardan gelmiştir. 11. sınıflar güvenlik ve yararlı aktivitelerle ilgili en pozitif sonuçları vermişler; 12. sınıflar öğretmenlerinden daha çok saygı gördüklerini belirtmişler ve bu sınıftaki öğrenciler okul iklimi ile ilgili en pozitif cevapları vermişlerdir”.

Freiberg’in editörlüğünde (2005) yayımlanan “Okul İklimi, ölçümü, geliştirilmesi ve Sağlıklı öğrenme çevrelerinin sürdürülmesi (School Climate, Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments)” kitabı, eğitimcilerin hem informal hem de resmi önlemleri kullanarak okul ve sınıf iklimlerine bakmaları için bir çerçeve sunmaktadır. Bir evde güçlü bir temel gibi, bir okulun iklimi, öğretim ve öğrenim yapılarını destekleyen temeldir. Kitap, giriş ve onbir bölümden oluşmaktadır. Her bölüm, öğrenim ortamlarının sağlığını yargılamak için branş veya sınıf öğretmenleri tarafından kullanılacak iklim ve ayrıntı tekniklerinin farklı bir yönüne odaklanmaktadır. Kitap, sağlıklı bir öğrenim

ortamının bileşenlerini ve bu ortamı iyileştirmek için gereken araçları anlama düzeyini arttırmaya yöneliktir. Ayrıca, eğitimi daha iyileştirerek gelişimi sürdürmek için değişim faaliyetlerinin etkisini değerlendirmenin yollarını inceleyen, Uluslararası katılımcıların da yer aldığı kitapta, araştırmacılar, Amerika, İngiltere, Avustralya ve Hollanda'daki okul sistemlerinden perspektifler sunmaktadır.

Rochester Institute of Technology Üniversitesinden Roberts (2007; akt. Erarslan, 2018: 33) “Student's Perception of School climate” isimli yüksek lisans tezinde, öğrencilerin okul iklimi algılarının düzeyini, okul iklimi algılarının demografik değişkenlere göre hangi düzeyde farklılaştığı ve okul iklimi algılarının okul başarılarına hangi düzeyde etki ettiğini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin cinsiyet değişkeninin okul iklimi algısında farklılaşmaya neden olmadığı ve okul iklimini etkileyen önemli bir faktör olan öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrenci başarısında etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Indiana Üniversitesinden Lansberry (2009) tarafından yapılan doktora tezinde, okul iklimi ile okulun yıllık yeterli ilerleme (AYP) başarısına etki eden ve etmeyen faktörler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Birbirini takip eden dört yıl boyunca yeterli ilerleme başarısına (AYP) ulaşmamış beş ortaokul ve ardışık üç yıl boyunca AYP'ye ulaşmayan, ancak dördüncü yılda AYP'ye ulaşan altı ortaokul arasında okul ikliminde farkı belirlemek amacıyla bir anket kullanılmıştır. Araştırmacı anket sonucunda, öğretmen iş tatmini ile ilgili alt kategorilerden altısı: Rol Çatışması, İş Özerkliği, Önemi, Baskı, Çalışma Grubu İşbirliği ve takım ruhu. Müdürün çalışma ortamını nasıl etkilediğiyle ilgili dokuz ek alt kategori: Öncü Destek, Amaç Vurgusu, İş ve Etkileşim Kolaylaştırma, Yukarı Etkileşim, Güven, İfade Açıklığı, Karar Verme ve Planlama Etkinliği Öğretmenlerin öğrencilerle nasıl etkileşimde buldukları ile ilgili son alt kategori olmak üzere 16 alt kategoriye ulaşmıştır. Araştırmacı, Pennsylvania Okul Değerlendirme Sistemi puanlarındaki bir yıllık olumlu bir değişimin okul iklimi üzerinde önemli bir etkisi olmayacağı sonucuna varmıştır. Genel iklim için okullardaki 16 alt kategorinin her birinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Her bir alt kategorideki ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen, 16 alt kategorinin 6'sında biraz daha olumlu sonuçlar görülmüştür. Okullar için alt kategoriler ile anket

maddeleri arasındaki farkların yakından incelenmesi, araştırmacının, okul müdürü, öğretmenler, testin öğrencinin başarısı üzerindeki etkisi, okul ikliminin yakından izlenmesine duyulan ihtiyaç ve öğretmenlerin özerkliğe sahip olmasının önemi ile ilgili çeşitli sonuçlar çıkarmasını sağlamıştır.

Karakos, Voight, Geller, Nixon ve Nation (2016), öğrencilerin bireysel veya toplu şekilde katılımları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi analiz ettikleri çalışmayı 11 ortaokuldan 4974 öğrenciyle yürütmüşler ve çalışma sonucunda, toplu şekilde yapılan katılımın, öğrencilerin olumlu okul algısı ile pozitif yönde ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Katılım sağlayan öğrencilerin, okul iklimini, öğrenci-öğretmen ilişkilerini, okul kurallarının adâletini ve okuldaki demokratik uygulamaları daha olumlu algıladığı belirlenmiştir.

Orzea (2016), öğretmenlerin okul iklimi algılarını, demografik değişkenlere ek olarak okul bağlılığı, okul disiplin iklimi, akranlar arası ilişkiler, öğretmen-yönetici ilişkileri ile mesleki ilgi değişkenlerine göre incelemiştir. Çalışma sonucunda; yaşlı öğretmenlerin, okul iklimini, genç öğretmenlere göre daha olumlu algıladığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen-öğrenci ilişkisi açısından lisede görevli öğretmenler, ortaokulda görevli öğretmenlerden; mesleki ilgi açısından ortaokulda görev yapan öğretmenlerde, lisede görevli öğretmenlere göre daha olumlu bir iklim algısı olduğu görülmüştür.

*School Climate* kitabının yazarı DeWitt (2017), okul iklimini iyileştirmek, öğrenci öğrenimine katılımı derinleştirmek ve daha geniş bir aile ağı kurmak için liderlere pratik yüksek etkili stratejiler sunmaktadır. İki lider öyküsü ile başlayan kitap, İşbirlikçi Liderlik, Okul İklimi: İşbirliği Yapacak Güvenli Bir Alan Kurmak, İklim Değişikliği: Öğrenci Öz-Yeterliliğini Artırma, Öğretmen Öz-Yeterliliğinin Artırılması, Ailelerle Kolektif Etkinlik Oluşturma, Kendi Öz Yetkinliğimizi Oluşturmak başlıklarıyla 6 bölümden oluşmakta olup, kitabın sonunda bazı etkinlik ve verimlilik ölçeklerine yer verilmiştir.

Okul İklimi ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunlukla ilk, orta ve lise kademelerinde yoğunlaştığı bunların da yönetici ve öğretmen algılarına yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Yükseköğretim düzeyinde ve öğrencilere yönelik

çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Yüksek din öğretimi bağlamında ise hiç çalışma bulunmamaktadır.

## **2.4.2. Akademik Özyeterlikle İlgili Yapılan Araştırmalar**

### **2.4.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Fırat Durdukoca (2010), çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarını “cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretim türüne” göre değişip değişmediğini incelenmiştir. Betimsel tarama modelinde tasarlanan çalışmanın örneklemini “İnönü Üniversitesi İlköğretim bölümü sınıf öğretmenliği”nden 260 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuş ve çalışmada “Akademik Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre “sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algıları, cinsiyet ve sınıf değişkenine göre anlamlı farklılaşmakta iken öğretim türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir”.

Oğuz (2012)’un yaptığı araştırmada, “sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi” amaçlanmış ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenlere açısından nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, “sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları; yaş, sınıf düzeyi, Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) girip öğretmen olma düşüncesi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Bayraktar (2014), “İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin aldıkları İlahiyat eğitiminin öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerilerine katkısını” araştırdığı, ilişkisel tarama modeli ile yürüttüğü yüksek lisans tezinde, Marmara, Ankara, Dokuz Eylül, Çukurova ve Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültelerinde öğrenim gören 650 son sınıf öğrencisine uyguladığı “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Özyeterlik Ölçeği” ile veri toplanmıştır. Elde edilen bulgularda, öğrencilerin problem çözme becerilerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inanç düzeylerinin, ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin problem çözme becerisi ölçeği maddelerine katılım düzeylerinin “Oldukça” düzeyinde yüksek olduğu; Özel Alan, Öğretmenlik Meslek ve Genel Kültür Bilgisine Yönelik Özyeterlik Ölçeği

maddelerine katılım düzeylerinin ise “Oldukça Yeterli” düzeyinde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi, özel alan bilgisi ve genel kültür bilgisine yönelik özyeterlik inanç düzeyi toplam puanlarının ortalamaları ile cinsiyetleri, öğrenim gördükleri lisans bölümü arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı; öğrenim türleri arasında I. Öğretimde okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir fark görülmüştür. İHL’den mezun öğrencilerin, diğer liselerden mezun öğrencilere nazaran ilgili daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduğu, öğrenim gördükleri üniversitelere göre, mezun olduklarında yapmak istedikleri öncelikli meslek türü arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin, Problem Çözme Becerisi Ölçeği maddelerine katılım düzeylerinin “Oldukça” düzeyinde olduğu, almakta oldukları eğitimin, öğrencilerin problem çözme becerilerine yüksek düzeyde katkı sunmakta olduğu, öğrencilerin problem çözme becerileri ile yaşları arasında düşük düzeyli, negatif veya ters yönde ve anlamlı bir ilişki var olduğu, İlahiyat, DKAB ve İLİTAM bölümlerinde olmalarına ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. İHL’den mezun olan öğrencilerin problem çözme becerisinin yüksek olduğu, öğrenim türleri arasında anlamlı bir fark olduğu, I. Öğretimde okuyan öğrencilerin problem çözme becerileri, II. Öğretim ve uzaktan eğitim grubunda okuyan öğrencilerden, uzaktan eğitim grubunda okuyan öğrencilerinki de II. Öğretim grubunda okuyan öğrencilerin problem çözme becerilerinden daha yüksek olduğu, mezun olduklarında akademisyenlik mesleğini tercih edecek olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin; öğretmenlik, din hizmetleri grubu ve diğer meslekleri tercih edecek olan öğrencilerin problem çözme becerilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gündoğan ve Koçak (2017), “öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik özyeterlik inançları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi” amacıyla, Karma yöntem kullanarak, Uşak Üniversitesi’nde öğrenim gören 552 öğretmen adayıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, Terzi (2015)’nin geliştirdiği “Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği” akademik özyeterliklerini ölçmek için Jerusalem ve Schwarzer (1981)’in geliştirip Yılmaz vd. (2007)’in Türkçe’ye uyarladığı “Akademik Özyeterlik Ölçeği” kullanmışlar, araştırmanın nitel bölümü verileri, odak

grup görüşmeleri yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda “öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik özyeterlikleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiş; okul ikliminin özellikle “iletişim” boyutunun öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarında önemli bir rol oynadığı” sonucuna ulaşılmıştır.

Aktaş (2017) tarafından, örneklemini Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden 345 öğrencinin oluşturduğu, “akademik özyeterlik ve akademik güdülenme arasındaki ilişkileri belirlemeye” yönelik, “Akademik Güdülenme Ölçeği”, “Akademik Özyeterlik Ölçeği”, ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak yapılan araştırma bulgularında, “akademik özyeterlik ile akademik güdülenme arasında orta düzeye yakın bir ilişki olmasına karşılık, ilahiyat fakültesindeki öğrencilerde bu ilişkinin tam manasıyla ortaya çıkmadığı görülmüştür. Öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile akademik öz yeterlilik düzeyleri bağlamında; öğretim türü ve cinsiyet açısından her iki düzeyde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Yaş, sınıf değişkenleri ile akademik özyeterlik ve ekonomik durum, ailevi karar alma, kitap okuma sayısı gibi değişkenler ile akademik güdülenme arasında anlamlı bir farklılaşma” tespit edilmiştir.

Donmuş, Akpınar ve Eroğlu (2017), “Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli araştırmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleki kaygı ve akademik özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Nedensel karşılaştırma modelinde tasarlanan çalışmaya Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nden 281 son sınıf öğrencisi katılmış ve çalışmada “Mesleki Kaygı Ölçeği” ile “Okula Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adayların akademik özyeterlik orta düzeyde, kadın öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeyleri erkekler öğretmen adaylara göre yüksek çıkmıştır. Öğrenim gördükleri yere isteyerek gelen öğretmen adayların akademik öz-yeterlikleri öğrenim gördükleri yere istemeyerek gelen öğretmen adaylara göre yüksek çıkmıştır.

Terzi ve Uyangör (2017), “öğretmen adaylarının algılarına dayalı olarak akademik motivasyon ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi” belirlemek amacıyla, ilişkisel tarama modelinde, “Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği”

ile “Akademik Motivasyon Ölçeği” kullanarak yaptıkları araştırmada, “Necatibey Eğitim Fakültesinde yükseköğrenim gören 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon puanlarının ortanın üzerinde, okul iklimi algılarının ise yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Okul iklimi ve akademik motivasyon arasında motivasyonsuzluk hariç orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmada okula bağlılık ve iletişim boyutları, akademik motivasyonun yordayıcısı olduğu” tespit edilmiştir. Çelik vd. (2017) tarafından “üniversitedeki okul iklimiyle akademik motivasyon arasındaki ilişkinin üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre belirlenmesi” amacıyla aynı akademik dönemde, aynı ölçeklerle, aynı fakültenin Pedagojik Formasyon Eğitimi almış öğrencilerine gerçekleştirilen benzer bir çalışmada, öğrencilerin okullarında orta düzeyde (ehven-i şer) bir okul iklimi olduğunu düşündükleri, Akademik motivasyonlarının ise ortanın üzerinde olduğu Okul iklimi ile akademik motivasyon arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Çava Kuru (2018), “Sınıf Öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik durumlarını çeşitli değişkenlere göre belirleme” amacıyla yaptığı yüksek lisans tezinde, “basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 22 üniversiteden 1298 sınıf öğretmeni adayından, Owen ve Froman (1988) tarafından geliştirilen Ekici (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan 33 maddelik “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” aracılığıyla” veri elde etmiştir. Bulgulara göre; “Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik ortalamaları 3.19’dur ‘Orta’ düzeyde akademik öz-yeterliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik alt boyutlarının ‘Orta’ düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının akademik not ortalama değişkenine göre akademik öz-yeterlik düzeylerinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre akademik öz-yeterlik düzeylerinde, bilişsel uygulamalar boyutunda, teknik beceriler boyutunda anlamlı farklılık” bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kadın sınıf öğretmeni adaylarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

#### 2.4.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Caprara vd. (1998)'nin yaptıkları çalışmada “yüksek risk gösteren etkinliklerde akran baskısına karşı direnç göstermeye yönelik özyeterlik algısının, suç davranışı gerçekleştirilmeye yönelik davranış ile ilişkisini” araştırmışlardır. Araştırmada 14-18 yaş aralığında yer alan ergenlere, “öz-düzenleme yeterlikleri, aileleri ile iletişimsel açıklıklar, suçlu davranışları ve madde kullanımlarıyla ilgili” ölçekler uygulanmıştır. Yapılan bu ölçek uygulamasından sonra elde edilen analizler doğrultusunda “aileleriyle açık bir şekilde iletişim kurabilen ergenlerin yüksek düzeyde öz-yeterlilikte oldukları, akranlarına göre daha az etkilendikleri, suç izleme davranışlarını çok daha az gösterdikleri ve madde kullanımına çok daha az katıldıkları” tespit edilmiştir.

Betz ve Gwilliam (2001), Afrika ve Avrupa kökenli Amerikalardan oluşan örneklem üzerinden, “matematik ve fen alanında öz yeterlilikler ile ilişkili ölçümlerin geçerliliğini” araştırmışlardır. Araştırma sonucunda matematik ve fen özyeterliğinde cinsiyet bakımından erkekler lehine anlamlı bir farklılaşma bulunurken, örneklem grubunu oluşturan Afrika ve Avrupa kökenli Amerikalılar arasında ırksal olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Lane, Lane ve Kyprianou (2004) tarafından yapılan araştırmada öz-yeterlilik ve benlik kavramının, önceden elde edilmiş olan akademik başarı ve akademik edim üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öz-yeterlilikle benlik kavramı arasında yüksek düzeyli bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öz-yeterliliğin önceden elde edilmiş akademik başarı ile akademik edim arasında ilişkiye aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Chemers, Hu ve Garcia (2001), yaptığı araştırmada üniversitenin birinci sınıfında öğrenim gören 373 öğrencinin akademik öz-yeterliliğin ve olumlu düşünmenin öğrencilerin akademik edinimlerine, streslerine, sağlık durumlarına ve okula devam etme kararlarına etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda “akademik özyeterlik ve olumlu düşünmenin, edinim ve uyum ile yüksek dereceli ilişkili olduğu, akademik özyeterlik ve iyimserliğin performansı belirlemede etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Akademik öz-yeterlilik akademik edimle dolaysız olarak

ilişkili, sınıf edinimi ile stres, sağlık, okula devam etme kararı, beklentiler ve başa çıkma algıları dolaylı bir şekilde ilişkili olduğu” sonucuna ulaşılmıştır.

Huang (2013) yaptığı meta-analiz çalışmasında, daha önce akademik özyeterlik ile ilgili yapılan 187 çalışmayı cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırmıştır. Yapılan meta-analiz sonucuna göre, cinsiyetin akademik özyeterlik üzerinde .08 düzeyinde etki büyüklüğünün bulunduğu, aradaki farkın çok az da olsa erkekler lehine olduğu saptanmıştır. Cinsiyetin akademik özyeterlik üzerindeki etkisinin ders ve içeriğe göre farklılaştığı; kızların dil becerileri konusunda, erkeklerin ise matematik, bilgisayar ve sosyal bilimler alanlarında daha yüksek akademik özyeterlik algılarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Byrne, Flood ve Griffin (2014) çalışmalarında, birinci sınıf muhasebe bölümü öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadırlar. 183 öğrencinin katıldığı çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin akademik özyeterlikleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Çalışmada ayrıca öğrencilerin akademik özyeterlikleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Sachitra ve Bandara (2017), çalışmalarında, “üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik algılarını” cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre incelemiştir. 2.sınıf, 3. ve 4. sınıfta eğitimlerini sürdüren 347 öğrenciyle gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre, kız öğrencilerin akademik özyeterlik algıları erkek akranlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça akademik özyeterlik algılarının da yükseldiğidir.

Bu bağlamda yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde çeşitli değişkenlerin akademik özyeterlik üzerinde etkisinin var olduğu görülmektedir. Bunun yanında aksi yönde sonuca ulaşan çalışmaların bulgularına da rastlamak mümkündür. Alanyazında yüksek din öğretimi öğrencilerine yönelik ve akademik özyeterlik, akademik başarı ve öğrenme iklimini bir bütün olarak ele alan çalışmanın yokluğu görülmüştür.

## III. BÖLÜM

### METODOLOJİ

Araştırmada, problem tespit edildikten sonra bu problemi çözmek için araştırmacının izleyeceği yolu, kullanılacak teknikleri, ihtiyaç duyulan veriler ve bu verilerin hangi araçlarla toplanacağı, kullanılacak ölçme araçları ve materyallerin tespit edilmesinde izlenen yol araştırmanın yöntemini oluşturur ve araştırmanın yöntemi diğer araştırmacılara rehberlik etmesi bakımından önem arz eder (Bilecik, 2015: 84).

Bu bölümde araştırmanın model, evren ve örnekleme, çalışma grubu, veri toplamada kullanılan araçlar, verilerin toplanması, analiziyle ilgili bilgiler verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmamızda; genel amaca ulaşmak için nicel ve nitel araştırma tekniklerini bir arada kullanıma ve çalışılan konuya alternatif bir bakış açısı kazandırmaya imkân tanıyan *karma metot* (mixed method) kullanılmıştır (Cresswell, 2017: 698)

Karma yaklaşım temelli araştırmalar nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılarak araştırılan gerçekliğe daha sağlıklı ve çok yönlü verilere ulaşma amaçlanır. Nicel yöntemler ile gerçeğe ilişkin olarak genelde miktar belirten sayısal veriler toplanmakta, bunlara dayalı karşılaştırmalar yapılmakta, aralarındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığı incelenmektedir. Nitel yöntemler aracılığıyla da genelde bağlamsal nitelikli veriler toplanmakta ve alternatif bakış açılarına dayalı yorumlardan yararlanılmaktadır. Böylece, nicel ve nitel yöntemler aynı araştırmada birbirini güçlendirecek biçimde kullanılmaktadır (Şimşek, 2012).

İki yaklaşım da bilimin temel ilkelerini paylaşmasına rağmen kayda değer farklılıkları, her ikisinin de kendi güçlü yanları ve sınırları parıldadığı başlık ya da konular ve toplumsal yaşama unutulmaz anlayışlar kazandıran klasik çalışmaları

vardır. Her iki yöntemin birlikte kullanılması araştırmacıyı daha net bir bakışa ulaştıracaktır (Birekul, 2014: 68).

Araştırmacının karma yöntem belirlemesinden sonraki aşama, araştırma problemi ve sorularına en uygun desenin seçilmesidir. *Araştırma desenleri*, bilimsel araştırmalarda veri toplama, analiz etme, yorumlama ve raporlamaya yönelik olan yollardır. Araştırma desenleri çalışmalarında araştırmacıların hangi yöntemi kullanacaklarına ilişkin olarak verecekleri kararları, yönlendirmeleri ve araştırma sonunda hangi mantık çerçevesinde yorumlarını yapacaklarını belirlemeleri açısından yarar sağlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2014: 61).

Günümüz eğitim araştırmalarında en yaygın şekilde tercih edilen karma yöntem desenleri şunlardır;

- “Yakınsak Paralel Desen
- Açıklayıcı Sıralı Desen
- Keşfedici Sıralı Desen
- İç içe (Gömülü) Desen
- Dönüşümsel Desen
- Çok Aşamalı Desen”.

Araştırmamızda, karma yöntem *desen*lerinden *yakınsak (paralel ya da eş zamanlı)* “*karma yöntem deseni*” kullanılmıştır.

*Yakınsak karma yöntem deseninin* amacı, nitel verilerle nicel verileri eş zamanlı olarak toplamak, birleştirmek ve araştırma problemini anlamak için elde edilen sonuçları kullanmaktır. Bu desen, araştırmacının hem nicel hem de nitel veri toplama sürecinin en iyi taraflarını kullanarak bilgi toplamasına olanak tanır (Cresswell, 2017:704-705). Böylece nicel ve nitel verilerden elde edilen araştırma sonuçlarına dair daha bütünlüklü bir anlayış, zengin bir bakış açısı geliştirmek mümkün olabilecektir. Bu desen aşağıda Şekil 15’te özetlenmiştir:

Şekil 15. Yakınsak Paralel Desen



**Kaynak:** Cresswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. S.706

Araştırmacıların her iki veri tabanını doğrudan mukayesesi, veri kaynaklarının “yakınsaklığını” sağlar.

Şekil 15’te görüldüğü üzere bu deseni benimseyen bir karma yöntem araştırmacısı;

- Hem nicel hem nitel veriye önem verir.
- Çalışma boyunca nicel ve nitel verilerin her ikisini de eş zamanlı ya da ardıl olarak toplar.
- Nicel ve nitel verilerin analizinden elde ettiği bulguları, birbirine benzerlikleri ve farklılıkları açısından kıyaslar. Bu kıyaslama çeşitli şekillerde olabilir. En popüler olan yaklaşım nicel ve nitel sonuçların tartışma bölümünde yan yana getirilerek tartışılmasıdır. Örneğin araştırmacı, ilk olarak nicel tabanlı istatistik bulgulara, ardından bu istatistiksel sonuçları doğrulayan ya da onları çürüten nitel alıntılara yer verir. Diğer iki yaklaşım ise nicel ve nitel verileri tek bir tablo üzerinde bilfiil birleştirmek ya da veri setlerinden birinin diğerine dönüştürülmesidir.

Bu desenin güçlü yanı, her iki veri setinin üstün yönlerini birleştirmesidir. Şöyle ki, nicel veriler genellenebilirliğe ulaşmayı mümkün kılarken nitel veriler bağlam ya da çevre hakkında derinlemesine bilgi sağlar. Verilerin nasıl birleştirileceği, birleştirme işleminin araştırmanın hangi aşamasında gerçekleştirileceği ve farklı bulguların bir arada nasıl değerlendirileceği hususu bu desenin sıkıntılı yanındır (Creswell, 2017:705).

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamada kullanılan önemli stratejilerden olan, farklı bireyler ve ortamlardan farklı farklı yöntemlerle veri toplamayı, ulaşılan sonuçları farklı boyutlarda değerlendirme ve anlamlandırmaya yardımcı olmayı sağlayan “eşitleme” stratejisi hem nicel hem nitel her iki araştırma sürecinde de kullanılmıştır. Yıldırım ve şimşek (2016: 91)’e göre çeşitleme, “farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını arttırmaya yönelik çabaların bütünüdür”.

Araştırmada kullanılacak araştırma modelinin belirlenmesinden sonra konuyla ilgili literatür taraması sonucu hazırlanan kavramsal çerçeveye bağlı kullanılacak anketler hazırlanmış; ilgili anketler yüksek din öğrenimi öğrencilerine uygulanmış; yapılan uygulamadan ulaşılan veriler farklı sınıflamalar dâhilinde tezin amacına yönelik işlenmiş ve son aşamada, tezin yazılması, raporlaştırılması işlemine geçilmiştir.

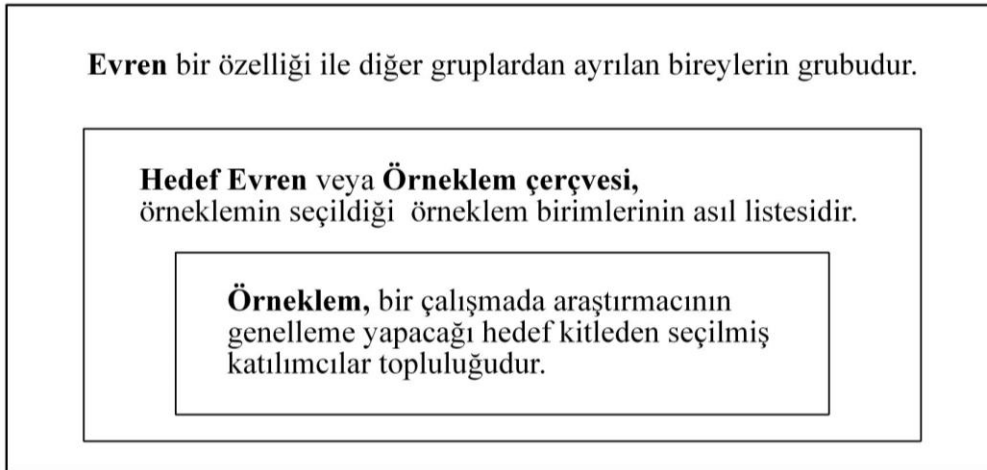
### 3.2. Evren ve rneklem

Araştırmalardan sağlıklı sonuçlar alabilmek için doğru grupta, doğru birimler üzerinde yapılması gerekir. Araştırmanın yapılacağı, araştırılacak konuyla ilgili hazırlanan soruları cevaplamada ihtiyaç duyulan, ölçümlerin elde edileceği canlı yahut cansız varlıklardan, araştırmada toparlanacak verilerin analiziyle ulaşılacak sonuçların geçerli olacağı, buna göre yorumlanacağı, araştırmada incelenen değişkenleri taşıyan, taşıyabileceği varsayılan tüm birimleri kapsayan bütün grup *evren* olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008; zdamar, 2003: 103).

Örneklem ise; “araştırma evreninin bir kesitinin, çalışma alanı olarak alınması ve sonuçlarının evrene genellenmesidir” (Aziz, 2014: 49). Pratikte, işlevsel nedenlerle araştırmacılar bir hedef grup (veya bir başka ifadeyle örneklem sınırı/erevesi, çalışma evreni) ile çalışırlar.

Bu üç kavrama dair farklar şekil 16.’da verilmiştir:

### Şekil 16. Evren, Örneklem Çerçevesi, Örneklem Arasındaki Farklar



**Kaynak:** Cresswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. s.488

#### 3.2.1. Nicel Araştırmada Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde Türkiye'deki devlet üniversitelerinin yüksek din öğretimi yapan İlahiyat ve İslami İlimler Fakültelerinde öğrenimine devam eden lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evreninde bulunan fakültele ait demografik bilgiler aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6. Türkiye Devlet Üniversitelerindeki İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri Öğrenci Sayıları**

FAKÜLTE	Fakülte Sayısı	ÖĞRETİM TÜRÜ	Mevcut Öğrenci Sayıları				
			Toplam	Kız	Oran	Erkek	Oran
İlahiyat Fakültesi	61	I. Öğretim	49518	30135	%60,9	19383	%39,1
	41	II. Öğretim	25945	14708	%56,7	11237	%43,3
İslami İlimler Fakültesi	19	I. Öğretim	8963	5613	%62,7	3350	%37,3
	10	II. Öğretim	3167	1833	%57,9	1334	%42,1
<b>TOPLAM</b>			<b>87593</b>	<b>52289</b>	<b>%59,7</b>	<b>35304</b>	<b>%40,3</b>

**Kaynak:** [www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr)

Tablo 6’da görüldüğü gibi, araştırmanın genel *evreninde* 61’i I. Öğretim, 41’i II. Öğretim, toplam 102 İlahiyat Fakültesi ile 19’u I. Öğretim, 10’u II. Öğretim, toplam 29 İslami İlimler fakültesi ve bu fakültelerde öğrenim gören 87593 yüksek din öğrenimi öğrencisi vardır.

Araştırmamızda, evrenin tümüne ulaşımındaki zorluk, sınırlı zaman ve ekonomik sebeplerle evrenin temsil edileceği büyüklükte örneklem alınarak veriler elde edilmiştir.

Araştırmada evreni temsil etmek, örnekleme çerçevesini belirlemek üzere birden fazla rasgele örnekleme yöntemini içeren bir teknik olan *çok aşamalı örnekleme tekniği* uygulanmıştır.

Evrenin pek çok kümeden oluştuğu ve bunlar arasında tesadüfi seçimlerin yapılmasına ihtiyaç duyulduğunda kullanılan bu örnekleme tekniğinde katmanlı örnekleme, küme örnekleme gibi rastgele örneklem yöntemlerinden bir kaçını birlikte kullanılır (Böke vd., 2014:120).

Örneklem çerçevesini seçmede şu aşamalar izlenmiştir:

Öncelikle Türkiye *evreni*, 2018 Üniversite yerleştirme puanı esas alınarak yüksek puanlı, orta puanlı, düşük puanlı olmak üzere üç tabakada alt evrenlere ayrılmıştır.

Her tabakadan örnekleme alınacak üniversitelerin seçiminde, o tabakadan iki fakültenin olması esas alınmıştır. Bu kapsamda *hedef evrene* yani *örneklem çerçevesine* alınacak fakültelerin seçiminde, öğrenme iklimiyle ilişkili olduğu düşünülen, fakültenin kuruluş tarihi, öğretim elemanı sayısı/kadrosu, mezun sayısı, mevcut öğrenci sayısı ve kolay ulaşılabilirlik göz önüne alınmıştır.

Tablo 7.’de araştırmanın çalışma evrenine dair bilgiler yer almaktadır:

**Tablo 7. 2018 Üniversite Yerleştirme Puanına (ÜYP) Göre Çalışma Evrenine Seçilen Fakülteler**

2018 ÜYP	Fakülteler	Şehir	2018 ÜYP <sup>1</sup>	Kuruluş Tarihi <sup>2</sup>	Hoca sayısı <sup>3</sup>	Mezun sayısı <sup>4</sup>	Mevcut öğrenci sayısı <sup>5</sup>
Yüksek Puanlı	İstanbul Üniversitesi	İstanbul	384	1992	86	1504	2277
	İlahiyat Fakültesi						
Yüksek Puanlı	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Konya	367	1962	72	1283	2533
	Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi						
Orta Puanlı	Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Diyarbakır	333	1992	31	790	1607
	Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi						
Düşük Puanlı	Dumlupınar Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	Kütahya	328	2012	13	28	878
	Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi						

1. Kısırlara yer verilmemiştir. Puanlar yuvarlanmamış haliyledir. [www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr) adresinden ulaşılmıştır.

2. Fakültelerin web sitelerinden elde edilmiştir.

3. Fakültelerin öğretim üyesi olan, Prof., Doç. ve Dr. Öğretim Üyesi toplam sayısıdır. [www.yok.atlas.gov.tr](http://www.yok.atlas.gov.tr)'den elde edilmiştir.

4. [www.yokatlas.gov.tr](http://www.yokatlas.gov.tr)'den her fakültenin son 5 yılı baz alınarak derlenmiştir.

5. Fakültelerin bünyelerindeki tüm bölümleri ile normal ve II. öğretim dahil 23.11.2018 tarihi itibarıyla mevcut öğrenci sayılarıdır. [www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr) adresinden elde edilmiştir. Erişim Tarihi:25.11.2018.

Tablo 7.'de görüldüğü gibi, araştırmanın *çalışma evreninde* 10136 yüksek din öğrenimi öğrencisi vardır.

Fakültelerin belirlenmesinden sonra *çalışma evreninde* grupların temsilleriyle orantılılığını sağlayan (Creswell, 2017: 192), *olasılık temelli örnekleme* yöntemlerinden *tabakalı örnekleme* (oranlı eleman örnekleme) yöntemiyle her öğretim türünde ve her sınıf düzeyinde öğrenciler seçilmeye çalışılmıştır. Tabakalı örneklemede evren, araştırma açısından önemli görülen belli bir değişkene göre,

kendi içinde benzeşikliği olan alt evrenlere ayrılır, sonra bu alt evrenlerden her birinden eleman örnekleme yapılır. Her bir alt evrenden alınacak eleman miktarı o alt evrenin bütün içindeki oranında belirlenir (Karasar, 2008: 113). Aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerden de imkân dâhilinde *küme örnekleme* yöntemi kullanarak farklı şubelerde öğrenim gören öğrencilerden *basit tesadüfi* yoluyla seçilmiştir.

Örneklemin evreni yeteri düzeyde temsili için yeterli büyüklükte örnekleme ulaşılması önemlidir. Örneklemin aşırı büyük olması da araştırmanın maliyetini artırmaktadır. Bu çerçevede Balcı (2006: 95), araştırma örnekleminin büyüklüğüyle ilgili olarak %95 kesinlik düzeyi için, *farklı büyüklükteki evrenler* için kuramsal açıdan örneklem hacmine ilişkin olarak 50.000 ve üstü büyüklükteki evrenlere ilişkin sayının 381 olmasının yeterli olduğunu ifade etmektedir. Buna göre bu araştırma için, Tablo 6.'da görüldüğü üzere genel evrende 87593 yüksek din öğrenimi öğrencisi bulunduğu için bu sayı yeterli görülmektedir. Bu çalışmada, yüksek din öğrenimi öğrencilerinin demografik verilerine göre yapılacak karşılaştırmalarda hata oranlarını azaltmak ve normal dağılım özelliğini yakalamak için örnekleme hacmi büyük tutulmuştur.

Mayıs-Haziran ayı içerisinde anket uygulanacak öğrenciler bilgilendirilmiş, kendilerine onam formu okunmuş, gönüllü katılımcı öğrencilere anketler dağıtılmıştır.

Araştırmada bahsedilen örnekleme yöntemi ile çalışma evreninden 1235 yüksek din öğrenimi öğrencisi örnekleme alınmış; elde edilen formların 50 tanesi dönmemiş, 38 tanesi eksik ya da özensiz doldurulmuş olduğundan araştırmaya dâhil edilmemiş ve toplam 1147 öğrenciye ait veriler analize tabi tutulmuştur.

Aşağıdaki Tablo 8.'de fakültelere göre öğrenci sayıları, araştırmamıza katılan öğrenci sayısı, geri dönen ve geçerli olan anket sayılarıyla fakültelerin öğrenci sayılarına göre katılma oranları verilmiştir.

**Tablo 8. Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Fakültelere Göre Sayıları Elde Edilen Veri Geri Dönüş ve Katılım Oranları**

<b>Fakülteler</b>	<b>Toplam öğrenci sayısı</b>	<b>Araştırmaya Katılan Toplam Öğrenci Sayısı</b>	<b>Geçerli Anket Sayısı</b>	<b>Katılma Oranı</b>
İstanbul İlahiyat	2277	260	205	% 17,9
Necmettin Erbakan AKİF	2533	340	338	% 29,5
Dicle İlahiyat	1607	180	163	% 14,2
Sivas Cumhuriyet İlahiyat	1435	165	162	% 14,1
Kütahya Dumlupınar İslami İlimler	878	105	101	% 8,8
Aksaray İslami İlimler	1406	185	178	% 15,5
<b>TOPLAM</b>	<b>10136</b>	<b>1235</b>	<b>1147</b>	

Tablo 8.'de görüldüğü üzere, 2018 ÜYP'ye göre yüksek puanlı fakültelerden İstanbul İlahiyat 2277 öğrencisi ile % 17,9 oranla temsil edilmektedir. Necmettin Erbakan AKİF 2533 öğrenci ile % 29,5 oranla, Orta puanlı 1607 öğrencisi olan Dicle İlahiyat %14,2 ile 1435 öğrencisi olan Sivas Cumhuriyet İlahiyat % 14,1 katılım oranıyla temsil edilmektedir. Düşük puanlı fakülteler kategorisinde Kütahya Dumlupınar İslami İlimler 878 öğrenci ile %8,8 ve Aksaray İslami İlimler 1406 öğrenci ile % 15,5 katılım oranına sahiptir. Tablo incelendiğinde fakültelerin öğrenci sayılarına göre dağılımın normal gözlemlendiği, diğerlerine göre farklı olan Necmettin Erbakan AKİF'in öğrenci sayısından dolayı biraz fazla olduğu görülmektedir. Örneklem alınırken hedef evreni oluşturan fakültelerde eğitim gören toplam öğrenci sayılarına göre, örnekleme katılacak öğrenci sayısı orantılı olarak, öğrenci sayısı fazla olandan fazla öğrenci örnekleme katılmıştır. Tablo 8.'de de görüldüğü gibi

hedef evreni oluşturan altı fakültede toplam 10136 öğrenci yer almaktadır. Toplam 1147 öğrenciye, öğrencilerin % 11,3'üne uygulama yapılmıştır. Tablo 9.'da katılımcıların fakülte, öğretim türü ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 9. Katılımcıların Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı**

FAKÜLTE	Fakülte Sayısı	ÖĞRETİM TÜRÜ	Örneklemdaki Öğrenci Sayıları				
			Toplam	Kız	Oran	Er	Oran
İlahiyat Fakültesi	4	I. Öğretim	568	344	%60,6	224	%39,4
	4	II. Öğretim	300	162	%54	138	%46
İslami İlimler Fakültesi	2	I. Öğretim	185	122	%65,9	63	%34,1
	2	II. Öğretim	94	54	%57,4	40	%42,6
		TOPLAM	1147	682	%59,5	465	%40,5

Tablo 9.'da da görüldüğü üzere katılımcıların 568'i İlahiyat Fakültesi I. öğretimden olup, bunların; 344 (%60,6)'sı kız, 224(%39,4)'ü erkektir. 300'ü İlahiyat Fakültesi II. öğretimden olup, bunların; 162 (%54)'ü kız, 138 (%46)'sı erkektir. Örneklemdaki yüksek din öğrenimi öğrencilerinden 185'i İslami İlimler Fakültesi I. öğretimden olup, bunların; 122 (%65,9)'u kız, 63 (%34,1)'i erkektir. 94'ü İslami İlimler Fakültesi II. öğretimden olup; bunların, 54(%57,4)'ü kız, 40(%42,6)'ı erkektir. Örnekleme alınan yüksek din öğrenimi öğrencilerinin 682(%59,5)'i kız, 465(%40,5)'i erkek toplam 1147 öğrenci vardır. *Evren (Tablo 6.) ve örneklemdaki (Tablo 9.) öğrenci sayılarına ilişkin veriler incelendiğinde, fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin öğrenim türü ve cinsiyet değişkenine göre öğrenci sayısı bakımından öğrencilerin evren ve örneklem dağılımları benzerlik gösterdiğinden, örneklemin evreni yansıtabilecek özelliklerde olduğu söylenebilir.*

### 3.2.2. Nitel Araştırmada Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gurubunu, nicel araştırma yapılan İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinde öğrenim gören 18 öğrenci oluşturmaktadır. Bilindiği gibi her yeni birey veya araştırma mekânı eklendiğinde araştırmacının derinlemesine bir tablo sunma kabiliyetinin zayıflaması nedeniyle nitel bir araştırmada az sayıda birey veya

durum ile çalışmak tipik bir özelliktir. Creswell (2017: 271)'in de belirttiği gibi, nitel araştırmanın bir amacı da bireylerden elde edilen bilgilerin karmaşıklığını ortaya koymaktır. Öyle olunca katılımcı sayısı artarsa bu amaç gerçekleşmeyecektir.

Araştırmada geçerlik, güvenilirlikten daha öncelikli ve güvenilirliği de belirleyen önemli bir etkidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 270). “Toplanan verilerin ayrıntılı rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir çalışmada geçerliğin önemli ölçütleri arasındadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 271). Sonuçları sağlayan veriler ve verileri elde ettiğimiz veri kaynağı bilgisi bu bağlamda önem taşımaktadır. Nitel araştırmada veri kaynağı kişilerin tanımlanması da güvenilirliği sağlayan bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 274).

Araştırmada nitel örnekleme için *amaçlı örnekleme* yöntemiyle öğrenciler belirlenmiştir. Amaçlı örneklemede araştırmacılar, ana olgu hakkında bilgi edinmek veya onu anlamak için bireyleri ve araştırma mekânlarını maksatlı bir biçimde seçerler. Katılımcıları ve araştırma mekânlarını seçmede kullanılan standart, onların ‘bilgi açısından zengin’ olup olmadıklarıdır (Patton, 1990: 169; akt. Creswell, 2017: 267).

Araştırmada öğrenci çalışma gurubu “*amaçlı örnekleme*” yönteminden “*tipik durum örnekleme*” ile belirlenmiş, çalışma öğrencilerin gönüllü katılımıyla gerçekleşmiştir. Tipik durum örnekleme, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak ya da bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. (Patton, 1987; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 121) Neyin tipik olanı oluşturduğu, şüphesiz ki yoruma açıktır (Creswell, 2017: 269). Yine de araştırma mekânındaki öğretim elemanlarından, kilit kişilerden görüş alınarak öğrenciler belirlenmiştir. Bu belirlemede aynı zamanda *ölçüt örnekleme* yönteminden de faydalanılmış ve araştırmacı tarafından belirlenen ölçüt bağlamında (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 122), 4-5 yıldır aynı okulda öğrenci olmalarından ve okul iklimini ve akademik öz yeterliliği bir bütün olarak üzerinde taşımaları ihtimalinden dolayı 2 son sınıf öğrencileri öncelikli 1adet de 2. sınıf öğrencisi tercih edilmiştir. Nitel araştırmaya

katılan yüksek din öğrenimi öğrencilerine ilişkin demografik bilgilere Tablo 10.'da yer verilmiştir.

**Tablo 10. Nitel Araştırmaya Katılan Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri**

Kod	Cinsiyet	Yaş	Fakülte	Mezun Lise
K1	Erkek	24	İlahiyat	Anadolu İmam Hatip Lisesi
K2	Kız	22		Anadolu İmam Hatip Lisesi
K3	Kız	20		Anadolu İmam Hatip Lisesi
K4	Erkek	21		Anadolu İmam Hatip Lisesi
K5	Kız	21		Anadolu İmam Hatip Lisesi
K6	Kız	20		Anadolu İmam Hatip Lisesi
K7	Erkek	25		Anadolu İmam Hatip Lisesi
K8	Kız	21		Anadolu İmam Hatip Lisesi
K9	Kız	20		Anadolu İmam Hatip Lisesi
K10	Erkek	22		Fen Lisesi
K11	Kız	22	Açık öğretim AİHL	
K12	Kız	21	Meslek Lisesi	
K13	Erkek	24	İslami İlimler	Anadolu İmam Hatip Lisesi
K14	Kız	23		Anadolu İmam Hatip Lisesi
K15	Kız	20		Anadolu İmam Hatip Lisesi
K16	Erkek	25		Anadolu İmam Hatip Lisesi
K17	Kız	22		Açık öğretim AİHL
K18	Kız	23		Meslek Lisesi

Tablo 10.'a göre, nitel çalışma grubundaki katılımcı öğrencilerin 12'si kız, 6'sı erkek; 12'si İlahiyat Fakültesinden, 6'sı İslami İlimler Fakültesinden; 13'ü Anadolu İmam Hatip Lisesi mezunu, 2'si Açık öğretim Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL), 2'si Meslek Lisesi, 1'i Fen Lisesi mezunudur. Katılımcı öğrencilerin 20 ile 25 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

*Araştırmanın etik boyutu*, araştırma sürecinin tüm aşamalarında göz önünde tutulmuş, bu bağlamda; etik kurul izni için, “10.05.2019 Tarih ve E.35163 sayılı yazıyla NEÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Yayın Etik Kurulu'na başvuru yapılmış (Karar No:2019/17)” gerekli onaylar alınmıştır. Araştırmada kullanılan ve uyarlanan ölçekler için ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmış (EK-1 ve EK-2), öğrencilere anket uygulayabilmek için örnekleme alınan üniversitelerin rektörlük / fakülte yönetimlerinden de yazılı kurum izinleri alınmıştır (EK-4). Evrensel kabul gören ve insanların dâhil olduğu her tür araştırmada uygulamaya konulan ana etik ilkelere (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 108) sadık kalınmış, her iki yöntem uygulamasında da araştırmaya dâhil edilecek bireylerden *bilinçli onay* (informed consent) alınmıştır. Rızası olmayanlar araştırmaya katılımı konusunda zorlanmamış, gönüllülerin dâhil olması sağlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016:108) göre bilinçli onay, herhangi bir araştırmaya dâhil edilecek bireylerin araştırma başlamadan önce araştırma hakkında ayrıntılı bilgilendirmeye dayalı olarak, kişisel bilgilerin gizli tutulacağı beyanı ve araştırmaya kendi rızasıyla ve gönüllü olarak katılmasını sağlamaktır. Etik çerçevede, araştırma verilerine müdahale edilmemiş, sonuçlar, olumlu-olumsuz olduğu haliyle çalışmaya yansıtılmıştır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın nicel bölümünün verilerini elde etmek üzere hazırlanan ölçme aracı, üç bölümden müteşekkildir. İlk bölümde, “Akademik özyeterlik ölçeği”, İkinci bölümde “Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği” ve yüksek din öğrenimi öğrencilerine ait sosyo-demografik özelliklerdir. Bu bölümler altında soru kâğıdında, uygulama yapılan öğrencilere toplamda 65 soru yöneltilmiştir.

### 3.3.1. Sosyo-Demografik Değişkenler

Alanyazın taranarak ve ilgili uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgiler bölümünde öğrencilerin cinsiyetleri, yaş durumları, sınıfları, öğretim türleri, mezun oldukları lise türü, not ortalamaları vb. bilgileri sorgulayan sosyo-demografik değişkenlere yer verilmiş, öğrencilere İlahiyat fakültelerini isteyerek seçip seçmedikleri ve memnuniyet durumları, mezuniyet sonrası kariyer planlamaları ve öğrenim gördükleri fakültelerin saygınlık durumları sorulmuştur. Ölçek kullanımında tecrübeli akademisyenlerin tavsiyesi doğrultusunda ölçme aracının öğrencilerce sıkılmadan doldurulmasını ve soru maddelerinin bütünlüğünü sağlamak amacıyla yaygın kullanımın dışında, kişisel bilgilere ölçek maddelerinden sonra ölçme aracının son bölümünde yer verilmiştir. Uygulamada bu durumun anketin öğrencilerce daha rahat cevaplanmasını sağladığı gözlenmiştir.

### 3.3.2. Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği

Araştırmamızda, Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin öğrenme iklimi algılarını ölçmek için Terzi (2015) tarafından geliştirilen, geçerliliği ve güvenilirliği test edilen ve bu araştırma için kullanım izni (EK-1) alınan “Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır (EK-3). Ölçek, “2014-2015 eğitim-öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinden pedagojik formasyon eğitimi alan toplam 350 kişilik öğrenci grubuna uygulanarak elde edilmiştir”.

Terzi tarafından uygulanan “Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçeğin KMO değeri .92 Barlett değeri .00 bulunmuştur. Ölçeğin *faktör analizinde*; 5 madde *okula bağlılık*(1-5. maddeler), 6 madde *iletişim*(7-12. maddeler) ve 6 madde *öğrenme ortamı*(6-13-14-15-16-17. maddeler) olmak üzere üç boyut tanımlanmakta ve ölçek, 17 maddeden oluşmaktadır”. Ölçeği oluşturan maddeler sırasıyla EK-3’de verilmiştir.

AFA sonucu “ölçeğin açıkladığı toplam varyans %56 tespit edilmiştir. Üç boyut için ölçeğin faktör yükleri .46 ile .76 arasında, madde toplam korelasyonları ise .34 ile .60 arasında değişmektedir”. Ölçek, ‘1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Çoğunlukla, 5=Her zaman’ şeklinde artan biçimde puanlanan 5’li Likert tipinde

bir ölçektir. Boyutlar hakkındaki algı puanları, boyutlara ait maddelerin toplanmasıyla bulunmaktadır. Terzi (2015) tarafından geçerlik analizi bağlamında ölçeğe uygulanan DFA sonuncu;  $\chi^2/Sd$  oranı 2.16, RMSEA, .063, NFI, .96, NNFI, .97, CFI, .98, IFI, .98, RFI, .95, GFI, .91, AGFI, .88 bulunmuştur. Bu veriler, ölçeğin oldukça iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçeğe Terzi (2015:113) tarafından güvenilirlik analizi olarak Cronbach Alpha yapılmıştır. Terzi tarafından bildirilen güvenilirlik değerleri, Ölçeğin; 1. boyutu olan okula bağlılık için  $\alpha=.75$ , 2. boyutu olan iletişim için  $\alpha=.86$ , üçüncü boyutu olan öğrenme ortamı için  $\alpha=.81$ ; “Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği”nin toplam güvenilirlik değeri  $\alpha=.90$ ’dır.

### 3.3.3. Akademik Özyeterlik Ölçeği

Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin akademik özyeterlik algı düzeylerini tespit etmek amacıyla Owen ve Froman (1988) tarafından geliştirilen, İngilizce’den Türkçe’ye uyarlaması ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları (Ekici, 2012) tarafından yapılan “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” yüksek din öğrenimi öğrencilerine uyarlanarak kullanılmıştır (EK-3). Ölçeğin araştırmada kullanılabilmesi için gerekli izinler yazardan e-posta yoluyla 2018 yılının Aralık ayında alınmış ve izin e-postaları ekte sunulmuştur (Ek-2).

Owen ve Froman (1988) tarafından geliştirilen orijinal ölçek, üç boyut; *Sosyal statü* (10 madde; 2, 3, 4, 11, 14, 15, 16, 17, 25, 27), *Bilişsel uygulamalar* (19 madde; 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 30, 31, 32, 33) ve *Teknik beceriler* (4 madde; 23, 26, 28, 29) ile akademik öz-yeterlik için anlamlı bir yapı gösteren 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler 5’li Likert türünde hazırlanmıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeylerini ölçmeye yönelik hazırlanan ölçekteki her madde; Oldukça Az (1 puan), Az (2 puan), Kısmen Fazla (3 puan), Fazla (4 puan) ve Oldukça Fazla (5 puan) arasında değişecek şekilde derecelendirilmiştir. Boyutlar hakkındaki algı puanları, boyutlara ait maddelerin toplanmasıyla bulunmaktadır.

Orijinal ölçek, eğitim ve psikoloji bölümünden 93 öğrenciye uygulanarak geliştirilmiştir. Türkçe’ye çevrilen ölçek, Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim

Fakültesinin farklı bölümlerinde kayıtlı 683 üniversite öğrencisine uygulanmış geçerlik ve güvenilirliği belirlenmiştir. (Ekici, 2012) tarafından geçerlik çalışmasında ilk aşama olarak ölçme aracının uygulanması sonucu elde edilen verilerin örneklem grubuna uygunluğu belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen Kaise-Meyer-Olkin (KMO) = 0,86 ve Barlett Testi sonucu  $\chi^2= 4376, 13$  ( $p< ,000$ ) olarak bulunmuştur. Bu iki testten elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizi yapabilmek için verilerin uygun olduğunu ifade etmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 45,8'ini açıklayan bir sonuç çıkmış, orijinal ölçekte 33 olan madde sayısının ve üç boyutun Türkçe ölçekte de korunduğu görülmüştür. Tavşancıl (2002)'e göre faktör analizi sonucunda elde edilen varyans oranları ne kadar yüksekse, ölçeğin faktör yapısı da o kadar kuvvetlidir. Sosyal bilimlerde yapılan analizlerde % 40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Ekici, 2012:178).

Owen ve Froman (1988) tarafından yapılan iki uygulamada Orijinal ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik değeri 0,90 ve 0,92 olarak belirlenmiştir. 8 haftalık ortalama ise 0,85 olarak hesaplanmıştır. Türkçe ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak bulunurken, sosyal statü boyutu için 0,88, bilişsel uygulamalar boyutu için 0,82 ve teknik beceriler boyutu için 0,90 olarak bulunduğu; elde edilen bulgular sonucunda, Türkçeye uyarlaması yapılan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu Ekici (2012:182) tarafından ifade edilmiştir.

Ekici (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek, uyarlama izni (EK-2) alındıktan sonra beş alan uzmanına, dini yükseköğrenim öğrencilerine sorularak geçerlilik çalışması uzman görüşlerine göre yapılmıştır. Alınan görüşler sonucunda, anketin, 24. ve 28. maddeleri alana uygun içerikle değiştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçekler, yüksek din öğrenimi öğrencilerine göre uyarlandığı için yeniden bir güvenilirlik geçerlik uygulaması yapılmıştır.

Veri toplama araçlarının bu araştırmadaki güvenilirliği Cronbach Alpha yanında Omega güvenilirlik katsayısı ile de analiz edilmiştir. İç tutarlılık anlamındaki güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ile test edilmektedir. Ayrıca çok boyutlu ölçeklerde ve faktör yüklerinin eşit olmadığı durumlarda önerilen bir güvenilirlik olan

Omega Güvenirlik (Zinbarg, Yovel, Revelle, ve McDonald, 2006) değeri hesaplanarak Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı ile karşılaştırılmıştır. Buna göre her bir ölçme aracının genelini ve alt boyutlarının güvenirligi incelenmiştir.

Sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Analizleri**

	Okul İklimi Ölçeği				Akademik Özyeterlik			
	Ölçeğin Geneli	Okula Bağlılık	İletişim	Öğrenme Ortamı	Ölçeğin Geneli	Sosyal Statü	Bilişsel Uygulama	Teknik Beceri
Cronbach Alpha	.94	.88	.83	.83	.90	.79	.86	.58
Omega	.94	.88	.83	.83	.90	.79	.86	.58

Güvenirlik analiz sonuçlarının hem Cronbach Alpha hem de Omega güvenirlik katsayılarının aynı olduğu gözlenmiştir. Akademik Özyeterlik ölçeğinin sadece Teknik Beceri alt boyutunda güvenirlik biraz düşüktür. Ancak bu boyuttaki madde sayısı 4 olduğundan güvenirligin yeterli olduğu ayrıca ölçeklerin genelini güvenirligi de yüksek olması bu değerin yeterli olabileceğini göstermektedir. Okul İklimi ölçeğinin ortalama madde toplam korelasyonu 0.43’dir. Akademik Özyeterlik ölçeğinin ortalama madde toplam korelasyonu ise 0.31’dir.

Bu sonuç, ölçek maddelerinin ve araştırma verilerinin yüksek iç tutarlılığı olduğunu ortaya koymaktadır. Likert tipi ölçeklerin güvenirliginin sınanmasında en sık kullanılan Cronbach’s alpha katsayısı, ölçme aracı içinde bulunan maddelerin iç tutarlılığının (homojenliliğinin) bir ölçüsüdür. Cronbach’s alpha güvenirlik katsayısının .60 - .79 arasında olması ölçme aracının oldukça güvenilir, .80-1.00 arası olması ise yüksek derecede güvenilir ölçek olduğunu göstermektedir. (Akgül, 2003; Tavşancıl, 2002; akt. Okumuşlar, 2014: 54)

### 3.3.4. Araştırmanın Nitel Bölümü İçin Hazırlanan Görüşme Formu

Araştırmanın nitel bölümünde yüksek din öğrenimi öğrencilerinin okul iklimi ve akademik özyeterlik konusunda görüşlerini almak için “yarı yapılandırılmış

görüşme formu” oluşturulmuştur. Bu bağlamda örnek olabilecek çalışmalardan da (Koç, 2003; Okumuş, 2007; Taştekin, 2013; Turan ve Nazıroğlu, 2015; Özenç, 2017; Gündoğan ve Koçak, 2017) faydalanarak yüksek din öğrenimi öğrencilerinin görüşlerini ortaya çıkarabileceği düşünülen 19 görüşme sorusu yazılmış, taslak olarak hazırlanan görüşme formu, Eğitim Yönetimi alanından 2, Türkçe eğitimi alanında bir uzmana gönderilmiş ve TİK üyeleri (3) ile istişareler yapılmış, örnekleme olmayan 2 yüksek din öğrenimi öğrencisinin de okuması/cevaplaması sonrası, alınan geribildirimler doğrultusunda hazırlanan forma son biçimi verilmiştir.

Ölçme aracının uygulanmasında uygulama yapılacak fakültelerde, *kilit kişiler* belirlenmiş, yardımları alınmıştır. *Kilit kişi*, araştırma mekânında resmî ya da gayri resmî bir rolü olan, oraya girmeyi sağlayan, araştırmacılara katılımcıları tespit etmede ve çalışılacak yerleri belirlemede yardımcı olan kişidir (Creswell, 2017:274).

Geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş ölçeklerin ve alanyazın taraması sonrası kişisel bilgilerin de olduğu ölçme aracı ve görüşme formu hazırlandıktan sonra iki öğrenciye uygulanmış son kontroller sonrası uygulama, örneklem grubu olarak seçilen öğrencilere yapılmıştır.

### 3.4. Veri Analizi

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada kullanılan ölçüm araçlarından Okul İklimi Ölçeği ve Akademik Özyeterlik Ölçeğinden elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Ölçek verilerinin analizlerinin açıklanmasından sonra görüşme formlarından elde edilen verilerin nasıl analiz edildiklerinden bahsedilmiştir.

Çalışmanın verileri; çalışmaya dâhil edilen örneklem grubundan gönüllü katılım gösteren öğrencilerden; ölçekler ve görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin toplanması için hazırlanan ölçekler, araştırmacı tarafından örnekleme dâhil edilen yüksek din öğrenimi öğrencilerinden yüzyüze uygulanarak toplanmıştır. Kilit kişilerden de yardım alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde çeşitli istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Öncelikle öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerinin betimsel olarak görülebilmesi amacıyla betimleyici

istatistikler kullanılmıştır. Her bir sorunun frekans analizleri gerçekleştirilmiş, elde edilen bulgular frekans tablolarıyla gösterilmiştir. Ayrıca uygun sorularda ortalama, standart sapma gibi diğer betimleyici istatistik değerleri de bulunmuştur.

Değerlendirmeye alınan formlardaki nicel veriler bilgisayar ortamında SPSS 20.0 programına aktarılmıştır. Araştırmanın demografik verilerinin çözümlenmesinde ve kategorik değişkenlere ilişkin verilerin analizinde SPSS 20.0 programından ve bu programın kullanım esaslarını içeren kaynaklardan (Bentler ve Bonett, 1980; Kağıtçıbaşı, 1988; Kline, 1994; Huck ve Cormier, 1996; Büyüköztürk, 2002; Morgan vd., 2004; Schumacker ve Lomax, 2004; Tavşancıl, 2006; Yılmaz ve Köseoğlu, 2009; Yılmaz, 2010; Stevens, 2012; Denis, 2018) yararlanılmıştır. Okul İklimi ve Yaş değişkenlerinin Akademik Özyeterlik ve Not Ortalamasını ne düzeyde yordadığını belirlemeye yönelik analiz için Lisrel 8.7 programından yararlanılmıştır.

Değişkenler için frekans analizleri yapılarak yorumlanmıştır. Yapılan analizlerin ve istatistiksel işlemlerin sağlıklı, güvenilir ve faydalı olabilmesi için uygun analiz tekniğinin seçilmesi gerekmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkileri değerlendirmek amacıyla kullanılan parametrik ve nonparametrik testler için belirli kriterler mevcuttur. Parametrik veya nonparametrik (parametrik olmayan) analiz tekniklerinden hangisinin kullanılacağına karar verebilmek için verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediği incelenmelidir.

Verilerin analizinde öncelikle normallik varsayımları incelenmiştir. Bununla ilgili alanyazında farklı stratejiler önerilmektedir. Normallik varsayımlarında Komolgov-Smirnov istatistiği yerine Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin yanı sıra z istatistiği ve trendsiz normallik ve normal dağılım grafiği (Normal Q-Q Plot) incelenerek belirlenmiştir. Bunun nedeni, Komolgov-Smirnov istatistiğinin örneklem büyüklüğünden etkilenmesidir (Stevens, 2012; Denis, 2018). Ayrıca Saçılma diyagramları incelenerek çoklu normalliklerin yanı sıra uç değerler olup olmadığı incelenmiştir (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004).

Puan dağılımlarının incelenmesinde “betimsel analiz” yapılmıştır. Betimsel analiz için ortalama ve standart sapma değerlerinin yanı sıra çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir.

Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algı düzeyleri belirlenmesinde öncelikle öğrencilerce ilgili maddelere verilen cevaplar toplanarak her bir öğrencinin, genel okul iklimi algı düzeyleri puanları ile ‘okula bağlılık’, ‘iletişim’ ve ‘öğrenme ortamı’ hakkındaki algılarına ilişkin kişisel puanlar hesaplanmıştır. Puanların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak genel değerlendirmeler yapılmıştır. Ölçekte olumlu maddeler yer almaktadır.

Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin akademik özyeterlikle ilgili algı düzeylerinin belirlenmesinde öncelikle öğrencilerce ilgili maddelere verilen cevaplar toplanarak her bir öğrencinin, genel akademik özyeterlik algı düzeyleri puanları ile ‘bilişsel uygulamalar’, ‘sosyal statü’ ve ‘teknik beceriler’ hakkındaki algılarına ilişkin kişisel puanlar hesaplanmıştır. Puanların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak genel değerlendirmeler yapılmıştır. Ölçekte olumlu maddeler yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçekler 5’li likert türünde olduğundan eşit aralıklarla tanımlanmış ve aralıklar eşit bölünerek ortalamaların yorumlanmasında aşağıdaki puan aralıklarından yararlanılmıştır (Kağıtçıbaşı, 1988; Tavşancıl, 2006; Yılmaz, 2010):

1.00 – 1.80	= Kesinlikle Katılmıyorum	= Olumsuz
1.81 – 2.60	= Katılmıyorum	= Olumsuz
2.61 – 3.40	= Kararsızım	= Olumsuz
3.41 – 4.20	= Katılıyorum	= Olumlu
4.21 – 5.00	= Tamamen Katılıyorum	= Olumlu

Araştırmada cinsiyet, öğretim türü, mezun olunan lise türüne göre hem okul iklimi hem de akademik özyeterlik algılarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemede veriler normal dağılım gösterdiği durumda Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Normal dağılım gözlenmediği durumda Mann Whitney U Testi ile analiz yapılmıştır. Levene testi ile varyansların homojenliği test edilmiştir. Varyanslar normal dağılım göstermediği durumda varyansların homojen olmadığı

durum için serbestlik derecesi ve buna bağılı olarak t değeri dikkate alarak yorumlanmıştır.

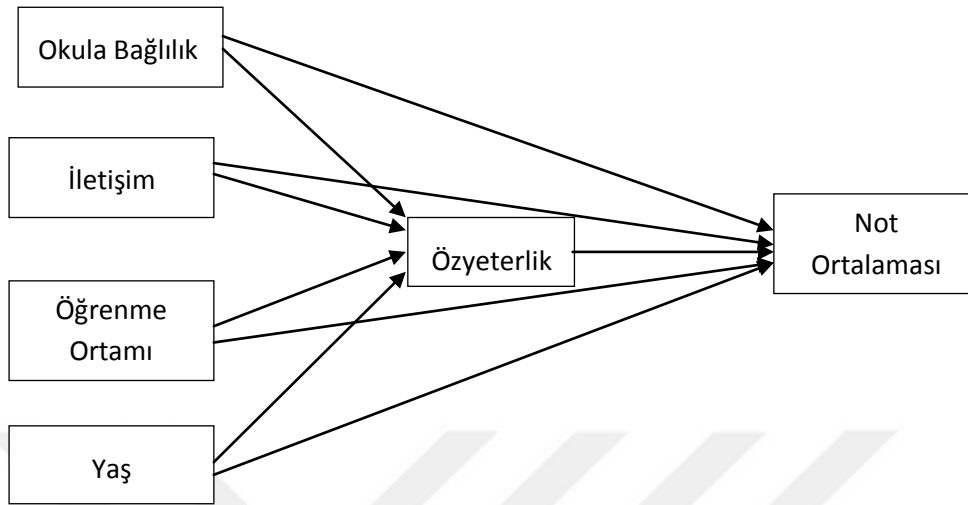
Öğrencilerin yaş, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri fakülte, üniversite yerleşme puanı açısından okul iklimi ve akademik özyeterlik puanlarında farklılık olup olmadığını belirlemede normallik varsayımları ve varyansların homojenliği sağlandığı durumda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz yapılmıştır. Farklılık olması durumunda farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testi ile analiz yapılmıştır. Söz konusu varsayımlardan her hangi birinin karşılanmadığı durumda Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Anlamlı farklılık durumunda mevcut farkın kaynağı için Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır (Huck ve Cormier, 1996; Morgan vd., 2004).

Araştırmada değişkenler arasında ilişki belirlemede korelasyon analizi ile analiz yapılmıştır. Korelasyon analizinde Pearson product-moment korelasyonu (eşit görünen aralıklar ölçeklerinin birbiri ile ilişkisini belirlemek için), sıralama ve eşit görünen aralıklar ölçeklerinde elde edilen veriler arasındaki ilişkiyi belirlemede Polyserial korelasyonu ile analiz yapılmıştır (Schumacker ve Lomax, 2004).

Değişkenlerden hangilerinin Not Ortalamasını yordadığını belirlemek için yol analizi yapılmıştır. Bunun için Okul İklimi Ölçeğinin her bir alt boyutu ve yaş değişkeni dışsal değişkenler olarak belirlenmiştir. Akademik Özyeterlik ise alt boyutları dikkate alınmadan genel akademik özyeterlik puanı dikkate alınmış ve içsel değişken olarak kullanılmıştır. Akademik Özyeterlik algısının ayrıca aracılık etkisi incelenmiştir. Not Ortalaması da içsel değişken ve araştırmanın (yol analizinin) yordanan değişkeni olarak dikkate alınmıştır. Yol analizi gözlenen değişkenler ile uygulanmıştır. Regresyon analizi yerine yol analizinin uygulanması, çok daha güçlü bir metot olmasıdır.

Yol Analizinde Şekil 17'deki model test edilmiştir.

**Şekil 17. Araştırmada Test Edilecek Yol Analizi Modeli**



Araştırma modelinin test edilmesinde aşağıdaki uyum indeksleri incelenmiştir: Bu uyum indeksleri, Ki-Kare/sd, RMSEA, RMR, AGFI, GFI, NFI, NNFI, CFI'dir (Bentler ve Bonett, 1980). Ki-Kare/sd değerinin 3'ün altında olması önerilir. Bu indekse alternatif olarak GFI ve AGFI indeksleri önerilir. Bu indekslerin .95'in üstünde olması önerilir. RMSEA gözlenen değişkenlerin kovaryansı ile önerilen modeldeki kovaryans matrisi arasındaki farkı incelemede kullanılır. RMSEA değerinin .05'in altında olması önerilir. RMR, evren değere ait kovaryans ile örnekleme ait kovaryans arasındaki artık kovaryansı açıklar. RMR değerinin 0.05'in altında olması önerilir. CFI, NFI, NNFI indeksleri model uyumunu belirlemede karşılaştırmalı uyum indeksi olarak ifade edilen indekslerden CFI küçük örneklemlerde daha iyi sonuç vermesine karşın NFI ve NNFI örneklem büyüklüğünden etkilenmez. Önerilen modelin yokluk hipotezi ile uygunluğunu belirlemede kullanılmaktadır. Söz konusu bu üç indeksin de 0.95 üstünde olması önerilmektedir (Kline,1994; Yılmaz ve Köseoğlu, 2009).

5. alt problemde yüksek din öğrenimi öğrencilerinin okul iklimine ilişkin olumsuz algılarına yönelik görüşleri ile 6. alt problemde yüksek din öğrenimi öğrencilerinin akademik özyeterliklerine ilişkin olumsuz algılarına yönelik görüşlerinin alındığı görüşme formlarından elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemleri içerisinde yer alan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Veri analizi yapabilmek için bir yol haritası belirlenmiştir. Buna göre; Nitel veriler elde edilirken görüşme yapılan öğrencilere K1, K2, vb. kod isimleri verilmiştir. Bu görüşmelerle elde edilen veriler ilk olarak dökümü yapılmış; sonra da veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. “Bu yaklaşıma göre veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239). Son olarak, veri analizi sonrası temalar ve alt temalar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Görüşme (formlarından) elde edilen verilerin güvenilirlik çalışması kapsamında veriler, araştırmacı ve Özel Eğitimde Doktora yapan bir başka kişi tarafından birbirinden bağımsız şekilde yapılarak kodlanmıştır. Bu kapsamda araştırmacıyla görüş ayrılığı yaşanan temalar üzerinde tartışılmış ve görüş birliğine varılmıştır. Böylelikle araştırmanın iç güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla tutarlılığının hesaplanması için Miles ve Huberman (1994: 64) tarafından önerilen görüş birliği formülü  $[(\text{Güvenirlik} = \text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100]$  kullanılmıştır. Buna göre görüşme verilerinin analizinde .95 oranında görüş birliğine varılmıştır. Miles ve Huberman (1994: 64) 'a göre “araştırmacılar arasındaki uyum oranı %90 ve üzeri olduğunda çalışmanın güvenilirliği istenen düzeye ulaşmış olmaktadır. O halde, bu araştırmanın iç güvenilirliğinin sağlanmış olduğu” söylenebilir. “İfadelerin ilk elden okuyucuya sunulmasına, araştırmacının kendi görüş ve yorumlarını katmamasına özen gösterilerek katılımcılara ait bireysel ifadeler yer verilmiş ve böylelikle araştırmanın dış geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır”. Araştırma sonuçları ve yapılan yorumlar, araştırma sürecinde görüşme yapılan 2 öğrenci ile paylaşılmış katılımcı teyidi böylece alınmıştır. “Hem katılımcı teyidinin alınması hem de soruların oluşturulması aşamasında uzman görüşüne başvurulmasıyla” araştırmanın “iç geçerliği” artırılmaya çalışılmıştır. “Araştırmanın dış güvenilirliğini sağlamak amacıyla tüm veri toplama araçları, ham veriler, verilerin analiz aşamasında yapılan kodlar, notlar ve çıkarımlar talep edilmesi durumunda veya gelecekte yapılacak benzer bir araştırma ile karşılaştırmaların yapılabilmesi amacıyla” saklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Son olarak, araştırmada kullanılan araştırma deseni, yakınsak paralel karma yöntem desenin özelliğine uygun olarak her bölümün nicel verilerinden elde edilen

bilgilerin sunulduğu bölüm sonunda, nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiş ve öğrenci ifadeleri kısaca açıklanarak örnek alıntılar, anlamları değiştirilmeden direkt olarak okuyucuya sunulmuştur.

### 3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Sonuçların “inandırıcılığı”, bilimsel araştırmalarda en önemli ölçütlerden biri olarak görülür. “Geçerlik ve Güvenirlik” bu nedenle araştırmalarda yaygın kullanılan iki ölçüttür.

**Geçerlik**, bir ölçme aracında ilk aranması gereken özellik olduğu söylenebilir.

- *Nitel araştırmalarda geçerlik*, özellikle aranan bir özelliktir. Farklı geçerlik türleri ve bu türlere ait farklı geçerlik kriterleri ifade edilmektedir. Ancak her ölçme aracı için kullanılabilir genel bir geçerlik ölçütü yoktur. Bir ölçme aracının ne derece geçerli olduğundan tam olarak emin olamadığımız için geçerliği sağlamak güvenirliliği sağlamaktan daha zordur (Neuman, 2010:281).

*İç geçerliğin sağlanması için, şu önlemler alınmıştır:*

1. *Ölçüt geçerliliği* bağlamında; araştırmada kullanılan veri toplama yolları çeşitlendirilmiştir.
2. Ölçülmeye çalışılan olgunun kapsamı belirlenerek ölçülmek istenilen nitelikleri kapsamı sağlanmıştır.
3. Her kavramı ölçmek için oluşturulan değişken sayısı artırılmıştır.
4. Araştırmaya başlamadan önce pilot çalışmayla soruların katılımcılar tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı incelenerek *yüzeysel geçerliği* sağlanmıştır.
5. Ölçme araçlarının *yapı geçerliliği* bağlamında, faktör analizleri hakkında bilgi verilmiştir.

*Dış geçerlik (Yordam)* araştırma sonuçlarının genellenmesi ile ilişkili olup, bunun sağlanması için, şu önlemler alınmıştır:

1. Birden fazla veri türü veri toplama sürecinde kullanılmıştır.
2. Veriler arasında bağlantı kurulmuştur.
3. Uzman incelemesi, Katılımcı kontrolü yapılmış ve son olarak da hazırlanan durum çalışma raporu veri toplama aşamasında kendisinden veri toplanmış bir kişiye okutulmuştur.

- *Nitel araştırmalarda geçerliğin iyi sağlanmasının güvenilirliği sağlamaya da önemli bir katkısı olduğu varsayılır.* Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamaları nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasındadır. Yine betimsel bir analizin kullanıldığı bir araştırmada görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlik için önemlidir. Çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi gibi stratejiler nitel araştırmacılar tarafından da çalışmalarının geçerliğini oluşturma konusunda yaygın referanslar olarak kabul edilmektedir.

*İç geçerlik* bağlamında, araştırmacının gerek veri toplama gerek veri analizi ve yorumlanması süreçlerinde ve bulguların kendi içinde tutarlılığı, elde edilen bulguların farklı veri kaynakları ve farklı analiz stratejileri kullanılarak teyit edilmesi, bulguların, kavramsal çerçeveye uygunluğu, bulguları teyit edecek kuralların varlığı, bulguların araştırmaya katılan bireylerce gerçekçi bulunması gibi stratejiler kullanılabilir.

*Dış geçerlik* niceldeki gibi sonuçların genellenebilirliğine bağlıdır. Nitel araştırmalarda doğrudan genelleme, paradigması gereği zor olduğundan, karşılaştırılabilirlik ve dönüştürülebilirlik kavramları dış geçerlikle ilgili kullanılır. Nicel araştırmalarda genelleme doğrudan olurken, nitel araştırmalarda genelleme deneyimler ve örnekler biçiminde dolaylı yoldan yapılabilir. Yıldırım ve Şimşek (2016:271, 336) nitel araştırmalarda genellenebilirlik konusuna; ‘sayısal genelleme yerine analitik genelleme

sözkonusudur. Okuyucu araştırma sonuçlarından yola çıkarak kendi ortamına doğrudan genelleme yapamayabilir, ancak kendi ortamı için bazı dersler ve deneyimler çıkarabilir' şeklinde yorum getirmişlerdir. Diğer bir deyişle bulguları ve sonuçları okuyanlar; kendi yaşamındaki deneyimlerle okuduklarını karşılaştırıp, kendilerinin de aynı ya da benzer şeyleri yaşadıklarını söyleyebilirler. Bu şekilde kişisel deneyimler sonucu genelleme gerçekleşmiş olur (Ekiz, 2017:121).

Bu araştırmada her iki verilerin geçerliklerinin sağlanması konusunda belirtilen stratejiler dikkate alınmış konu ile ilgili yerlerde gerekli açıklamalar yapılmıştır.

**Güvenirlilik**, konusu nicel ve nitel araştırmalar için farklılık arz eder.

- Nicel araştırmada güvenirlilik, son derece önemli bir kıstastır, çünkü nicel araştırma yönteminde bir araştırmanın, başka araştırmacılar tarafından tekrarlandığında benzer sonuçların elde edilmesi ölçümün güvenilirliğinin yüksek olduğu anlamına gelir. (Turhanoğlu vd., 2012:166).

Bu araştırmada her iki nicel ölçme aracının eşdeğerlik/iç güvenirliliği hem Cronbach's alpha hem de Omega katsayısı belirtilerek sağlanmıştır. İlgili yerde detaylı bilgi verilmiştir.

- Nitel araştırmada güvenirlilik konusunda alanyazında bir birlik yoktur. Farklı uygulamalar sözkonusudur. Yorumlayıcı yaklaşıma dayanan nitel araştırmalarda araştırma, bulguların başka araştırmalar tarafından tekrarlanıp tekrarlanmadığı açısından değil, niteliği açısından değerlendirilir (Turhanoğlu vd. 2012:173).

İç güvenirlilik sağlanması için, şu önlemler alınmıştır:

1. Araştırmacı görüşmelerden toplanan verileri betimsel yaklaşımla yorumsuz aktarmış; daha sonra yorumlara yer vermiştir.

2. Aynı araştırmaya birden fazla araştırmacı dâhil edilmiş, verilerin toplanması, analizi, sonuçlara ulaşma aşamalarında uzlaşma noktaları esas alınmıştır.
3. Verilerin analizlerinde başka bir araştırmacı ile elde edilen sonuçlar teyit edilmiştir.
4. Önceden tanımlanmış bir kavramsal çerçeveye bağlı veri analizi yapılmıştır.

Dış güvenilirliğin sağlanması için, şu önlemler alınmıştır:

1. Araştırmacı sadece gözlemcidir.
2. Araştırmanın veri kaynakları öğrenciler açık biçimde tanımlanmıştır.
3. Araştırmanın yöntemleri, aşamaları açık ve ayrıntılı biçimde tanımlanmış, verilerin elde edildiği ortamlar hakkında bilgi verilmiştir.
4. Elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeve tanımlanmıştır.
5. Veri toplama, veri işleme ve analiz yöntemleri; yorumlama, sonuçlara ulaşma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmış, farklı görüşler ve alternatif açıklamalar dikkate alınmış, araştırmanın ham verileri başkaları tarafından incelenebilecek şekilde saklanmıştır. (Büyüköztürk, 2012: 245-246; Yıldırım, Şimşek, 2016: 273-276). Bu araştırmada belirtilen stratejiler ilgili yerlerde belirtilmiştir.

#### IV. BÖLÜM: YÜKSEK DİN ÖĞRENİMİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME İKLİMİ ALGILARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

##### ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE YORUM

Bu çalışmada, yüksek din öğrenimi öğrencilerinin öğrenme iklimi algıları, akademik özyeterlik algıları ile söz konusu öğrencilerin öğrenme iklimi algılarının; akademik özyeterlik ve akademik başarı ile ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede öncelikle araştırmaya katılan yüksek din öğrenimi öğrencilerine uygulanan ölçme aracının anket kısmından elde edilen bazı sosyo-demografik özelliklere ait bulgular ve sorulan sorulardan elde edilen cevapların dağılımı analiz edilmiş; öğrenme iklimi puanları ve akademik özyeterlik puanları tanımlayıcı istatistikler yardımıyla elde edilen bulgular, okul öğrenme iklimi ve akademik özyeterlik alt boyutlar ve araştırma problemi, alt problemler bağlamında alanyazın eşliğinde tartışılmış ve olumsuz algıları nitel verilerden elde edilen bilgilerle değerlendirilmiştir.

#### 4.1. Örneklemeye Katılan Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Özellikleri

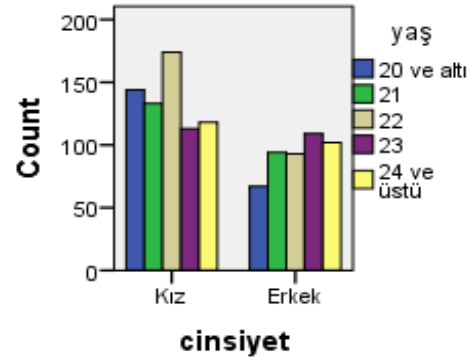
##### 4.1.1. Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin genel sosyo-demografik özellikleri ile ilgili verilerin frekansları tablolar halinde sunulmaktadır.

**Tablo 12. Katılımcıların Cinsiyet ve Yaş Değişimine Göre Dağılımları**

Cinsiyet	Yaş					Toplam	
	20 ve altı	21	22	23	24 ve üstü		
Kız	Sayı	144	133	174	113	118	682
	% cinsiyet içinde	21,1%	19,5%	25,5%	16,6%	17,3%	100,0%
	% yaş grup içinde	68,2%	58,6%	65,2%	50,9%	53,6%	59,5%
	% Toplamda	12,6%	11,6%	15,2%	9,9%	10,3%	59,5%
Erkek	Sayı	67	94	93	109	102	465
	% cinsiyet içinde	14,4%	20,2%	20,0%	23,4%	21,9%	100,0%
	% yaş grup içinde	31,8%	41,4%	34,8%	49,1%	46,4%	40,5%
	% Toplamda	5,8%	8,2%	8,1%	9,5%	8,9%	40,5%
Toplam	Sayı	211	227	267	222	220	1147
	% cinsiyet içinde	18,4%	19,8%	23,3%	19,4%	19,2%	100,0%
	% yaş grup içinde	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Toplamda	18,4%	19,8%	23,3%	19,4%	19,2%	100,0%

1147 öğrenci, cinsiyet-yaş değişkenine göre incelendiğinde 682'sinin (%59,5) kız, 465'inin (%40,5) erkek olduğu; 682 kız öğrencinin %25,5'lik (174) büyük kısmı 22 yaşında, 465 erkek öğrencinin ise büyük çoğunluğu (N=109, %23,4) ise 23 yaşındadır. Toplamda duruma baktığımızda ise 22 yaş öğrenciler çoğunlukta (N=267, %23,3), 20 ve altı yaş daha az (N=211, %18,4) öğrenci vardır.



#### 4.1.1.2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Cinsiyet Açısından Dağılım

Araştırmaya katılan yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre cinsiyet açısından dağılımı incelenmiştir. Bu çerçevede yapılan analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Cinsiyet Açısından Dağılım**

Öğrenim Görülen Üniversite/Fakülte		Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
Aksaray İİF	Sayı	119	59	178
	Üniversite İçinde %	%66.9	%33.1	%100.0
	Cinsiyet İçinde %	%17.4	%12.7	%15.5
	Toplam %	%10.4	%5.1	%15.5
İstanbul İF	Sayı	126	79	205
	Üniversite İçinde %	%61.5	%38.5	%100.0
	Cinsiyet İçinde %	%18.5	%17.0	%17.9
	Toplam %	%11.0	%6.9	%17.9
Necmettin Erbakan AKİF	Sayı	187	151	338
	Üniversite İçinde %	%55.3	%44.7	%100.0
	Cinsiyet İçinde %	%27.4	%32.5	%29.5
	Toplam %	%16.3	%13.2	%29.5
Kütahya Dumlupınar İİF	Sayı	57	44	101
	Üniversite İçinde %	%56.4	%43.6	%100.0
	Cinsiyet İçinde %	%8.4	%9.5	%8.8
	Toplam %	%5.0	%3.8	%8.8
Sivas Cumhuriyet İF	Sayı	99	63	162
	Üniversite İçinde %	%61.1	%38.9	%100.0
	Cinsiyet İçinde %	%14.5	%13.5	%14.1
	Toplam %	%8.6	%5.5	%14.1

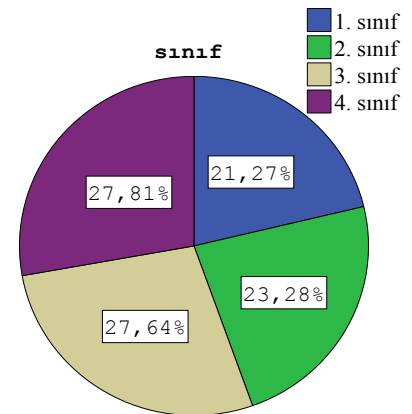
	Sayı	94	69	163
Dicle İF	Üniversite İçinde %	%57.7	%42.3	%100.0
	Cinsiyet İçinde %	%13.8	%14.8	%14.2
	Toplam %	%8.2	%6.0	%14.2
Toplam	Sayı	682	465	1147
	Üniversite İçinde %	%59.5	%40.5	%100.0
	Cinsiyet İçinde %	%100.0	%100.0	%100.0
	Toplam %	%59.5	%40.5	%100.0

Araştırmaya katılım gösterenlerin 338'i (%19.5) Necmettin Erbakan AKİF'de öğrenim gören öğrencilerdir. Bu üniversiteden katılanların 187'si (%27.4) kız, 151'i (%32.5) erkektir. Hem kız hem erkek hem de üniversiteler içinde en yüksek sayı Necmettin Erbakan AKİF'de öğrenim görenlere aittir. Çalışmaya en az katılım gösteren öğrenciler 101 (%8.8) ile Kütahya Dumlupınar İİF'de öğrenim görenlerdir. En düşük katılım gösteren kızlar 57 (%8.4) kişi ile yine Kütahya Dumlupınar İİF'de öğrenim görenlerdir. En düşük (sayı=44, %9.5) erkek öğrenci katılımının olduğu üniversite de yine aynıdır. Üniversite bazında toplam araştırmaya katılan kız sayısı 682 (%59.5) erkek sayısı ise 465 (%40.5) kişidir.

Kız öğrenci sayısının erkeklerden fazla olması küresel trendle ve ülkemiz yükseköğretimindeki sayı ile benzerlik arz etmektedir. Bunun sebepleri arasında üniversitelerin sayılarının artması ve yerelleşmesiyle erişim imkânının kolaylaşması, işgücüne kadın talebinin teşviki olabilir.

**Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı**

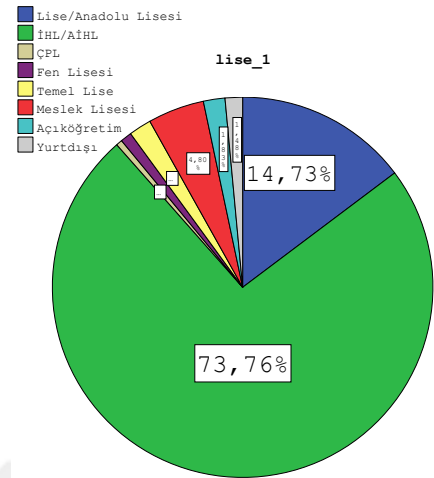
Sınıf Düzeyi	N	%
1. sınıf	244	21,3
2. sınıf	267	23,3
3. sınıf	317	27,6
4. sınıf	319	27,8
<b>Toplam</b>	<b>1147</b>	<b>100,0</b>



Araştırmaya katılan 1147 öğrencinin büyük çoğunluğu (N=319, %37,8) son sınıf öğrencisi iken en az sınıf düzeyi 244 (%21,3) öğrenci ile 1. sınıflardır. Genel anlamda birbirine yakın ortalamalar olmakla birlikte, 1. sınıflardan son sınıflara doğru az da olsa bir farklılığın olması, fakültelerin ilgili sınıflarında öğrenim gören öğrenci sayısından örnekleme alınacak öğrenci sayısının orantılı olarak alınmasından kaynaklıdır.

**Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Dağılımı**

Lise Türü	N	%
İHL/AİHL	846	73,8
Diğer	301	26,2
Lise/Anadolu Lisesi	169	14,7
ÇPL	6	,5
Fen Lisesi	11	1,0
Temel Lise	22	1,9
Meslek Lisesi	55	4,8
Açık öğretim	21	1,8
Yurtdışı	17	1,5
<b>Toplam</b>	<b>1147</b>	<b>100,0</b>

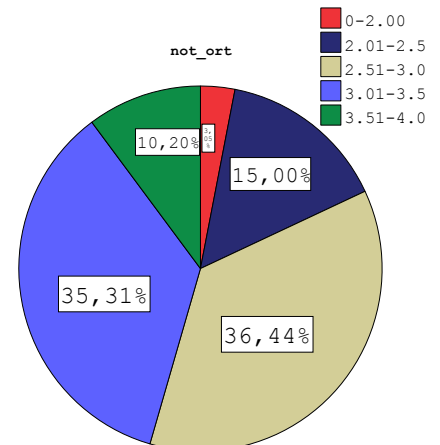


Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin mezun olduğu lise türlerine göre dağılımına baktığımızda 846'sının (%73,8) İmam Hatip Okullarından, 169'unun (%14,7) Anadolu Liselerinden, 55 (%4,8) öğrencinin Meslek Liselerinden geldiği görülmektedir. Araştırma bulgularında düşük oranın anlamlı olmayacağı düşünülerek İmam Hatip Okulları dışında yer alan okulların bulgu tespiti ve yorumlaması "Diğer" başlığı altında birleştirilerek yapılacaktır.

Tabloya bakıldığında ülkemizde MEB bünyesinde yer alan okul türlerinin pek çoğundan öğrencinin olduğu ve yüksek din öğretimi kurumlarının lise türü bakımından bir zenginliği barındırdığı ifade edilebilir. Büyük çoğunluğun İmam Hatip Okullarından gelen öğrenciler olduğu gözlenmektedir. Bu durum dini öğrenim gören öğrencilerinin yüksek öğretimde de aynı çizgide devam etmeyi istedikleri, bu bağlamda yüksek din öğretimi kurumlarını tercih ettikleri şeklinde değerlendirilebilir.

**Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Şu Anki Not Ortalamalarına Göre Dağılımı**

GANO	N	%	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
0-2.00	35	3,1	3.1	3.1
2.01-2.50	172	15,0	15.0	18.0
2.51-3.00	418	36,4	36.4	54.5
3.01-3.50	405	35,3	35.3	89.8
3.51-4.00	117	10,2	10.2	100.0
<b>Toplam</b>	<b>1147</b>	<b>100,0</b>	<b>100.0</b>	



Öğrencilerin buldukları sınıf açısından, Genel Aritmetik Not Ortalamalarına (GANO) göre dağılım incelendiğinde en yüksek öğrenci sayısı 418 (%36,4) ile 2,51-3,00 aralığındadır. Bunu 405 (%35.3) kişi ile 3.01-3.50 not aralığında yer alan öğrenciler izlemiştir. 3. sırada en çok 172 (15.0) kişi ile 2.01-2.50 arasında not dağılımına sahip öğrenciler izlemiştir. En başarılı olarak kabul edilen 3.51-4.00 aralığında nota sahip 117 (%10.2) öğrenci vardır. En düşük not aralığı olarak kabul edilen 0.00-2.00 arasında 35 (%3.1) öğrenci vardır. Kesme noktası (Ort=3.40) baz alındığında öğrencilerin not ortalamalarının düşük olduğu söylenebilir. Yüksek din öğrenimi öğrencilerinden araştırmaya katılan 1147 öğrencinin büyük çoğunluğu (N=940, % 81,9) 2,5 ortalamasının üzerindedir. Buna göre yüksek din öğrenimi öğrencileri not bakımından genel anlamda başarılı görülmektedir.

#### 4.1.1.3. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakültelerin Giriş Puanı Açısından Dağılımı

Araştırmaya katılan yüksek din öğrenimi öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakültelerin giriş puanları açısından 3 kategoride sınıflandırılmıştır. Bunlar yüksek, orta ve düşük puanlı üniversitelerdir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelerin giriş puanı açısından sayı ve yüzdelik dağılımı incelenmiştir. Bu çerçevede yapılan analiz sonuçları Tablo 17.'de verilmiştir.

**Tablo 17. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakültelerin Giriş Puanı Açısından Dağılımı**

<b>Giriş Puanı Açısından Fakülteler</b>	<b>Sayı</b>	<b>Yüzde</b>	<b>Geçerli Yüzde</b>	<b>Toplamlı Yüzde</b>
Düşük puanlı	279	24.3	24.3	24.3
Orta puanlı	325	28.3	28.3	52.7
Yüksek puanlı	543	47.3	47.3	100.0
<b>Toplam</b>	<b>1147</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelerin giriş puanı açısından en yüksek puanlı olanların sayısı 543 (%47.3) ile en yüksektir. Bunu 325 (%28.3) öğrenci ile orta puanlı fakülteye yerleşen öğrenciler izlemektedir. Düşük puanlı fakülteye yerleşen öğrencilerin sayısı 279 (%24.3) ile en azdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun yüksek puanlı fakültelerde öğrenim gördükleri gözlenmiştir.

#### 4.1.2. Öğrenci Görüşlerine göre Bazı Bilgiler

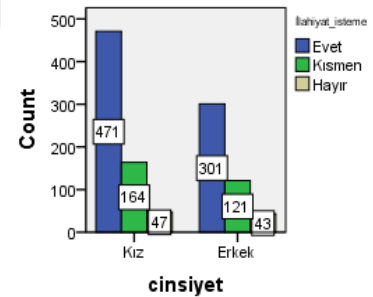
Öğrencilere demografik bilgiler yanında yüksek din öğretimi kurumunda, İlahiyat/İslami ilimler alanında öğrenim görme tercihleri ve eğitim-öğretim gördükleri fakülte tercihleri ile şu an öğrenim gördükleri fakülteden memnuniyet durumları sorulmuştur. Elde edilen bilgiler aşağıda verilmiştir.

##### 4.1.2.1. Öğrencilerin İlahiyat İsteme Durumlarına İlişkin Dağılım

Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin *ilahiyyat bölümünü isteyerek tercih etme* durumları sorulmuştur. Bu soru için evet, kısmen ve hayır olmak üzere öğrencilerden görüşlerini üç farklı seçenikle belirtmeleri istenmiştir. Öğrenci cevaplarının analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İlahiyatı İsteyerek Tercih Etme Durumu**

		İlahiyat İsteme			Toplam	
		Evet	Kısmen	Hayır		
Cinsiyet	Kız	Sayı	471	164	47	682
		% Toplam	41,1%	14,3%	4,1%	59,5%
	Erkek	Sayı	301	121	43	465
		% Toplam	26,2%	10,5%	3,7%	40,5%
Toplam		Sayı	772	285	90	1147
		% Toplam	67,3%	24,8%	7,8%	100,0%



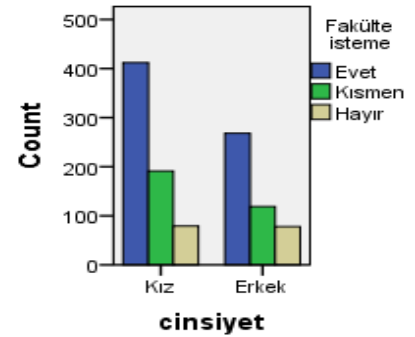
Araştırmaya katılan 471 (%41,1) kız öğrenci İlahiyata isteyerek geldiğini ifade ederken, % 4,1 (N=47) kız öğrenci ilahiyata isteyerek gelmediğini beyan etmiştir. Erkek öğrencilerden 772(%67,3) isteyerek geldiğini ifade ederken, % 3,7(N=43) istemeyerek İlahiyatı tercih ettiğini belirtmiştir. Tablo 18’e göre toplamda yarıdan fazla öğrenci (%67,3, N=772) İlahiyata isteyerek geldiklerini beyan etmişlerdir.

Tercih sebepleriyle ilgili K1 “hedefim başından beri ilahiyattı. Bu bölümü seviyorum, okuduğum bölümü *bilerek*, isteyerek tercih ettim. Nedeni; aklederek, *dini, taklidi bir ritüel olarak değil; bilerek ve anlamlandırarak öğrenmek için.*”

derken; K3 “dünya görüşüm ve değerlerime uygun ortama sahip olduğu düşüncesiyle isteyerek tercih ettim. Kuran’ın ve Sünnetin istediği doğrultuda bir müslüman olma, İslâmi ilimler alanında vukufiyetli bir müslüman olma isteğim” şeklinde görüş bildirmiş, K6 “öncelikli hedefim mezun olduktan sonra iş bulma konusu olduğu için tercih ettim. Diğeri İHL sonrası dini öğrenimimi devam ettirmek ve dinimin gereklerini daha iyi öğrenip öğretebilmek hususuydu” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

**Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Hali Hazırda Öğrenim Gördükleri Fakülteyi İsteyerek Tercih Etme Durumu**

		Mevcut Fakülteyi İsteme			Toplam	
		Evet	Kısmen	Hayır		
Cinsiyet	Kız	Sayı	412	191	79	682
		% Toplam	35,9%	16,7%	6,9%	59,5%
	Erkek	Sayı	268	119	78	465
		% Toplam	23,4%	10,4%	6,8%	40,5%
Toplam		Sayı	680	310	157	1147
		% Toplam	59,3%	27,0%	13,7%	100,0%

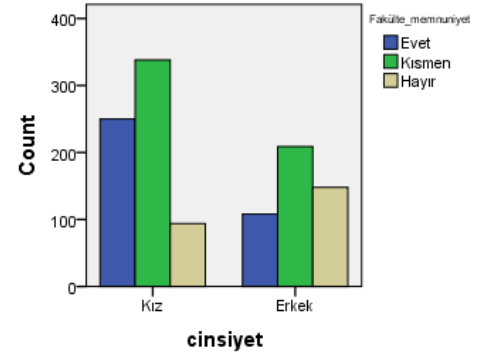


Araştırmaya katılan öğrencilerden 412 (% 35,9) kız öğrenci, şu an öğrenim gördüğü fakülteyi isteyerek tercih ettiğini belirtirken, 79 (%6,9) kız öğrenci ise öğrenim gördükleri fakülteyi isteyerek seçmedikleri yönde görüş belirtmişlerdir. Erkek öğrencilerin 268’i (% 23,4), öğrenim gördükleri fakülteyi isteyerek seçerken 78 (%6,8) öğrenci istemeyerek seçtiklerini belirtmişlerdir. Kız ve erkek öğrencilerde oranların yakınlığı dikkat çekmektedir. Öğrencilerin hali hazırda öğrenim gördükleri fakülteyi isteyip istemediklerine ilişkin soruya “Evet” seçeneğini işaretleyenlerin sayısı 680 (%59.3), “Kısmen” seçeneğini işaretleyenlerin sayısı 310 (%27.0) ve “Hayır” seçeneğini işaretleyenlerin sayısı 157 (%13.7)’dir. Öğrencilerin önemli bir çoğunluğu hali hazırda öğrenim gördükleri fakülteyi isteyerek tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Yüksek din öğrenimi öğrencilerinden K11 “köklü bir üniversite olduğundan ve puanım yettiği için mevcut öğrenim gördüğü fakülteyi tercih ettiğini” ifade ederken yeniden sınava girse, “Yine aynı fakülteyi tercih ederdim.” diyerek öğrenim gördüğü fakülteden memnuniyetini de beyan etmektedir.

**Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Şu Anda Öğrenim Gördükleri Fakülte Eğitimden Memnuniyet Durumu**

		Fakülte memnuniyet			Toplam	
		Evet	Kısmen	Hayır		
Cinsiyet	Kız	Sayı	250	338	94	682
		% Toplam	21,8%	29,5%	8,2%	59,5%
	Erkek	Sayı	108	209	148	465
		% Toplam	9,4%	18,2%	12,9%	40,5%
Toplam		Sayı	358	547	242	1147
		% Toplam	31,2%	47,7%	21,1%	100,0%



Araştırmaya katılan öğrencilerden 250 (% 21,8) kız öğrenci, şu an öğrenim gördüğü fakülteden memnun olduğunu belirtirken, 338 (% 29,5) kız öğrenci kısmen memnun olduğunu, 94 (%8,2) kız öğrenci ise öğrenim gördükleri fakülteden memnun olmadıkları yönde görüş belirtmişlerdir. Erkeklerin ise memnuniyet düzeyi (N=108, %9,4) daha düşük görünmektedir. Öğrencilerin halı hazırda öğrenim gördükleri fakülteden memnun olup olmadıklarına ilişkin soruya “Evet” seçeneğini işaretleyenlerin sayısı 358 (%31.2), “Kısmen” seçeneğini işaretleyenlerin sayısı 547 (%47.7) ve “Hayır” seçeneğini işaretleyenlerin sayısı 242 (%21.1)’dir. Öğrencilerin önemli bir çoğunluğu hali hazırda öğrenim gördükleri okuldan kısmen memnun olduklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle mevcut yüksek din öğretim kurumlarının öğrencilerini tam olarak memnun edemedikleri söylenebilir.

**Tablo 21. Üniversite Yerleşme Puanlarına göre Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Fakülte Memnuniyeti**

		Fakülte memnuniyeti			Toplam	
		Evet	Kısmen	Hayır		
Fakülte grupları	Düşük puanlı	Sayı	85	135	59	279
		% Toplam	7,4%	11,8%	5,1%	24,3%
	Orta puanlı	Sayı	79	149	97	325
		% Toplam	6,9%	13,0%	8,5%	28,3%
	Yüksek puanlı	Sayı	194	263	86	543
		% Toplam	16,9%	22,9%	7,5%	47,3%
Toplam		Sayı	358	547	242	1147
		% Toplam	31,2%	47,7%	21,1%	100,0%

2018 Üniversiteye yerleşme puanlarına göre, Yüksek Puanlı Fakültelerin öğrencilerinin büyük bir bölümü, (N=263, %22,9) öğrenim gördükleri fakültelerden kısmen memnun görünmekteyken, orta puanlı fakültelerin öğrencilerin fakültelerinden memnun olmayanların sayısının (N=97, %8,5) memnun olanların sayısından (N=79, %6,9) daha fazla olması dikkat çekicidir. Düşük puanlı fakültelerden memnun olanların oranı (N=85, %7,4) kısmen memnun olan ya da memnun olmayanlardan daha az görülüyor.

#### 4.1.2.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezuniyet sonrası meslek tercihleri

Öğrencilerin mezuniyet sonrasında çalışmak istedikleri mesleki tercihleri sorulmuştur. Öğrencilerden meslek tercihlerini sıralamaları istenmiştir. Buna göre “En Öncelikli”, “İkinci Öncelikli” ve “Üçüncü Öncelikli” olarak tercihlerini belirtmişlerdir. Öğrenci tercihlerinin dağılımı Tablo 22’de sunulmuştur.

**Tablo 22. Öğrencilerin Mezuniyet Sonrası Çalışmak İstedikleri Kurum ve Meslek Tercihlerinin Dağılımı**

	Diyanet		MEB DKAB		MEB İHL MD		Üniversite	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
En Öncelikli	227	19.8	408	35.6	261	22.8	319	27.8
İkinci Öncelikli	214	18.7	250	21.8	333	29.0	177	15.4
Üçüncü Öncelikli	317	27.6	170	20.5	203	17.7	249	21.7
Tercih Etmeyen	389	33.9	319	27.8	350	30.5	402	35.0
İşaretleyen Toplam	758	66.1	828	72.2	797	69.5	745	65.0

Analiz sonucunda Diyanette görev almayı tercih edenlerin Sayısı 758 (%66.1), MEB DKAB’ı (Milli Eğitim-Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği) tercih edenlerin sayısı 828 (%72.2) MEB İHL MD’yi (Milli Eğitim-İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği) tercih edenlerin sayısı ise 797 (%69.5)’dir. Üniversite’de akademisyenliği tercih edenlerin sayısı ise 745 (%65.0)’dir.

Toplamda en çok tercih edilen kurum/iş MEB DKAB’dır. Diyaneti ilk sırada tercih edenlerin sayısı 227 (%19.8), MEB DKAB’ı ilk sırada tercih edenlerin sayısı 408 (%35.6), MEB İHL MD’yi ilk sırada tercih edenlerin sayısı 261 (%22.8), Üniversite’de akademisyenliği ilk sırada tercih edenlerin sayısı 319 (%27.8)’dir. Öğrencilerin çoğu *mezuniyet sonrası kariyer planlaması* noktasında öncelikli olarak MEB DKAB’da çalışmayı tercih ederken bunu üniversite’de akademisyenlik

izlemiştir. Öncelikli olarak Diyanette çalışmak isteyenlerin sayısı en azdır. Kız ve erkek öğrencilerin önceliklerinin aynı olduğu gözlenmiştir.

**Tablo 23. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öznel Anlatımlarına Göre Yeni Teknolojileri (p.pt. sunu hazırlama, akıllı tahta vb.) Kullanma Düzeyleri**

Tablo 23'e göre, araştırmaya katılan yüksek din öğrenimi öğrencilerinin büyük çoğunluğu (N=776, %67,7) power point sunu hazırlama, akıllı, etkileşimli tahta kullanma gibi *yeni teknolojileri kullanma konusunda* kendilerini orta seviyede görmektedir.

Yeni teknolojileri kullanma düzeyinde

Kızların (N=126, %11), erkeklere (N=102, %8,9) göre daha ileri seviye düzeyinde önde olduğu, erkeklerin (N=82, %7,1) kızlara (N=61, %5,3) nazaran yeni teknolojiyle daha az barışık olduğu söylenebilir.

Yeni Teknolojileri Kullanma	Cinsiyet		Toplam	
	Kız	Erkek		
Hiç yok	Sayı	61	82	143
	% Toplam	5,3%	7,1%	12,5%
Orta seviyede	Sayı	495	281	776
	% Toplam	43,2%	24,5%	67,7%
İleri seviyede	Sayı	126	102	228
	% Toplam	11,0%	8,9%	19,9%
Toplam	Sayı	682	465	1147
	% Toplam	59,5%	40,5%	100,0%

**Tablo 24. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öznel Anlatımlarına Sosyal Medya Kullanma Düzeyleri**

Sosyal Medya Kullanım Düzeyi	Cinsiyet		Toplam	
	Kız	Erkek		
Hiç yok	Sayı	44	42	86
	% Toplam	3,8%	3,7%	7,5%
Orta seviyede	Sayı	440	254	694
	% Toplam	38,4%	22,1%	60,5%
İleri seviyede	Sayı	198	169	367
	% Toplam	17,3%	14,7%	32,0%
Toplam	Sayı	682	465	1147
	% Toplam	59,5%	40,5%	100,0%

Tablo 24'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası/büyük çoğunluğu sosyal medyada orta düzeyde yer alırken, Kızlar (N=440, %38,4) erkeklerden (N=254, %22,1) önde görünüyor. Katılımcıların üçte biri (N=367, %32) ileri düzeyde sosyal medyayı kullandığını belirtmiş.

**Tablo 25. Araştırmaya Katılan Öğrencilere Göre Öğrenim Gördükleri Okulun Çevredeki Saygınlık Düzeyi**

Okulun Saygınlık Düzeyi	Cinsiyet		Toplam	
	Kız	Erkek		
Düşük	Sayı	38	91	129
	% Toplam	3,3%	7,9%	11,2%
Orta	Sayı	363	217	580
	% Toplam	31,6%	18,9%	50,6%
Yüksek	Sayı	281	157	438
	% Toplam	24,5%	13,7%	38,2%
Toplam	Sayı	682	465	1147
	% Toplam	59,5%	40,5%	100,0%

Tablo 25'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin yarısı (N=580, %50,6) okullarının çevrede orta düzeyde saygınlık derecesine sahip olduğunu düşünürken, yüksek saygınlık düzeyinde olduğunu ileri sürenler (N=438, %38,2) ikinci sırada yer alıyor. Erkekler (N=91, %7,9) kızlara (N=38, %3,3) göre okullarının saygınlık düzeyini daha düşük görüyor.

## 4.2. Okul Öğrenme İklimine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu başlığı altında araştırmanın betimsel analiz sonuçları ve araştırma soruları bağlamında demografik değişkenlere ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiş ve elde edilen bulgularla alanyazındaki diğer araştırma bulguları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

### 4.2.1. Betimsel Analiz Sonuçları

Araştırmanın birinci problemi "Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin okul öğrenme iklimine ilişkin algıları nedir?" şeklinde belirlenmiştir. Sorunun cevabı için betimsel analiz yapılmıştır.

Betimsel analiz sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

**Tablo 26. Okul Öğrenme İklimi Betimsel Analiz Sonuçları**

<b>Ölçek Maddeleri ve Alt Boyutlar</b>	<b>Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>Çarpıklık</b>	<b>Basıklık</b>
1- Kendimi okulumun bir parçası gibi görüyorum.	3.26	1.29	-.319	-.962
2- Üniversite sınavına gireceklere okulumu tercih etmelerini öneririm.	2.98	1.33	-.113	-1.153
3- Okulumu her ortamda savunurum.	3.09	1.22	-.164	-.882
4- Okuduğum okulun öğrencisi olmak bir ayrıcalıktır.	3.13	1.34	-.194	-1.114
5- Okulum hayata dair beklentilerimi karşılamaktadır.	2.85	1.15	-.077	-.777
6- Okulum mesleğimle ilgili bilgi ve becerileri yeterli düzeyde kazandırmaktadır.	3.08	1.12	-.204	-.730
7- Öğretim elemanları iletişime her zaman açıktır.	3.44	1.18	-.414	-.684
8- Öğretim elemanları beni dinlemek için gönüllü davranır.	3.28	1.16	-.264	-.731
9- Bir problemim olduğunda öğretim elemanlarına danışmaktan çekinmem.	3.25	1.23	-.219	-.912
10- Bir problem yaşadığımda öğretim elemanları yardım için elinden geleni yapar.	3.36	1.14	-.381	-.614
11- Okul yönetimi öğrencileri uygulamalar hakkında zamanında bilgilendirir.	3.02	1.22	-.158	-.963
12- Uygulamalarla ilgili düşüncelerimi okul yönetimine yeterli düzeyde aktarabilirim.	2.78	1.19	.147	-.795
13- Okulumda öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı söz konusudur.	2.69	1.19	.074	-.963
14- Okulum öğrenme için yeterli fiziksel donanıma sahiptir.	3.08	1.23	-.199	-.972
15- Okulumda var olan donanıma kolaylıkla erişebilir ve kullanabilirim.	3.21	1.11	-.293	-.621
16- Yeter ki öğrenmek isteyeyim. Okulumda bir fırsatını mutlaka bulurum.	3.55	1.12	-.524	-.450
17- Derslerde üst düzey (eleştirel. yaratıcı vb.) düşünmeye ağırlık ver	2.96	1.14	-.064	-.732
Alt Boyut: Okula Bağlılık	3.06	.74	-.140	-.083
Alt Boyut: İletişim	3.19	.86	-.209	-.251
Alt Boyut: Öğrenme Ortamı	3.09	.84	-.182	-.210
Okul İklimi Genel	3.12	.78	-.168	-.097

N= 1147

Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin okul öğrenme iklimine ilişkin betimsel analiz sonucunda genel ortalamanın (Ort.=3.12, SS=.78) düşük (Ort.<3.40) olduğu belirlenmiştir.

Okul İklimi Ölçeğinin alt boyutlarından Okula Bağlılık boyutunun ortalamasının (Ort.=3.06, SS=.74) en düşük olduğu, bunu Öğrenme Ortamının (Ort.=3.09, SS=.84) izlediği gözlenmiştir. İletişim alt boyutunun ortalamasının (Ort.=3.19, SS=.86) da düşük olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin hem genelinden hem de

alt boyutlarından elde edilen puanların ortalaması, öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarının olumsuz olduğunu göstermektedir.

Ölçek maddeleri içinde en yüksek ortalama (Ort.=3.55, SS=1.12) 16. maddeye (Yeter ki öğrenmek isteyeyim. Okulumda bir fırsatını mutlaka bulurum) aittir. Bunu 7. madde (Ort.=3.44, SS= 1.18) (Öğretim elemanları iletişime her zaman açıktır) izlemiştir. Bu iki maddede öğrenci algıları olumludur. Ölçeğin diğer tüm maddelerinde ise öğrenci algıları olumsuzdur. En düşük ortalama (Ort.=2.69, SS=1.19) 13. madde (Okulumda öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı söz konusudur) iken bunu 12. madde (Uygulamalarla ilgili düşüncelerimi okul yönetimine yeterli düzeyde aktarabilirim) izlemiştir (Ort.=2.78, SS=1.19). En olumsuz üçüncü ortalama ise 5. maddeye (Okulum hayata dair beklentilerimi karşılamaktadır) aittir (Ort.=2.85, SS=1.15). 7. ve 16.madde dışındaki maddelerin olumsuz ve genel iklim algısının düşük olması düşündürücüdür.

Yüksek din Öğrenimi Öğrencilerinin, okul öğrenme iklimine ilişkin algılarının genel itibari ile olumsuz olduğu söylenebilir. Kavramsal çerçevede ifade edilen iklim türleri bağlamında, araştırma sonucu elde edilen bulgular, yüksek din öğrenimi öğrencilerinin öğrenme iklimi algılarına göre, yüksek din öğretimi yapan kurumların kapalı bir iklime sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları, Terzi ve Uyangör(2017)'ün aynı ölçme aracını kullanarak Eğitim Fakültesi öğrencileriyle yaptığı, “açık/pozitif iklim”le sonuçlanan çalışmanın bulgularıyla (Ort.=3.49) örtüşmemektedir. Diğer taraftan Erarslan (2018:41)'in, yine aynı ölçme aracını kullanarak, Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları tespitinde elde ettiği bulgularla (Ort.=3.27), Gündoğan ve Koçak (2017)'in muhtelif fakültelerin muhtelif bölümlerinden öğretmen adaylarının Okul İklimi Algıları tespitinde elde ettiği bulgularla (Ort.=3.10), Çelik vd.(2017) ile Terzi (2015)'nin pedagojik formasyon almış eğitim fakültesi öğrencilerinden elde ettikleri bulgularla örtüştüğü görülmektedir.

Sonuçlardan anlaşıldığına göre, yüksek din öğrenimi öğrencileri öğrenme iklimini iyi hissetmiyorlar. Ülkemiz yüksek din öğretimi bağlamında tartışılması gereken bir konudur. İlahiyat/İslami İlimler Fakülteleri nereye gidiyor? 21. asırda

nasıl bir fonksiyon icra edecek? İnsan kaynağı noktasında daha nitelikli bir yatırım nasıl yapabiliriz? İklimi, algıyı nasıl olumluya çevirebiliriz? Erarslan (2018) ile Gündoğan ve Koçak (2017)'in farklı fakülte öğrencilerine aynı ölçeği kullanarak yaptıkları, çalışmamızla örtüşen araştırma sonucunda ulaştıkları “ehveni şer” iklim bulgularından hareketle, yükseköğretim öğrencilerindeki okul iklim algısının düşüklüğü yükseköğretim genelinde genel bir sorunun varlığına da işaret etmektedir. Yükseköğretimin önemli bir parçası olarak yüksek din öğretimindeki düşüklük de bu bağlamda değerlendirilebilir. Ancak konunun bir an önce ilgililer, yükseköğretim politika belirleyicileri tarafından değerlendirilerek pozitif bir iklim ortamının sağlanması noktasında çalışmalara ihtiyaç vardır. Her ne kadar son dönemde YÖKAK çalışmaları bağlamında bir iyileşme görülse de yeterli seviyede olmadığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin Okul öğrenme iklimi puanlarının ve okula bağlılık puanlarının birlikte düşük olmasına yönelik bulgular da, her iki konunun birbiriyle ilişkili olduğuna biri düşükse diğerinin de düşük olacağına yönelik alanyazındaki araştırma bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir (Abbott vd., 1999; Schlechty, 2001; Furrer vd., 2008; Çukur ve Ünal, 2011; Şahin, 2011; Sağlam, 2016; Yavrutürk, 2019:51).

Ölçeğin genelinden elde edilen puanların normal dağılım olup olmadığı Komolgov-Smirnov istatistiği yerine Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin yanı sıra z istatistiği ve trendsiz normallik ve normal dağılım grafiği (Normal Q-Q Plot) incelenerek belirlenmiştir. Bunun nedeni, Komolgov-Smirnov istatistiğinin örneklem büyüklüğünden etkilenmesidir (Stevens, 2012; Denis, 2018). Çarpıklık (İstatistik=-.168, Standart Hata=0.72) ve Basıklık (İstatistik=-.097; Standart hata=0.144) değerlerinin  $\pm 3$  aralığında olduğu gözlenmiştir. Alt boyutlarda da ölçümlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

#### 4.2.2. Cinsiyet Açısından Analiz Sonuçları

Araştırmanın ikinci problemi (Alt problem 1.1.a), “Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Araştırma sorusunun cevabı için İlişkisiz Örneklem t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz için öncelikle Varyansların homojenliği Levene

İstatistiği ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda bazı alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde varyanslar homojen olmadığından Varyansların homojen olmadığı durum için geçerli serbestlik derecesi ve t testi değeri dikkate alınmıştır. Analiz sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

**Tablo 27. Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Cinsiyet Açısından Analiz Sonuçları**

Ölçek	Cinsiyet	N	Ort.	SS	Levene Testi		T	Sd	P
					F	p			
Okula Bağlılık	Kız	682	3.23	.97	12.394	.000*	7.712	925.172	.000*
	Erkek	465	2.78	1.08					
İletişim	Kız	682	3.29	.83	1.804	.180	4.863	1145	.000*
	Erkek	465	3.04	.89					
Öğrenme Ortamı	Kız	682	3.22	.80	4.739	.030*	6.140	930.303	.000*
	Erkek	465	2.91	.88					
Okul İklimi Genel	Kız	682	3.25	.72	7.344	.007*	7.281	918.225	.000*
	Erkek	465	2.91	.81					

\*p<.05

Analiz sonucunda Okul İklimi Algısının Okula Bağlılık alt boyutunda Kız öğrencilerin ortalamasının (Ort.=3.23, SS=.97) erkek öğrencilerin ortalamasından (Ort.=2.78, SS=1.08) daha yüksek olduğu belirlenmiştir (t=7.712, p<.05). İletişim alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamasının (Ort.=3.29, SS=.83) erkek öğrencilerin ortalamasından (Ort.=3.04, SS=.89) daha yüksektir (t=4.863, p<.05). Öğrenme Ortamı alt boyutunda da kız öğrencilerin ortalamasının (Ort.=3.22, SS=.80) erkek öğrencilerin ortalamasından (Ort.=2.91, SS=.88) daha yüksektir (t=6.140, p<.05).. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda da kız öğrencilerin ortalaması (Ort.=3.25, SS=.72) erkek öğrencilerin ortalamasından (Ort.=2.91, SS=.81) daha yüksektir (t=7.281, p<.05). Erkek öğrencilerin okul iklimine ilişkin algıları kız öğrencilerden daha düşüktür.

Okul öğrenme iklimi, ölçeğin gerek tüm alt boyutlarından gerekse genelinden elde edilen puanlarda kız öğrencilerin ortalaması erkek öğrencilerin ortalamasından daha yüksek olduğu, erkek öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların iklimine ilişkin algılarının kız öğrencilerden daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırmamızda, Çelik

vd. (2017) ile Erarslan (2018)'ın yükseköğrenim gören üniversite öğrencilerine yönelik aynı ölçme aracını kullanarak yaptıkları çalışmaların bulgularından farklı bir sonuç çıkmıştır. Çelik vd. (2017:431) ile Erarslan (2018: 44) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin Okul öğrenme iklimi algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini bildirmişlerdir.

Yavrutürk'ün (2019:53) aktardığına göre; Ortaöğretim öğrencilerinin okul bağlılık puanı cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin alanyazındaki çalışmaların bir kısmı, bu çalışmanın bulguları ile örtüşse de (Marks, 1998; Bourke ve Smith, 1998; Brown vd., 2000; Karatzias, Power, Flemming, Lennan ve Swanson, 2002; Thomson, 2005; Dindar, 2008; Durmaz, 2008; Erkan vd., 2010; Wang vd., 2010; Karaman, 2011; Bahçetepe, 2013; Saraç, 2015; Dönmez, 2016; Günalan, 2018) bazılarıyla örtüşmemektedir. Mesela, kimi çalışmalarda erkek öğrencilere ait okula bağlılık puanları kız öğrencilerin okula bağlılık puanlarına göre daha yüksek olduğu görülürken (Doğan, 2012); kimi çalışmalarda da öğrencilerin okul bağlılığı puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmadığı gözlenmiştir (Maddox ve Prinz, 2003; Blumenfeld vd., 2004; Çamur, 2006; Sarı vd., 2007; Dindar, 2008; Taşkiran, 2008; Çalık vd., 2009; Bora, 2010; Demir vd., 2012; Akgül, 2013; Sarı, 2013; Yavrutürk, 2019). Ayrıca, Dindar (2008)'a göre; kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, yol gösterme ve rehberlik faaliyetine daha ilgili olmaları, öğretmenleri ve idarecileriyle daha rahat iletişim kurabilmeleri sebebiyle okula bağlılık puanları daha yüksek ve okula bağlılık algıları daha olumludur. Erkan vd. (2010) ise kız öğrenciler erkek öğrencilere göre, okullarındaki öğrenme ortamına daha kolay uyum sağladıklarından ve olumlu akran etkileşimi içinde olduklarından dolayı okula bağlılık puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Özdemir vd. (2010:221) tarafından yapılan araştırma da, “kız öğrencilerin okullarındaki öğrenme ortamını erkek öğrencilere göre daha güvenli bulduklarını ve daha olumlu pozitif bir akran etkileşimi içinde olduklarını” göstermiştir.

Nitel verilerden elde edilen bilgilerden de anlaşıldığı üzere, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul içi etkinliklere katılmada daha istekli, yeni ortama uyum sağlamada daha sosyal oldukları görülmekte ve bunun yanında, erkek öğrencilere nazaran okul nüfusu, okulun fizikî yapısı ve okulu oluşturan diğer tüm unsurların

oluşturduğu psikolojik yapıdan daha fazla etkilenebildikleri, okulu daha fazla benimseyebildikleri, okuldaki olumlu durumları ve fırsatları daha çabuk ve daha çok fark ettikleri, bunun bir yansıması olarak da okul öğrenme iklimi algılarının daha olumlu olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarında farklılıklar olması, her okulun kendine özgü bir ikliminin olduğu ve her okulun bu kendine özgü iklimine göre daha farklı boyutlarla, daha detaylı incelenmesi gerektiğine işaret olarak değerlendirilebilir.

#### 4.2.3. Öğrencilerin Yaşları Açısından Analiz Sonuçları

Araştırmanın üçüncü problemi (Alt problem 1.1.b), “Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları yaş açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Analiz öncesinde betimsel analiz ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Analiz Sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

**Tablo 28. Yaş Değişkeni Açısından Betimsel ve Varyansların Homojenliği Analiz Sonuçları**

Ölçek	Yaş	N	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Levene Testi	
							F	P
Okula Bağlılık	a-20 ve altı	211	3.34	.96	-.464	-.044	2.148	.092*
	b-21	227	3.08	1.00	-.345	-.429		
	c-22	267	2.96	1.02	-.127	-.522		
	d-23	222	2.96	1.02	-.024	-.530		
	e-24 ve üstü	220	3.00	1.01	-.096	-.364		
İletişim	a-20 ve altı	211	3.38	.81	-.476	-.137	1.527	.192*
	b-21	227	3.23	.83	-.315	-.037		
	c-22	267	3.16	.86	-.127	-.305		
	d-23	222	3.07	.85	-.113	-.317		
	e-24 ve üstü	220	3.08	.94	-.159	-.431		
Öğrenme Ortamı	a-20 ve altı	211	3.32	.82	-.348	-.001	.928	.447*
	b-21	227	3.12	.85	-.257	-.230		
	c-22	267	3.06	.81	-.117	-.348		
	d-23	222	2.97	.83	.009	-.093		
	e-24 ve üstü	220	3.02	.89	-.204	-.530		
Okul İklimi Genel	a-20 ve altı	211	3.35	.73	-.352	.351	2.186	.069*
	b-21	227	3.14	.76	-.254	-.040		
	c-22	267	3.07	.74	-.014	.014		
	d-23	222	3.01	.75	.053	.088		
	e-24 ve üstü	220	3.04	.86	-.220	-.429		

\*p>.05

Betimsel analiz sonucunda Okula Bağlılık alt boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.34, SS=.96) 20 yaş ve altındaki öğrencilere aittir. En düşük ortalama (Ort.=2.96, SS=1.02) ise 22 ve 23 yaş öğrencilerine aittir. İletişim alt boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.38, SS=.81) 20 yaş ve altındaki öğrencilere aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=3.07, SS=.85) 23 yaş öğrencilerine aittir. Öğrenme Ortamı alt boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.32, SS=.82) 20 yaş ve altındaki öğrencilere aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=2.97, SS=.83) 23 yaş öğrencilerine aittir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanların genel ortalamalarına ilişkin ise en yüksek ortalama (Ort.=3.35, SS=.73) 20 yaş ve altındaki öğrencilere aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=3.01, SS=.75) 23 yaş öğrencilerine aittir.

Ölçeğin hem alt boyutlarında hem de genelinden elde edilen puanların normallik varsayımı incelenmiştir. Hem çarpıklık hem de basıklık değerlerinin  $\pm 1$  aralığında olduğu (Basıklık için Hata=.264, Sivrilik için Hata=.327) belirlenmiştir. Standart puanların hesaplanan Z değerinin kritik değer olan 1.96 altında olduğu gözlenmiştir. Ayrıca normallik için saçılma diyagramları incelenmiş ve doğrusallık kontrol edilmiştir. Bu çerçevede veriler normal dağıldığı ve Levene Testi değerinin her bir alt boyutta anlamlı olmadığı ( $p>.05$ ) belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırma sorusunun cevabını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Farklılığın belirlendiği durumda farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

**Tablo 29. Yaş Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları**

Ölçek		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı (Scheffe)
Okula Bağlılık	Gruplar Arası	22.204	4	5.551	5.208	.000*	a>c,d,e
	Gruplar İçi	1217.293	1142	1.066			
	Toplam	1239.496	1146				
İletişim	Gruplar Arası	12.923	4	3.231	4.371	.002*	a>d,e
	Gruplar İçi	844.086	1142	.739			
	Toplam	857.009	1146				
Öğrenme Ortamı	Gruplar Arası	15.726	4	3.931	5.610	.000*	a>c,d,e
	Gruplar İçi	800.343	1142	.701			
	Toplam	816.069	1146				
Okul İklimi Genel	Gruplar Arası	15.948	4	3.987	6.743	.000*	a>c,d,e
	Gruplar İçi	675.185	1142	.591			
	Toplam	691.133	1146				

\*p<05

Analiz sonuçları Okul İkliminin Okula Bağlılık ( $F=5.208$ ,  $p<.05$ ), İletişim ( $F=4.371$ ,  $p<.05$ ) ve Öğrenme Ortamı ( $F=5.610$ ,  $p<.05$ ) alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Okul İklimi Ölçeğinin genelinden elde edilen puanlarda da anlamlı farklılık belirlenmiştir ( $F=6.743$ ,  $p<.05$ ).

Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Scheffe analizinde Okulu Bağlılık alt boyutunda 20 yaş ve altındakilerin 22, 33, 24 ve üstündeki tüm yaş gruplarına göre ortalamasının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

İletişim alt boyunda ise yine 20 yaş ve altındakilerin ortalamasının 23 ve 24 yaş üstü olanlardan daha yüksektir.

Öğrenme ortamı ve ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda da 20 yaş ve altındaki öğrencilerin ortalamasının 22, 23, 24 ve üstü yaştaki öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

20 yaşındaki öğrenciler lehine anlamlı farklılık belirlenmesi, düşük yaştakilerin Okul İklimine ilişkin algılarının diğer yaştakilere göre daha az olumsuz olduğu belirlenmiştir.

Araştırmamızın yaş bakımından bulguları, Arıman'ın (2007) yaptığı araştırmayla uyum göstermektedir.

#### **4.2.4. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi Açısından Analiz Sonuçları**

Araştırmanın dördüncü problemi (Alt problem 1.1.c), “Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları öğrenim gördükleri sınıf düzeyi açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti.

Analiz öncesinde betimsel analiz ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Analiz Sonuçları Tablo 30'da sunulmuştur.

**Tablo 30. Sınıf Düzeyi Açısından Betimsel ve Varyansların Homojenliği Analiz Sonuçları**

Ölçek	Sınıf	N	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Levene Testi	
							F	P
Okula Bağlılık	1. sınıf	244	3.25	1.09	-.517	-.483	1.484	.217*
	2. sınıf	267	3.05	1.00	-.321	-.672		
	3. sınıf	317	3.03	.99	-.102	-.739		
	4. sınıf	319	2.96	1.07	-.013	-.822		
İletişim	1. sınıf	244	3.33	.84	-.380	-.159	2.616	.052*
	2. sınıf	267	3.21	.85	-.279	-.137		
	3. sınıf	317	3.23	.82	-.119	-.286		
	4. sınıf	319	3.00	.91	-.132	-.518		
Öğrenme Ortamı	1. sınıf	244	3.29	.89	-.414	-.128	2.513	.057*
	2. sınıf	267	3.07	.81	-.167	-.327		
	3. sınıf	317	3.09	.76	-.174	-.146		
	4. sınıf	319	2.97	.88	-.065	-.462		
Okul İklimi Genel	1. sınıf	244	3.29	.82	-.417	.041	2.417	.065*
	2. sınıf	267	3.12	.72	-.200	-.029		
	3. sınıf	317	3.11	.71	-.059	-.029		
	4. sınıf	319	2.98	.82	-.053	-.218		

\*p>.05

Betimsel analiz sonucunda Okula Bağlılık alt boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.25, SS=1.09) 1. Sınıf öğrencilere aittir. En düşük ortalama (Ort.=2.96, SS=1.07) ise 4. Sınıf öğrencilerine aittir. İletişim alt boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.33, SS=.84) 1. Sınıf öğrencilere aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=3.00, SS=.92) 4. Sınıf öğrencilerine aittir. Öğrenme Ortamı alt boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.29, SS=.84) 1. Sınıf öğrencilere aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=2.97, SS=.88) 4. Sınıf öğrencilerine aittir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanların genel ortalamalarına ilişkin ise en yüksek ortalama (Ort.=3.29, SS=.82) 1. sınıf öğrencilerine aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=2.98, SS=.82) 4. sınıf öğrencilerine aittir.

Ölçeğin hem alt boyutlarında hem de genelinden elde edilen puanların normallik varsayımı incelenmiştir. Hem çarpıklık hem de basıklık değerlerinin  $\pm 1$  aralığında olduğu (Basıklık için Hata=.234, Sivrilik için Hata=.282) belirlenmiştir. Standart puanların hesaplanan Z değerinin kritik değer olan 1.96 altında olduğu gözlenmiştir. Bu çerçevede veriler normal dağıldığı ve Levene Testi değerinin her bir alt boyutta anlamlı olmadığı (p>.05) belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırma sorusunun cevabını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

yapılmıştır. Farklılığın belirlendiği durumda farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

**Tablo 31. Sınıf Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları**

Ölçek		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı (Scheffe)
Okula Bağlılık	Gruplar Arası	12.269	3	4.090	3.809	.010*	1>4
	Gruplar İçi	1227.227	1143	1.074			
	Toplam	1239.496	1146				
İletişim	Gruplar Arası	16.492	3	5.497	7.476	.000*	1,2,3>4
	Gruplar İçi	840.517	1143	.735			
	Toplam	857.009	1146				
Öğrenme Ortamı	Gruplar Arası	15.171	3	5.057	7.217	.000*	1>2,3,4
	Gruplar İçi	800.898	1143	.701			
	Toplam	816.069	1146				
Okul İklimi Genel	Gruplar Arası	13.344	3	4.448	7.501	.000*	1>4
	Gruplar İçi	677.789	1143	.593			
	Toplam	691.133	1146				

\*p<05

Analiz sonuçları Okul İkliminin Okula Bağlılık (F=3,809, p<.05), İletişim (F=7.476, p<.05) ve Öğrenme Ortamı (F=7.217, p<.05) alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Okul İklimi Ölçeğinin genelinden elde edilen puanlarda da anlamlı farklılık belirlenmiştir (F=7.591, p<.05). Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Scheffe analizinde Okulu Bağlılık alt boyutunda 1. Sınıf öğrencilerinin ortalamasının 4. Sınıf öğrencilerinin ortalamasından daha büyük olduğu belirlenmiştir. İletişim alt boyutunda ise 4. Sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerinden daha düşük ortalamaya sahip olduğu gözlenmiştir. Öğrenme ortamı açısından ise 1. Sınıf öğrencilerinin ortalaması diğer sınıfların (2, 3 ve 4) ortalamalarından daha yüksektir. Okul iklimi ölçeğinin genelinde ise 1. Sınıf öğrencilerinin ortalaması, 4. Sınıf öğrencilerinin ortalamasından daha yüksektir. 1. Sınıf öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları diğer sınıflarda öğrenim görenlere göre daha az olumsuzdur. 4. Sınıfa öğrenim görenlerin iletişimle ilgili okul iklimine ilişkin algıları en olumsuzdur.

Araştırmamızda elde edilen bulgular, Bora (2010)’nın Lise öğrencilerine yaptığı çalışmada ulaştığı sınıf düzeyi arasında ilişki olmadığına ilişkin bulgularından farklılık arz ederken; Erarslan (2018: 52)’ın üniversite öğrencilerine yaptığı çalışma bulgularıyla, öğrencilerin okul öğrenme iklimi algılarının genel ve

tüm alt boyutlarda sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermesi, 1. sınıftan son sınıfa doğru puanların azalması sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Yine Demiral Yılmaz (2010)'ın Tıp Fakültesi Öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada, 4. ve 5. sınıftaki öğrencilerin klinik öğrenme iklim algıları 6. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencileri düzeyinde yapılan araştırmalarda da sınıf düzeyi arttıkça okul öğrenme iklimi algılarının sınıf düzeyinde düştüğü, 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencileri 8. sınıflara göre daha olumlu okul öğrenme iklimi algısına sahip olduğu, sınıf seviyesi küçüldükçe öğrencilerin okul öğrenme iklimi algılarında anlamlı bir artma olduğu tespit edilmektedir (Arıman, 2007; Çalık vd., 2009; Dönmez, 2016). Özdemir vd. (2010:221), bu sonucun sebebi olarak, ortaokul öğrencilerinin 8. sınıf sonunda girdikleri Lise Geçiş Sınavını göstermekte, “öğrencilerin sınav nedeniyle hissettikleri sınav baskısının 8. sınıfta, 6 ve 7. sınıftakilere göre daha fazla olduğuna, ayrıca, 8. sınıf öğrencilerin ergenlik çağı başına denk gelmelerinden dolayı, bu dönemin onlar için daha kritik bir dönem olması sebebiyle” okul öğrenme iklimi algılarının zayıflamasına etken olabileceğine işaret etmektedirler. Karaman (2011), özellikle 13 yaş ve altı yaş grubundaki öğrencilerin okuldaki yaşantıları daha çok önemsedikleri, yaş büyüdükçe öğrencilerin okula yükledikleri anlamın farklılaştığını saptamıştır. Bu sonuca “öğrencilerin okulu ve çevresini tanımasıyla birlikte olumlu ve olumsuz yönlerdeki farkındalıklarının ve yaşın da artışı ile birlikte eleştirel bakıştaki artış” sebep olarak görülmektedir (Geyin, 2007).

Yavrutürk'ün (2019:54) aktardığına göre; Ortaöğretim öğrencilerinin okula bağlılık puanının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin alanyazındaki çalışmaların bir bölümü (Hagborg, 1994; Çamur, 2006; Sarı vd., 2007; Dindar, 2008; Durmaz, 2008; Efilti, 2008; Taşkiran, 2008; Baykara, 2009; Erkan vd., 2010; Özdemir vd., 2010; Karaman, 2011; Oelsner vd., 2011; Demir vd., 2012; Doğan, 2012; Karan, 2012; Akgül, 2013; Özdemir ve Kalaycı, 2013; Sığıncı, 2013; Dönmez, 2016; Cırcır, 2018; Yavrutürk, 2019) de, bu çalışmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Bu bağlamda, yaşın artmasıyla birlikte sınıf seviyesinin de arttığı düşünüldüğünde okulla ilgili olumlu duygular geliştirme durumu da azalmaktadır,

denilebilir. Doğan (2012) ise yaptığı araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu bir şekilde devam etmediğini, öğrenim süreci boyunca okulun zayıf yönlerini daha iyi tahlil etmeleri ve okul yönetiminin tutum ve davranışlarını daha az benimsemeleri, öğrencilerin okula bağlılık puanlarının düşme nedenleri olarak” değerlendirirken, ilaveten, öğrencilerin kendi aralarında küçük gruplaşmalara gitmeleri, kendilerini grupları dışında kalan diğer öğrencilerden izole etmeleri ve son olarak, öğrencilerin okulda yapılan etkinliklere karşı ilgilerinin azalma eğiliminde olduğu, öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık dışında sosyal kültürel etkinliklere zaman ayırmamaları öğrencilerin okula bağlılık puanlarında azalma olmasının nedenleri olarak değerlendirmektedir. Ortaöğretim öğrencileri öğrenimlerini genellikle buldukları yerleşim yerinde devam ettikleri için yeni başladıkları okulu önceden görme, bilme durumu sebebiyle okulda en fazla bir ay yabancılık çekecekleri ve uyum süresinin daha hızlı olması beklenirken, yükseköğretim için, öğrencilerin genellikle yaşadıkları şehirlerden farklı şehirlerde (Aktaş, 1997; Taşkırın, 2008; Terzi, 2008; Yılmaz ve Karaca, 2008; Rahat, 2014), farklı sosyo-kültürel ortamlarda (Terzi, 2008; Yılmaz vd., 2008; Sığır, 2013; Saraç, 2015) öğrenim gördükleri için uyum süreçlerinin de uzun sürmesi beklenir (Yavrutürk, 2019:54).

Araştırma bulgularımızda 1. sınıflarla, 4. sınıflar arasında belirgin bir fark çıkması, 1. sınıflarda yüksek görünmesi ilginç bir durumdur. Aslında tam tersi bir durum beklenir. Zira, iklimin zamanla, uzun sürede olduğu gerçeğinden hareketle sınıflar ilerledikçe iklim algısının güçlenmesi beklenir. Dördüncü sınıfa gelen öğrenci, üniversite kültürünü yaşamaya başlar, öğrencinin bu kültürü özümsemesi, öğrenme iklim algısının daha yüksek olması gerekir. Elimizdeki sonuçlar öğrencilerin üniversite kültürünü, yeterince özümsemediğini okul öğrenme iklimi algısının zayıf olduğunu gösteriyor. 1. sınıf öğrencilerinin öğrenme iklimi algısının yüksek çıkması, lise sonrası zorlu bir üniversite hazırlık ve sınav sonrası kazandığı, yoğun-yorgun bir dönem sonrası, okumaya başladığı, çevresinden “üniversiteli” imajıyla heyecanının olumlu yansımaları görülebilir. Araştırmanın Mayıs ayı içinde yapıldığı da düşünülürse, öğrenciler yeni arkadaşlara, yeni hocalara/öğretim elemanlarına, yeni mekânlara yeni ve farklı bir çevreye, farklı bir bakış açısına

ısınma sürecinin henüz başladığı ve devam ettiği bir süreçte olumlu iklim algısı normal karşılanabilir. Aynı zamanda, 1.sınıf yüksek din öğrenimi öğrencilerinin daha yüksek puana sahip olmaları, bu öğrencilerin yükseköğretim hayatlarının ilk yılları olması sebebiyle yeni bir ortamda hem öğretim elemanlarıyla hem de çevreleriyle iyi iletişim kurma gereksinimi duymaları ve yeni başladıkları bu yükseköğretim ile hayatlarını idame ettirebilecekleri bir mesleğe sahip olacaklarını düşünmeleri gösterilebilir. Ayrıca Hazırlık sınıfı olan bölüm öğrencileri, lise sonrası arasat olarak nitelendirilen hazırlık sınıfında daha üniversiteli olamamıştır. Ne liseli ne üniversiteli bir pozisyonadadır. Üniversite 1. sınıfa gelince, henüz yeni üniversiteli olmanın verdiği bir hava ile yeni süreci olumlu görmeye daha yatkındır.

Ancak 4. sınıf öğrencilerinin iklim algısının düşük olması incelemeye değerdir. Son sınıf öğrencilerinin düşük algısında “Üniversite bu muymuş?” tarzında bir beğenmemişlik ve beklentileri karşılayamama olabilir. Üniversite sürecinde yer aldığı akran gurubun etkisinde kalmış olabilir. Son sınıfta bir taraftan okul dersleri, uygulama derslerinin başlaması sebebiyle okuldan uzaklaşma, okulu bitirme, sınavlar, diğer taraftan; mezuniyet telaşı, mesleki beklentiler, meslek kararsızlığı, kariyer kaygısı, meslek amaçlı sınavlara hazırlık, mezuniyet sonrası hayata yönelik endişeler öğrencilerde bir karamsarlığa sebep olabilir. Üniversitelerin, fakültelerin bu bağlamda öğrencilerini olumlu yönde tatmin edememesi, öğrencilerin kendilerini fakülteye ait hissetmemeleri bir probleme işaret ediyor. Bu araştırmaya değer bir konudur.

Sağlam (2009) da, “belirli bir yaştan sonra öğrencilerin, model aldıkları arkadaş çevresinin toplumsal eğilimlerine yöneldiklerini, bu durumun da onlardaki bağımsızlığı daha çok tercih etme eğilimi ile de ilgili olduğunu” belirtmiştir. Erarslan (2018: 57) da, yükseköğretimde öğrencilerin sınıf/kıdem düzeyi arttıkça okul öğrenme iklimi algılarının zayıflamasını, 1. sınıfta okuyan öğrencilerin okulu tanıma ve adapte olma sürecinden, okuldaki eksiklikleri gözlemleyecek yeterince zamana sahip olmamaları ve okulun iklimi konusunda pozitif yargıya varmalarından kaynaklanabileceğini, 4.sınıf öğrencilerinin okul öğrenme iklimi algılarının düşük seviyede olmasının, okulda geçirdikleri sürenin uzun olması ve gözlem yapma imkânının fazla olmasının etkili olabileceğini ifade etmektedir.

Son sınıfların yaklaşan mezuniyet sonrası, hayata atılma, hayatlarında önemli olan bir sonraki döneme yönelik sınavlara hazırlıkları ve mezun olma sürecine girip bir anlamda kendilerini “*misafir öğrenci*” konumunda hissetmeleri sebebiyle okuldaki olup bitenlerle çok fazla ilgilenmedikleri gibi bir sonuç ortaya çıkmaktadır.

Bu verilerden yola çıkarak öğrencilerin okul öğrenme iklimini sağlıklı değerlendirebilecek şekilde gözlemlere sahip olmalarını, okullarında eğitim gördükleri süre ile ilişkilendirilebilirse de aksi yönde bulgular bu konuda ihtiyatlı olmayı gerektirmektedir (Caraway vd., 2003; Can, 2008).

#### 4.2.5. Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğretim Türü

##### Açısından Analizi

Araştırmanın beşinci problemi (Alt problem 1.1.d), Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları öğretim türü açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Öğrencilerin okul iklimi ile ilgili algılarının öğretim türü açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için İlişkisiz Örneklem t Testi ile Analiz Yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur.

**Tablo 32. Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğretim Türü Açısından Analiz Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Öğretim Türü	N	Ort.	SS	Levene Testi		t	Sd	p
					F	p			
Okula Bağlılık	1. Öğretim	753	3.00	1.07	11.017	.001*	2.560	878.633	.011*
	2. Öğretim	394	3.17	.96					
İletişim	1. Öğretim	753	3.17	.88	3.458	.063	-1.521	1145	.128
	2. Öğretim	394	3.24	.84					
Öğrenme Ortamı	1. Öğretim	753	3.05	.84	.790	.030	-2.598	1145	.009*
	2. Öğretim	394	3.18	.84					
Okul İklimi Genel	1. Öğretim	753	3.07	.79	3.347	.068	-2.569	1145	.010*
	2. Öğretim	394	3.20	.74					

\*p<.05

Analiz sonucunda Okul İklimi Algısının Okula Bağlılık alt boyutunda I. öğretim öğrencilerin ortalamasının (Ort.=3.00, SS=1.07) II. öğretim öğrencilerin

ortalamasından (Ort.=3.17, SS=.96) daha düşük olduğu belirlenmiştir ( $t=2.560$ ,  $p<.05$ ). İletişim alt boyutunda I. öğretim öğrencilerin ortalamasının (Ort.=3.17, SS=.88) II. öğretim öğrencilerin ortalamaları (Ort.=3.24, SS=.84) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ( $t=-1.521$ ,  $p>.05$ ). Öğrenme Ortamı alt boyutunda da I. öğretim öğrencilerin ortalamasının (Ort.=3.05, SS=.84) II. öğretim öğrencilerin ortalamasından (Ort.=3.18, SS=.84) daha düşüktür ( $t=-2.598$ ,  $p<.05$ ).

Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda da, I. öğretim öğrencilerin ortalaması (Ort.=3.07, SS=.79) II. öğretim öğrencilerin ortalamasından (Ort.=3.20, SS=.74) daha düşüktür ( $t=-2.569$ ,  $p<.05$ ). II. öğretim öğrencilerin okul iklimine ilişkin algıları anlamlı farklılığın olduğu alt ölçeklerde ve ölçeğin genelinde daha yüksektir.

II. öğretim öğrencileri okula gelip, derse katılıp okuldan ayrıldıkları için fakülteyle, kampüsle I. öğretim öğrencilerine nazaran daha içli dışlı olamayabilirler. Bu sebeple beklentileri daha düşük olur. Bu sebeple algıları daha yüksek olabilir. I. öğretim öğrencileri öğrenim gördükleri zamanın genişliği, okula daha fazla zaman ayırmaları, daha çok beklentiyi doğurmakta, daha özel ilgi beklemekte ve daha çok sosyal aktivite talebinde buldukları değerlendirilmektedir.

#### **4.2.6. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülte Açısından Analiz**

##### **Sonuçları**

Araştırmanın altıncı problemi (Alt problem 1.1.e), “Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları öğrenim gördükleri fakülte açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Analiz öncesinde betimsel analiz ve varyansların homojenliği test edilmiştir.

Analiz Sonuçları Tablo 33’te sunulmuştur.

**Tablo 33. Öğrenim Görülen Fakülte Açısından Betimsel ve Varyansların Homojenliği Analiz Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutlar	Fakülteler	N	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Levene Testi	
							F	P
Okula Bağlılık	Aksaray Ü. İİF	178	2.95	1.08	.076	-.772	4.947	.000*
	İstanbul Ü. İF	205	3.36	.89	-.478	-.206		
	Necnettın Erbakan Ü. AKİF	338	3.26	.94	-.335	-.242		
	Kütahya Dumlupınar Ü. İİF	101	3.08	1.04	-.126	-.660		
	Sivas Cumhuriyet Ü. İF	162	3.04	1.04	-.221	-.842		
	Dicle Ü. İF	163	2.40	1.08	.453	-.859		
İletişim	Aksaray Ü. İİF	178	3.33	1.03	-.411	-.737	8.155	.000*
	İstanbul Ü. İF	205	3.02	.72	-.243	-.144		
	Necnettın Erbakan Ü. AKİF	338	3.14	.78	-.258	.011		
	Kütahya Dumlupınar Ü. İİF	101	3.62	.83	-.600	.832		
	Sivas Cumhuriyet Ü. İF	162	3.32	.86	-.270	-.057		
	Dicle Ü. İF	163	2.93	.90	-.193	-.571		
Öğrenme Ortamı	Aksaray Ü. İİF	178	3.10	.96	-.162	-.524	4.296	.001*
	İstanbul Ü. İF	205	3.12	.72	-.087	-.321		
	Necnettın Erbakan Ü. AKİF	338	3.21	.76	-.283	.105		
	Kütahya Dumlupınar Ü. İİF	101	3.37	.85	-.418	.232		
	Sivas Cumhuriyet Ü. İF	162	3.16	.85	-.166	-.535		
	Dicle Ü. İF	163	2.57	.81	.142	-.473		
Okul İklimi Genel	Aksaray Ü. İİF	178	3.15	.92	-.166	-.496	5.202	.000*
	İstanbul Ü. İF	205	3.15	.64	-.085	-.190		
	Necnettın Erbakan Ü. AKİF	338	3.19	.70	-.193	.226		
	Kütahya Dumlupınar Ü. İİF	101	3.35	.76	-.308	.218		
	Sivas Cumhuriyet Ü. İF	162	3.18	.77	-.246	-.003		
	Dicle Ü. İF	163	2.65	.76	.160	-.110		

\*p<.05

Betimsel analiz sonucunda Okula Bağlılık alt boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.36, SS=.89) İstanbul İF'ye aittir. En düşük ortalama (Ort.=2.40, SS=1.08) ise Dicle İF'de öğrenim gören öğrencilere aittir. İletişim alt boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.33, SS=1.03) Aksaray İİF'de öğrenim gören öğrencilere aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=2.93, SS=.90) Dicle İF'de öğrenim gören öğrencilere aittir. Öğrenme Ortamı alt boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.37, SS=.85) Kütahya Dumlupınar İİF'de öğrenim gören öğrencilere aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=2.57, SS=.81) Dicle İF'de öğrenim gören öğrencilere aittir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanların genel ortalamalarına ilişkin ise en yüksek ortalama (Ort.=3.35,

SS=.76) Kütahya Dumlupınar İİF’de öğrenim gören öğrencilere aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=2.65, SS=.78) Dicle İF’de öğrenim gören öğrencilere aittir.

Ölçeğin hem alt boyutlarında hem de genelinden elde edilen puanların normallik varsayımı incelenmiştir. Hem çarpıklık hem de basıklık değerlerinin  $\pm 1$  aralığında olduğu (Basıklık için Hata=.196, Sivrilik için Hata=.372) belirlenmiştir. Standart puanların hesaplanan Z değerinin kritik değer olan 1.96 altında olduğu gözlenmiştir. Bu çerçevede veriler normal dağıldığı ancak varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi değerinin her bir alt boyutta anlamlı olduğu ( $p<.05$ ) belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırma sorusunun cevabını belirlemek için Kruskal Wallis H Testi ile analiz yapılmıştır. Farklılık olduğu durumda Farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U test analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

**Tablo 34. Öğrenim Görülen Fakülte Açısından Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları**

Ölçek	Fakülteler	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	sd	P	Farkın Kaynağı
Okula Bağlılık	a- Aksaray İİF	178	531.28	88.614	5	.000*	c>a a,b,c,d,e>f b>a,e,d
	b- İstanbul İF	205	671.02				
	c- Necmettin Erbakan AKİF	338	632.61				
	d- Kütahya Dumlupınar İİF	101	576.28				
	e- Sivas Cumhuriyet İF	162	571.87				
	f- Dicle İF	163	377.81				
İletişim	a- Aksaray İİF	178	639.76	58.519	5	.000*	a>b,c,f d>e>c>f
	b- İstanbul İF	205	502.25				
	c- Necmettin Erbakan AKİF	338	552.32				
	d- Kütahya Dumlupınar İİF	101	739.69				
	e- Sivas Cumhuriyet İF	162	622.90				
	f- Dicle İF	163	486.13				
Öğrenme Ortamı	a- Aksaray İİF	178	578.62	79.020	5	.000*	d>a,b a,b,c,d,e>f
	b- İstanbul İF	205	578.33				
	c- Necmettin Erbakan AKİF	338	621.43				
	d- Kütahya Dumlupınar İİF	101	682.07				
	e- Sivas Cumhuriyet İF	162	599.44				
	f- Dicle İF	163	372.91				
Okul İklimi Genel	a- Aksaray İİF	178	592.41	74.138	5	.000*	a,b,c,d,e>f d>b
	b- İstanbul İF	205	586.47				
	c- Necmettin Erbakan AKİF	338	608.75				
	d- Kütahya Dumlupınar İİF	101	672.78				
	e- Sivas Cumhuriyet İF	162	604.72				
	f- Dicle İF	163	374.42				

\* $p<.05$

Analiz sonuçları Okul İkliminin Okula Bağlılık ( $K-W-H=88.614$ ,  $p<.05$ ), İletişim ( $F=58.519$ ,  $p<.05$ ) ve Öğrenme Ortamı ( $F=79.020$ ,  $p<.05$ ) alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Okul İklimi Ölçeğinin genelinden elde edilen puanlarda da anlamlı farklılık belirlenmiştir ( $F=74.138$ ,  $p<.05$ ). Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Mann Whitney U testi analizi sonucunda Okulu Bağlılık alt boyutunda Aksaray İİF, İstanbul İF, Necmettin Erbakan AKİF, Kütahya Dumlupınar İİF ve Sivas Cumhuriyet İF’de öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamasının Dicle İF’de öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamasından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yine Necmettin Erbakan AKİF’de öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalaması Aksaray İİF’de öğrenim görenlerinkinden daha yüksektir. Ayrıca İstanbul İF’de öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalaması, Aksaray İİF, Sivas Cumhuriyet İF ve Kütahya Dumlupınar İİF’de öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamasından daha yüksektir.

İletişim alt boyutunda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi analizi sonucunda; Aksaray İİF, Necmettin Erbakan AKİF, Kütahya Dumlupınar İİF ve Sivas Cumhuriyet İF’de öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamasının Dicle İF’de öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamasından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Aksaray İİF’de öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalaması, İstanbul İF, Necmettin Erbakan AKİF’de öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamasından daha yüksektir.

Öğrenme Ortamı alt boyutunda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi analizi sonucunda; Aksaray İİF, İstanbul İF, Necmettin Erbakan AKİF, Kütahya Dumlupınar İİF ve Sivas Cumhuriyet İF’de öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamasının Dicle İF’de öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamasından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Kütahya Dumlupınar İİF’de öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamasının Aksaray İİF ve İstanbul İF’de öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamasından daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Ölçeğin genelinden elde edilen puanlar arasında da anlamlı farklılık belirlendiğinden farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi

analizi sonucunda da Aksaray İİF, İstanbul İF, Necmettin Erbakan AKİF, Kütahya Dumlupınar İİF ve Sivas Cumhuriyet İF’de öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamasının Dicle İF’de öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamasından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Kütahya Dumlupınar İİF’de öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalaması İstanbul İF’de öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamasından daha yüksektir.

Büyükşehirlerde ve köklü üniversitelerde beklenen sonuç çıkmaması şaşırtıcıdır. Bu sonuç, büyükşehirlerdeki yüksek din öğrenimi öğrencilerinin beklentilerinin de yüksek olmasından kaynaklı olarak, beklentilerin karşılanmaması dolayısıyla olumsuz algıya sebep olmuş olabilir.

#### **4.2.7. Üniversiteye Yerleşme Puanları Bakımından Öğrenci Algılarının Analiz Sonuçları**

Araştırmanın yedinci problemi (Alt problem 1.1.f), “Üniversiteye yerleşme puanları bakımından sınıflandırılan Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti.

Bu araştırmada üniversiteler, yerleştirme puanları açısından 3 farklı puan sistemine göre kategorize edilmiştir. Bunlar Düşük Puanlı, Orta Puanlı ve Yüksek Puanlı. Yerleştirme puan düzeylerine göre öğrencileri üniversitelerinin okul iklimi üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Analiz öncesinde betimsel analiz ve varyansların homojenliği test edilmiştir.

Analiz Sonuçları Tablo 35’te sunulmuştur.

**Tablo 35. Üniversiteye Yerleşme Puanları Açısından Betimsel ve Varyansların Homojenliği Analiz Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutlar	Puan Türlerine Göre Üniversiteler	N	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Levene Testi	
							F	P
Okula Bağlılık	Düşük Puanlı	279	2.99	1.06	.002	-.758	17.018	.000*
	Orta Puanlı	325	2.72	1.11	-.088	-1.079		
	Yüksek Puanlı	543	3.30	.92	-.390	-.236		
İletişim	Düşük Puanlı	279	3.44	.97	-.524	-.321	13.136	.000*
	Orta Puanlı	325	3.13	.90	-.243	-.336		
	Yüksek Puanlı	543	3.09	.76	-.234	-.042		
Öğrenme Ortamı	Düşük Puanlı	279	3.20	.93	-.271	-.344	11.618	.001*
	Orta Puanlı	325	2.86	.88	-.025	-.600		
	Yüksek Puanlı	543	3.18	.75	-.205	-.060		
Okul İklimi Genel	Düşük Puanlı	279	3.22	.87	-.252	-.287	10.705	.000*
	Orta Puanlı	325	2.91	.81	-.028	-.305		
	Yüksek Puanlı	543	3.18	.68	-.150	.117		

\*p<.05

Betimsel analiz sonucunda Okula Bağlılık alt boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.30, SS=.92) Yüksek Puanlı Üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere aittir. En düşük ortalama (Ort.=2.72, SS=1.11) ise Orta Puanlı Üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere aittir. İletişim alt boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.44, SS=1.03) Düşük Puanlı üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere aitken en düşük ortalama (Ort.=3.09, SS=.76) Düşük Puanlı üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere aittir. Öğrenme Ortamı alt boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.20, SS=.93) Düşük Puanlı, en düşük ortalama ise (Ort.=2.86, SS=.88) Orta Puanlı Üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere aittir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanların genel ortalamalarına ilişkin ise en yüksek ortalama (Ort.=3.22, SS=.87) Düşük Puanlı üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere aitken en düşük ortalama ise (Ort.=2.91, SS=.81) Orta Puanlı Üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere aittir.

Ölçeğin hem alt boyutlarında hem de genelinden elde edilen puanların normallik varsayımı incelenmiştir. Hem çarpıklık hem de basıklık değerlerinin  $\pm 1,5$  aralığında olduğu (Basıklık için Hata=.135, Sivrilik için Hata=.270) belirlenmiştir. Ayrıca saçılma diyagramında çoklu normallik varsayımı puan türü açısından sağlanamamıştır. Bazı gruplarda Standart puanların hesaplanan Z değerinin kritik

değer olan 1.96 altında bazılarında ise üstünde olduğu gözlenmiştir. Ayrıca hem ölçeğin geneli hem de alt boyutlarında varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi değerinin ( $p < .05$ ) belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırma sorusunun cevabını belirlemek için Kruskal Wallis H Testi ile analiz yapılmıştır. Farklılık olduğu durumda Farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U test analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

**Tablo 36. Üniversiteye Yerleşme Puanları Açısından Kruskal-Wallis H Testi Analiz Sonuçları**

Ölçek	Puan Türlerine Göre Üniversiteler	N	Sıra Ort.	Ki-Kare (K-W-H)	sd	p	Farkın Kaynağı
Okula Bağlılık	a- Düşük Puanlı	279	547.57	57.718	2	.000*	c>a>b
	b- Orta Puanlı	325	474.54				
	c- Yüksek Puanlı	543	647.11				
İletişim	a- Düşük Puanlı	279	675.93	35.823	2	.000*	a>b,c
	b- Orta Puanlı	325	554.30				
	c- Yüksek Puanlı	543	533.42				
Öğrenme Ortamı	a- Düşük Puanlı	279	616.07	32.433	2	.000*	a,c>b
	b- Orta Puanlı	325	485.82				
	c- Yüksek Puanlı	543	605.16				
Okul İklimi Genel	a- Düşük Puanlı	279	616.35	31.718	2	.000*	a,c>b
	b- Orta Puanlı	325	486.72				
	c- Yüksek Puanlı	543	604.48				

\* $p < .05$

Analiz sonuçları Okul İkliminin Okula Bağlılık ( $K-W-H=57.718$ ,  $p < .05$ ), İletişim ( $F=35.823$ ,  $p < .05$ ) ve Öğrenme Ortamı ( $F=32.433$ ,  $p < .05$ ) alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Okul İklimi Ölçeğinin genelinden elde edilen puanlarda da anlamlı farklılık belirlenmiştir ( $F=31.718$ ,  $p < .05$ ). Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Mann Whitney U testi analizi sonucunda Okulu Bağlılık alt boyutunda yüksek puanlıların en düşük ve her ikisinin de orta puanlılardan daha yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu gözlenmiştir. Yüksek puanlılar okula bağlılıkları diğerlerinden daha yüksektir. Orta puanlılar okula bağlılıkları daha fazla düşüktür.

İletişim alt boyutunda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi analizi sonucunda; yüksek puanlıların, düşük ve orta puanlılara göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip

oldukları gözlenmiştir. Yüksek puanlılar okul iklimi ile ilgili iletişim algıları daha az olumsuz iken düşük ve orta başarı puanlıların daha çok olumsuz algılamaktadırlar.

Öğrenme Ortamı alt boyutunda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi analizi sonucunda; yüksek ve düşük yerleştirme puanına sahip olanların orta düzeyde yerleştirme puanına sahip olanlara göre öğrenme ortamını daha az olumsuz algıladıkları buna karşın orta düzeyde kategorize edilenlerin okul öğrenme ortamını daha fazla olumsuz algıladıkları belirlenmiştir.

Ölçeğin genelinden elde edilen puanlar arasında da anlamlı farklılık belirlendiğinden farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi analizi sonucunda da Düşük ve Yüksek Yerleşme Puanına sahip öğrencilerin okul iklimi ile ilgili algıları daha az olumsuzdur. Yerleşme Puanı açısından Orta Düzey olarak kategorize edilenlerin ise daha fazla olumsuz olarak algıladıkları gözlenmiştir.

Bu tahmin edilebilir bir durumdur. Düşük puanlı üniversitelerdeki öğrenci algılarının yüksek olması, yüksek beklentileri olmaması ve elindeki imkânlarla yetinmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Orta puanlıların beklentisi daha fazla olacağı için memnun etmek zordur.

#### **4.2.8. Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Mezun Oldukları Lise Türü Açısından Analizi**

Öğrencilerin mezun oldukları lise türünün, öğrenme çıktıları arasında farklılık yarattığı gerçeğinden (Berberoğlu ve Kalender, 2005: 33; Bilecik, 2015: 77) hareketle araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları lise türü önem arz etmektedir. Bu bağlamda, araştırmamızın sekizinci problemi (Alt problem 1.1.g); Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları mezun oldukları lise türü açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmişti. Öğrencilerin okul iklimi ile ilgili algılarının mezun oldukları lise türü açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için İlişkisiz Örneklem t Testi ile Analiz Yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 37’de sunulmuştur.

**Tablo 37. Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Mezun Oldukları Lise Türü Açısından Analiz Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Lise Türü	N	Ort.	SS	Levene Testi		t	sd	P
					F	P			
Okula Bağlılık	İHL/ÂİHL	846	3.05	1.04	.128	.721*	-.507	1145	.612*
	Diğer	301	3.09	1.03					
İletişim	İHL/ÂİHL	753	3.17	.86	.233	.630	-.736	1145	.462
	Diğer	394	3.22	.88					
Öğrenme Ortamı	İHL/ÂİHL	753	3.09	.85	.082	.774	-.279	1145	.780*
	Diğer	394	3.11	.84					
Okul İklimi Genel	İHL/ÂİHL	753	3.11	.77	.105	.746	-.596	1145	.551*
	Diğer	394	3.14	.79					

\* $p > .05$

Öğrencilerin mezun oldukları lise türü (İmam Hatip Lisesi/Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Diğer olmak üzere iki kategoride sınıflandırılmıştı) açısından Okul İklimi Algısının Okula Bağlılık alt boyutunda İHL/ÂİHL öğrencilerin ortalaması (Ort.=3.05, SS=1.04) ile diğer lise türlerinden mezun öğrencilerin ortalaması (Ort.=3.09, SS=1.03) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ( $t = -.507$ ,  $p > .05$ ). İletişim alt boyutunda İHL/ÂİHL öğrencilerin ortalaması (Ort.=3.17, SS=.86) ile diğer lise türlerinden mezun öğrencilerin ortalamaları (Ort.=3.22, SS=.88) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ( $t = -.736$ ,  $p > .05$ ). Öğrenme Ortamı alt boyutunda da İHL/ÂİHL öğrencilerinin ortalaması (Ort.=3.09, SS=.85) ile diğer lise türlerinden mezun olan öğrencilerin ortalaması (Ort.=3.11, SS=.84) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ( $t = -.279$ ,  $p < .05$ ). Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda da İHL/ÂİHL öğrencilerin ortalaması (Ort.=3.11, SS=.77) ile diğer liselerden mezun öğrencilerin ortalaması (Ort.=3.14, SS=.79) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ( $t = -.596$ ,  $p > .05$ ). Öğrencilerin mezun oldukları lise türü algıladıkları okul iklimi açısından anlamlı farklılık göstermemektedir.

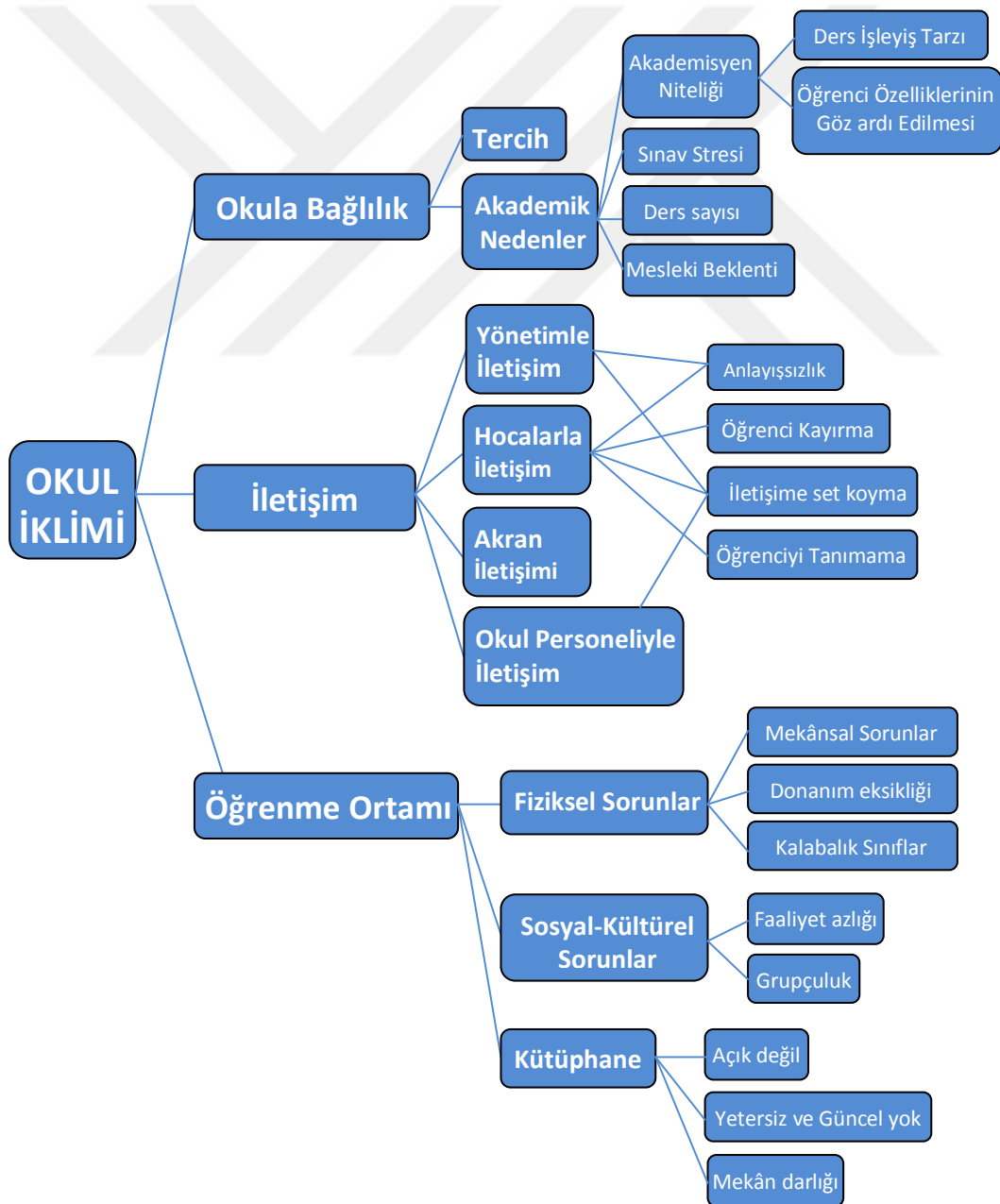
Bu sonuç İmam Hatip Okulları öğrencilerinin diğer lise türleri mezunlarından farklı olması beklentisine aykırı görünmektedir. Bu konuda da daha detaylı araştırmalar yapılabilir. Üniversite öğrencilerinin mezun oldukları lise türüne göre öğrenme iklimi algılarını karşılaştıran başka bir araştırmaya rastlanmamıştır.

#### 4.2.9. Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Okul İklimiyle İlgili Olumsuz Algıları

Araştırmamızın dokuzuncu problemi (Alt Problem 5): “Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin okul iklimine ilişkin olumsuz algılarına yönelik görüşleri nelerdir?” şeklindeydi. Bu sorunun cevabı, nitel verilerden elde edilmiştir.

Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin okul öğrenme iklimine yönelik olumsuz algıları ve bu algıların sebeplerine dair görüşleri Şekil 18’de görülmektedir:

**Şekil 18. Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Okul Öğrenme İklimine Dair Olumsuz Algıları ve Bu Algıların Sebeplerine Yönelik Görüşleri**



Şekil 18’de de görüldüğü üzere yüksek din öğrenimi öğrencileri görüşlerini, öğrenme ikliminin “okula bağlılık, iletişim, öğrenme ortamı” boyutları bağlamında belirtmişlerdir.

#### 4.2.9.1. Okula Bağlılık Boyutu

Yüksek din öğrenimi öğrenci görüşleri “*tercih ve akademik nedenler*” olarak 2 temadan oluşmuştur.

*Tercih* temasıyla ilgili olarak, yüksek din öğrenimi öğrencilerinden K6 “tercih etme nedenim memleketime yakın olması. Tercihlerimi memleketime yakınlığına göre sıraladım.” şeklinde görüş belirtirken; K4 “Sınava girseydim, aynı fakülteyi tercih etmezdim. Okuduğum bölümü tercih etme sebepim ailem oldu. Ama okulu bilinçli şekilde yazmadım. Tercihlerimin açıklandığı gün büyük bir şok yaşadım.” diyerek tercihlerini isteyerek yapmadığını, aile zoruyla geldiğini ifade etmiştir. K7 “mesleki beklentim yok. Ailemin yanında okumak istediğim için burayı seçtim. Tekrar sınava girsem başka bir fakültede okumayı tercih ederdim. İslami ilimleri incelemeye olan merak ve isteğimle tercih etmişim; tekrar tercih etmezdim. ” şeklinde görüş belirtirken K9 “yaşadığım şehirde olduğu için tercih ettim. Farklı bir şehirde yaşasaydım kesinlikle tercih etmezdim.” şeklinde görüş belirtmiştir. Yüksek din öğrenimi gören K18 “Puanım yetmediği için bu bölümü kazandım, İmkân olsa, tekrar seçmem” diyerek istemeyerek tercihte bulunup gelmesinin onun okula bağlılığını olumsuz etkilediğine dikkat çekmiştir.

*Akademik nedenler* teması ise akademisyen niteliği, sınav stresi, ders sayısı, mesleki beklentiler olarak dört alt temadan oluşmuştur.

Akademisyen niteliği alt temasıyla ilgili yüksek din öğrenimi öğrencileri görüşlerini, ders işleyiş tarzı ve öğrenci özelliklerinin gözardı edilmesi olarak açıklamışlardır. Ders işleyiş tarzına yönelik, yüksek din öğrenimi öğrencilerinden K3 “monolog geçen derslerden ziyade öğrencinin daha aktif katıldığı diyalog şeklinde geçen dersleri daha çok seviyorum. Harici olarak yaşantıda karşılığı olmayan derslerden ziyade gündelik olaylarla harmanlanmış dersler daha çok ilgimi çekiyor. Derslerde tartışma ve eleştiri imkânı olmasını beklerim.” derken, yüksek din öğrenimi gören K11 “öğretmenler 1,5 saatlik dersi sadece kendileri anlatmamalı.

Öğrencilerle karşılıklı soru-cevap, yorum, tartışma ortamı olmalı. Tartışma, beyin fırtınası yapılmıyor. Konuyla alakalı kıssa, hikâye örnek olay gibi etkinlikler kullanılmalı. 1,5 saat aralıksız ders işleyip öğrencileri uyuklamaya sürüklememeli, bazı hocalar dersi tek düze işleyip oturduğu yerden anlatmaya çalışıyor. Bu gibi şeyler öğrenmemi etkiliyor” derken, K8 “dersin konusunu hızlıca karşıda bir robot varmış gibi işlemektense bir muhabbet havası içerisinde aşırı bilgi yükü olmadan ilgi ve odağı üzerine çekmek için bizim de görüşlerimizi alıp saygı duyarak ders işlenmeli”, K17 “üniversitede anlamaya yönelik değil de ezbere yönelik ders anlatılması başarımdaki en büyük engeldir; o yüzden bu durum beni üniversiteden soğuttu” diyerek görüş bildirmişlerdir. Yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin görüşlerinden de anlaşıldığı üzere akademisyenlerin derste, öğretme öğrenme süreçlerinde, dikkat çekici, etkili, yeni yöntem ve teknikleri kullanmaması, öğrencilerin derse ilgi ve tutumlarını, okula yönelik algılarını olumsuz açıdan etkileyebilmektedir. Öğrenci özelliklerinin gözardı edilmesi alt teması bağlamında, K18 “konuların bitirilmesi değil de öğrencinin anlaması üzerine bir eğitim aşaması yoluna gidilmeli”, K16 “Öğrencileri kendi yeteneklerini kullanabilecek ortam sağlanmalı” derken, K7 “biraz daha öğrenci seviyesine inerek ders işlenmeli” diyerek görüşlerini ifade etmişlerdir.

Sınav stresi alt teması bağlamında, görüşlerini dile getiren yüksek din öğrenimi öğrencilerinden K6 “bence insanları bir şeylerden soğutmadan eğitim yapılmalı. Heleki din eğitimi aldığımız bir okulda insanları dinden soğutmayın ya” tepkisiyle görüşünü dile getirirken, K8 “not kaygısı ile değil, öğrenmek amacıyla derslerin dinlenmesi sağlanmalı”, ve K12 “Sınav haftasını bir haftaya sıkıştırmanın kendilerini okuldan soğuttuğunu” okula yönelik tutumlarını da olumsuz etkilediğini beyan etmişlerdir.

Ders sayısı alt temasıyla ilgili, K1 “Derslerin yoğun ve ders sayısının fazla olması donanımlı olmamızı engelliyor.” derken, K9 “ilk başlarken çok bir beklenti içerisindeyken sınıf, yaş, ders sayısı ve fazlalığı arttıkça bunlardan çok kopuyorsunuz.” diye görüş belirtmiş. Yüksek din öğrenimi gören K14 “Derslerin sayısının az olması gerekir. Bu sayede öğrenci kendi mütalaalarını daha iyi yapar diye düşünüyorum. Çünkü ders sayısı fakültemizde fazla olduğu için konular çok

sathî olarak anlaşılıyor”, K4 “rica ediyorum ders sayısını azaltın. İnsanlar ilahiyattan, derslerden, hayattan soğumasın. Zorlaştırmayın. Zorlaştırmamız insanı dine ya da derse bağlamayacaktır hiçbir zaman. Aksi şeyler olur. İnsanlara az öz ve etkili eğitim verin. Öğrenciler geçme derdine değil; öğrenme derdine düşsünler.” derken, K5 “Ders sayısının fazla olması tüm beklentilerimizi yaktı. Şimdilik sadece mezun olmayı düşünüyorum. Buna odaklandım” diye görüş belirtmişlerdir.

Mesleki beklentiler alt teması bağlamında, yüksek din öğrenimi gören öğrencilerden K12 “mesleki beklenti” ile geldiğini söylerken, “ideallerim aynı ama bugün olsa aynı fakülteyi seçmezdim. Çok mutlu değilim, ilahiyat da bana göre değil. Yeniden imkân olsa seçmezdim.” diyerek, mesleki beklentilerini okuduğu fakültenin karşılamadığını; bu nedenle mutsuzluğunu ve okuldan memnuniyetsizliğini dile getirirken, öğrencilerin okula bağlılık boyutunu olumsuz yönde etkileyen bu durumun benzeri olarak K6 “KPSS konularına göre daha bir ağırlık verilmesi, öğrencilerin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum” şeklinde görüşlerini ifade ederek akademik beklentilerin okula bağlılıktaki önemine dikkat çekmişlerdir.

#### **4.2.9.2. İletişim Boyutu**

İletişim boyutundaki yüksek din öğrenimi gören öğrenci görüşleri, yönetimle iletişim, Hocalarla iletişim, Akran iletişimi ve okul personeliyle iletişim olarak dört temadan oluşmuştur.

*Yönetimle iletişim* teması, iletişime set koymak ve öğrenci kayırma olarak iki alt temaya ayrılmıştır. İletişime set koyma alt temasında, K16 “Bu konuda hiçbir olumlu şey yok; zannedersiniz, onlar ayda özel yaşıyorlar, biz de dünyada takılıyoruz; hatta hiçbirinin simasını bile çoğu öğrenci bilmiyor.” diye görüş belirtirken; K8 “öğrencilerle daha fazla diyalog kurmalılar. Yönetimden haberimiz yok bile” diye görüş belirtirken, K7 “yönettikleri ve sorumlu oldukları kişilerin sıkıntılarına daha çok kulak verebilirler” temennisini dile getirmektedir. Öğrenci kayırma alt temasında, K10 “adaletli davranılmıyor maalesef. Kız-erkek arasında ayırım yapılıyor.” ve K18 “yönetici kadrosunun öğrencilere daha adil olup onların

arasına karışmaları daha iyi sonuçlar getirecektir” biçiminde görüşlerini ifade etmektedirler.

*Hocalarla iletişim* teması, anlayışsızlık, öğrenci kayırma, iletişime set koyma ve öğrenciyi tanımama olmak üzere dört alt temaya ayrılmıştır. Anlayışsızlık alt temasıyla ilgili, K8 “yanlış söyleme kaygımı yenmek istiyorum, çekinmek istemiyorum. Hocalardan anlayış bekliyorum. Evet, öğrenciyiz ama insanız!” derken, K16 “Hiç değilse en azından bizlere öğrenci muamelesi yani öğrenmeyi isteyen öğrenci muamelesi bekliyoruz, karşılarında çocuk değil de, hayata atılmayı bekleyen bireyler olarak gördüklerinde hallolur bence” ve K10 “samimiyet ciddiyet ve anlayışlı hoca” beklentisini dile getirerek, hocalardan “ders dışı öğrenciyle zaman geçirmelerini” isterken, “dersini işlerken yumuşak tavırlar sergileyen hocalara karşı çekingenliğimiz ortadan kalkıyor.”, K15 “Elimizden tutsunlar” , K4 “hocalar empati kurmalı. Çünkü kendi geçtiği sıraları düşünerek, kendini talebesinin yerine koyamayan hoca yeterli düzeyde bir aktarıcı değildir. Bizi değerlendirirken sadece sınıf ortamında değil de bir ailemizin, sosyal ilişkilerimizin ve gurbette olduğumuzun unutulmaması gerekir, anlayışlı olmalılar” ve K7 “biraz daha öğrenci seviyesine inerek iletişim kurmaları., biraz daha öğrenci odaklı düşünceleri ve daha çok anlayış” diyerek görüş beyan ediyor. Öğrenci kayırma alt temasıyla ilgili, K2 “Hocalarımızın çoğunun tam anlamıyla adaleti sağlamadığını düşünüyorum.” K17 “hocaların öğrenci ayırımı yapmasını nasıl aşacağımı bilmiyorum” diyerek bu konudaki olumsuz durumla ilgili endişesini dile getiriyor. İletişime set koyma alt temasıyla ilgili, K9 “okulumuzdaki hocaların neredeyse hepsinde devamlı çok önemli ve acil bir işleri varmış havası var. Ayrıca ders anlatmaktan ve talebeyle vakit geçirmekten çok daha önemli işleri var gibi bir yüz ifadeleri var. Hiçbir hocayla genel olarak konuşamıyorum, fikir paylaşım tecrübelerinden yararlanamıyorum Okulun bir parçası hissetmiyorum.”, K11 “sadece derslerde görüşülüyor başka türlü iletişim kurmuyoruz.”, K7 “Herkes için olmasa da bazı hocalardan aşırı korku oluyor, bir hocadan korkmak değil, fikir, düşünce, duygu paylaşımı yaşamak isterim.” ve K18 “bazı hocalarımızda statü çok yüksek olduğu zaman hani ego diye mi tanımlasam yoksa özgüvenden dolayı mı bilmiyorum, ama bizlere karşı bir set kuruluyor. Hani biz de yaklaşamıyoruz bazı hocalara, uzaklaşıyoruz, soğuyoruz. Bir

hocadan soğuyunca derste de bir şey yapamıyoruz.” biçiminde görüş bildirerek hocaların bazı öğrencilerden iletişim kurmaktan kaçındığını ifade etmişlerdir. Öğrenciyi tanımama alt temasına ilişkin K4 “tanıma oranı düştükçe iletişim net olmuyor.” derken K2 “Öğrencilere samimi ortam oluşturup onları tanımaları gerekir” diye görüş belirtmiş.

*Akran iletişimi* teması bağlamında, arkadaşlarıyla ilişkiler konusunda, yüksek din öğrenimi gören K5 “Hiçbirine güvenmiyorum. Aralarında saygı var ama sevgi yok. Genel anlamda menfaat çerçevesinde gelişen bir arkadaşlıklar maalesef gözlemlenir.” derken, K8 “genel itibarı ile arkadaş ortamı, iletişim iyi. Ancak özele inildiğinde kimsenin kimseyi anladığını, yardımcı olmak istediğini veya gerçekten sevdiğini, saydığını maalesef düşünmüyorum. Çoğu şey sahte yani... tam olarak samimi bir ortam yok. İnsanlar çıkarları için bazı davranışları yapıyorlar, birçoğuyla sadece okul içerisinde arkadaşız” diye görüş belirtmektedir. K10 “ders not yüzünden kıskançlık, sınav zamanlarındaki bencillik dışında normal vakitlerde iyi geçiniyoruz” diyerek, K9 “arkadaşlarımız birbirini sevmese de saygı duyuyor. Her yerde olduğu gibi sınıflarda da belirli gruplar oluşmuş. Bazı grup ve cemaatlerin siyasi görüş ve derneklerin etkili olduğu yer ve mekânlarda iletişim kendi taraftarları içerisinde oluyor. Oluşan gruplar içerisindeki bağlılık kuvvetli olmakla beraber “sınıf” bazında bir bağlılıktan söz edemeyiz.” diye görüş belirtmektedir. K18 “Pek çok kişinin yaptığı hal ve hareket hala liseli olduklarını gösteriyor” diye görüş bildirerek arkadaşlar arasındaki iletişim sorunlarına dikkat çekmektedir. K9 “Okulun bir parçası hissetmiyorum. Aidiyet aynı hisleri, düşünceleri ve dertleri paylaşanlar arasında olur. Burada böyle bir ilişkim yok. Fakültede sınıf arkadaşlarımla iletişim kurmakta güçlük çekiyorum. Birçok konuda farklı düşündüğümüz için.” Şeklinde görüşlerini belirtmektedir.

*Okul personeliyle iletişim* temasında, iletişime set koyma alt boyutunda, yüksek din öğrenimi öğrencilerinden K14 “Özellikle öğrenci işlerindeki görevlilerden hiçbirini sevmiyorum. Allah ellerine düşürmesin diyorum. Çünkü yaptıkları işleri gereği gibi yapmıyorlar. Öğrenciye yardımcı olmayıp her hangi bir şey sorduğumuzda yüzümüze bile bakmadan sadece "bilmiyorum" diyorlar. Bu konuda çok doluyum. Ama bu kadarını söylemek ile iktifa edeyim” diye görüş

belirtirken, K8 “öğrenci işleri, birçok konuda geç hareket ediyor (Seçmeli derslerin ilanı vb.) sıkıntılı bir durum olduğunda problemin çözümünde de aynı soğukkanlılık devam ediyor.”, K12 “kantin görevlilerimizin biraz daha kibar, nazik, ince ve güler yüzlü olmaları gerekir. Başka illerde olanlar için öğrenci işlerinin telefonuna ulaşmak zor oluyor. Öğrenci işleri, çoğu zaman bilgilendirme açısından da yetersiz kalıyor.” ve K11 “öğrenci işleri kanayan yaradır. Daha bilgili daha anlayışlı kişilerle daha sağlıklı iletişim kurulabilir. Bu anlamda donanımlı kişiler olması çok çok önemli. Ders seçme işlemlerinde de aksaklıklar oluyor.”, K4 “... insan yerine konulmuyorum.” diyerek görüş belirtirken, K3 “Fakülte görevlileriyle olan iletişim sürecimiz saygı, sevgi bağlamında iyi seviyede. Fakat görevlerinin yetki ve sınırlılıklarını tam olarak bilmemeleri, öğrencilerin işlerini halletme konusunda büyük bir eksiklik meydana getirmektedir. Kendilerinin yapması gereken bir işi öğrenciye yaptırmaya çalışmaları öğrenciler tarafından oldukça olumsuz bir şekilde karşılanmaktadır.” diyerek okul personeli ile öğrenciler arasında sorunlara dikkat çekmekte ve özellikle okul çalışanlarından öğrenci işlerindeki görevlilere yönelik sorunların öğrencilerin iletişim sorununa yol açtığı görülmektedir. K17 “Fakültedeki kişilerle; öğretmen-öğrenci-yönetim/idare ve diğer çalışanlarla kurduğu ilişkilerin üniversiteyi sevmesine sebep olduğunu” belirterek, iletişimin okula bağlılığı da etkileyen bir etken olduğu görüşünü dile getirmektedir.

#### 4.2.9.3. Öğrenme Ortamı Boyutu

Öğrenme ortamı boyutuna ilişkin yüksek din öğrenimi öğrencileri görüşleri, Fiziki sorunlar, Sosyal-Kültürel Sorunlar ve Kütüphane olarak üç temadan oluşmuştur.

*Fiziki sorunlar* teması, mekânsal sorunlar, donanım eksikliği ve kalabalık sınıflar olarak üç alt temaya ayrılmıştır. Mekânsal sorunlar alt temasıyla ilgili olarak; K2 “Kantin çok karanlık ve havası basık, esnaf lokantası gibi... Kantinin bodrum katında olması aydınlatmanın ve havalandırmanın yetersiz olmasına neden oluyor. Bazı şeyleri bulmamızda yetersiz olduğu zamanlar oluyor. Çok hijyenik değil, temiz olmaya çalışıyorlar ama asla hijyenik bulmuyorum kantini. Ayrıca, çok pahalı. En altta oldukları için aktivite mekânları da bodrum katta olduğundan basık açıkçası. Lavabo konusunda fakültemizde sıkıntı olduğu görüşümdedir, bir çözüm bulunması

gerekiyor.” şeklinde görüş belirtirken, K3 “Fakültemizde bulunan sıraların rengi ilk defa gören insanlar için gerçekten iç karartıcı. Daha sade ve açık bir renk tercih edilmesi gerekirdi.”, K6 “Lavabolar fakültenin yeni olmasına rağmen durumu içler acısı. Öğretim görevlilerinin farklı lavabo kullandıkları için bunun farkına varmadığını düşünüyorum.” diye görüş belirtmektedir. K7 “Kulüp ve aktiviteler için yeterli mekân yok”, K10 “Kantin yetersiz. Kantin çok küçük, çeşit az, insanın kantine giresi gelmiyor. Çok sıra oluyor, teneffüs arasında ihtiyacımızı karşılayamıyoruz. Kantindeki ürünler helal gıda ve torqu gibi yerli üretim olursa daha da iyi olur”, K12 “Çok soğuk günlerde ısıtma yetersiz. Her katta erkek-kız wc olmalı.” K14 “Sınıflar özellikle amfiler hiç kullanışlı değil. Okul bahçesi çok küçük.” ve K18 “masa ve sıralar lisedekiler gibi, yani, sınıf liseyi andıran bir görünüme sahip ve lavabolar eski, yemeklerin gramaj olarak daha fazla olması ve orada çalışanların daha güler yüzlü olmaları çok iyi olacaktır. Kantin fiyatlarının da yüksek tutulması öğrencilere rahatsızlık vermektedir” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Donanım eksikliği alt temasıyla ilgili yüksek din öğrenimi gören öğrencilerden K2 “Okulun internetine *Sadece kantinde bağlanabiliyoruz ama oldukça yavaş. Sınıflarda bu durum söz konusu değil. Bütün sınıflarda internete ulaşılmalı*” diye rahatsızlığını ifade ederken, K3 “Fakültemizde öğrencilerin kullanabilecekleri internet ağı kantinde bulunuyor. Kantin dışında internet erişimi yok. Aslında durumun böyle olması bizler için avantaj olsa gerek. Zira sınıflarda da internet erişimi olsaydı bu durum bizler için sıkıntıya sebep olacaktı.” diyerek sınıflarda internet olmamasının makul hatta kendi lehlerine bir durum olduğunu ifade ediyor. K14 “Akıllı tahtalar çok yavaş. İnternet imkânı yok. Konferans salonunun ses sistemi yeterli değil.”, K1 “ses sistemi yeterli değil ya da kullanılmıyor”, K2 “Bazı sınıflarda ses tam çıkmıyor. Bazı sınıflarda yansıtma cihazında sorunlar oluyor, açılmayabiliyor bu da dersin anlatılmasında sıkıntı oluşturabiliyor.” K12 “Çok soğuk günlerde ısıtma yetersiz. Ses sisteminde aksaklıklar yaşanıyor, akıllı tahta konulabilir. Öğrencilerin kullanabileceği okulun bir bilgisayarını olmalı, projeksiyonlar sıkıntılı.” şeklinde görüş belirtmektedir. Öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı üzere okulun fiziki alt yapısına ilişkin gerekli donanımların yetersizliği /eksikliği ve/veya işlevsizliği, öğrenme ortamını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Son olarak “kalabalık sınıflar” alt temasıyla ilgili olarak, K1 “Kalabalık sınıflarda havalandırma sorun” sınıflarda öğrenci sayısının azaltılması gerekir, iyi bir eğitim için uygun değil. *Kalabalık sınıflar ders dinlemeyi olumsuz etkiliyor.*” K2 “sınıflarda öğrenci sayısının azaltılması gerekir, iyi bir eğitim için uygun değil. *Kalabalık sınıflar ders dinlemeyi olumsuz etkiliyor.*” K3 “Fakültemizdeki öğretim görevlisi azlığından kaynaklanan gerekçelerden ötürü pek çok ders kalabalık sınıflarda işleniyor. Bu durum dersten alınan verimi maalesef düşürüyor.” K8 “Sınıflar gerçekten çok kalabalık. Öğrenci sayısındaki fazlalık derslerin işlenişinde problem oluyor.” K10 “Sınıflar aşırı kalabalık aşırı sese sebep oluyor, öğrenimi etkiliyor maalesef, zaman zaman DGS’li öğrencilerle birlikte sorun artıyor.” K4 “Çok kalabalık olması her şeyden beni soğutuyor” K11 “bütün sınıflarda arka sıralar biraz problem oluyor.” K9 “Hoca-öğrenci arasında çok kalabalık olmasından dolayı bir münasebetsizlik var. Kendimi okulun bir parçası hissetmiyorum.” demektedir.

*Sosyal-Kültürel Sorunlar* teması, faaliyet azlığı, grupçuluk olarak iki alt temaya ayrılmıştır. Faaliyet azlığı alt temasında, K3 “Faaliyetleri yeterli bulmuyorum. Kulüpler de aktif olarak çalışmıyor. Bunun sebepleri arasında maddi yetersizlikler kadar şehrin ve üniversitenin belirli bir sanatsal, kültürel atmosfer içinde olmaması ve öğrencilerin bu eksiklikten dolayı bu vizyona sahip olmaması olarak görüyorum” diye görüş belirtmiştir. K4 “aktiviteleri yeterli bulmuyorum. Katılım sayısı da iyi düzeyde değil.” diyerek faaliyetler yanında katılımcıların da sayısının azlığını beyan etmektedir. K10 “seminere gelecek kişiler hakkında öğrencilerin de fikir ve isteği göz önünde bulundurulmalı” diyerek bu konuda öğrenci görüşlerine yer verilmesi isteğini dile getiriyor. K11 “hiçbir sportif faaliyet yok fakültede” derken K1 “*kız öğrencilerine yönelik sportif faaliyet pek yapılmıyor.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Öğrenci görüşlerinde anlaşılacağı üzere fakültelerde ders dışı aktivite eksikliği, kulüp çalışmalarının yetersizliği, öğrencilerin etkinliklerle ve konferans katılımcılarıyla ilgili görüşlerinin alınmaması göze çarpan sorunlar olarak öne çıkmaktadır. Öğrencileri okula bağlayan unsurlardan olan etkinliklerin az olması öğrencilerin okula aidiyetlerinde sorun teşkil edeceği değerlendirilmektedir. Grupçuluk alt temasında, K13 “Faaliyetlerde tamamen ideolojik, cemaat, vakıfçılık zihniyeti hakim.” diyerek tepkisini dile getiriyor. K16 “Organizasyonlar yapılıyor

ama daha önceden yani yıllar öncesinden üniversite içerisinde örgütlenmiş gibi kulüpler var. Buna yönetim de sessiz kaldığından dolayı biz pek fazla etkili olamıyoruz.” diye görüşlerini belirtmektedir.

*Kütüphane* teması, açık olmaması, yetersiz ve güncel yok, mekân sorunları olarak üç alt temadan oluşmaktadır. Açık olmaması alt temasında, K1 “Fakülte bünyemizdeki kütüphane, belirlenen saat aralıklarında açık. Saatleri denk getirdiğinizde ulaşabiliyorsunuz.” şeklinde görüş beyan etmiştir. Yetersiz ve güncel yok alt temasında, K1 “Kütüphane konusunda okulumuz yetersiz. Ödünç verme sistemi yok. Aradığımız her kitabı bazen bulamıyoruz.” diye görüş belirtirken, K9 “Güncel dergiler ve kitaplar noktasında çok eksik.”, K15 “Kütüphaneye değil de kütüphaneciğe sahibiz. Kitap kapasitesi de oldukça yetersiz.” ve K12 “Aradığımız kitapların hepsini bulamıyorum, daha çok ilahiyat kapsamlı kitaplar var” diyerek kütüphanelerinin kaynak ve kitap noktasında eksikliği olduğu görüşünü dile getirmişlerdir. Mekân sorunları alt temasında, K1 “*Okulun en aşağısında yer aldığı için basık bir ortamı var. Bu yüzden çok kullanmıyorum.*”, K2 “Fakülte kütüphanemiz biraz daha ışıklandırılarak içerisinde bir takım iç mimari çalışmalar yapılabilir.” K18 “bazen yer bulamama sorunu var” K10 “Sınav zamanı kütüphane yeterli olmuyor”, K12 “Çalışma masaları ve sandalyeler yeterli değil.”, K14 “Kütüphanede ders çalışmak için yer bulamıyoruz çünkü fazla yer yok, okuma salonu dar” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Nitel verilerin nicel verileri desteklediği görülmüştür.

### **4.3. Akademik Özyeterlik İle İlgili Bulgular**

Çalışmanın bu başlığı altında araştırmanın betimsel analiz sonuçları ve araştırma soruları bağlamında demografik değişkelere ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

#### **4.3.1. Betimsel Analiz Sonuçları**

Araştırmanın akademik özyeterlikle ilgili birinci problemi “Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin akademik özyeterlik algılarının düzeyi nedir?” şeklinde

belirlenmiştir. Sorunun cevabı için betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

**Tablo 38. Akademik Özyeterlik Algıları Betimsel Analiz Sonuçları**

	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
1- Ders sırasında düzenli notlar tutma.	2.89	1.20	.052	-.877
2- Sınıf tartışmasına katılma.	2.58	1.19	.413	-.731
3- Kalabalık bir sınıfta sorulan bir soruyu cevaplama	2.71	1.17	.326	-.734
4- Kalabalık olmayan bir sınıfta bir soruyu cevaplama	3.38	1.10	-.245	-.652
5- Objektif testler çözme (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, karşılaştırmalı vb).	2.99	1.25	-.052	-1.017
6- Deneme soruları çözme.	2.52	1.24	.440	-.818
7- Yüksek nitelikli bir dönem ödevi yazma.	2.44	1.24	.525	-.727
8- Ders esnasında anlatılan zor bir konuyu dikkatlice dinleme.	3.77	1.10	-.667	-.306
9- Bir başka öğrenciye ders anlatma.	3.25	1.13	-.134	-.745
10- Bir kavramı diğer bir öğrenciye anlatma.	3.31	1.09	-.187	-.644
11- Sınıfta anlamadığın bir kavramı öğretim elemanından tekrar anlatmasını isteme.	2.76	1.19	.208	-.847
12- Birçok dersten yüksek notlar alma.	3.26	1.03	-.195	-.467
13- Bir konuyu tamamen anlamak için yeterince çalışma.	3.38	1.07	-.262	-.536
14- Öğrenci problemlerinin çözümünde sorumluluk üstlenme.	2.89	1.14	.149	-.766
15- Ders dışı faaliyetlerde yer alma (spor, klüpler vb.).	2.69	1.36	.311	-1.113
16- Öğretim elemanlarının sana saygı duymasını sağlama.	3.35	1.13	-.368	-.540
17- Derslere düzenli olarak katılma.	3.48	1.20	-.405	-.739
18- Sıkıcı derslerde bile sürekli olarak derse katılma.	2.64	1.32	.334	-1.022
19- Bir öğretim elemanının derse dikkat ettiğinizi düşünmesini sağlama.	3.15	1.19	-.146	-.792
20- Okuduğun bir metinde fikirlerin çoğunu anlama.	3.56	.94	-.356	-.112
21- Sınıfta sunulan fikirlerin çoğunu anlama.	3.61	.97	-.473	-.093
22- Basit matematik hesaplarını kullanma.	3.35	1.22	-.307	-.834
23- Bilgisayarı kullanma.	3.26	1.23	-.219	-.894
24- İlahiyat alan derslerinde pek çok konuyu anlayabilme.	3.67	1.01	-.576	-.049
25- Bir öğretim elemanını tanımak için onunla konuşma.	2.82	1.23	.157	-.295
26- Ders içeriğini diğer derslerin materyaliyle ilişkilendirme.	3.08	1.10	-.045	-.658
27- Sınıfta bir öğretim elemanının düşüncesini yargılama.	2.72	1.19	.211	-.806
28- Derslerin teorik içeriğini Hitabet ve Öğretmenlik uygulaması derslerinde uygulama.	2.84	1.19	.101	-.850
29- Kütüphaneden en iyi şekilde yararlanabilme.	2.85	1.23	.154	-.898
30- Sınavlardan güzel notlar alma.	3.34	1.07	-.337	-.385
31- Dersleri yoğun bir şekilde işlemek yerine zamana yayarak çalışma.	2.91	1.26	.090	-1.017
32- Ders kitaplarındaki zor konuları anlama.	3.21	1.04	-.073	-.528
33- İlgilenmediğiniz bir dersin içeriğine hâkim olma.	2.69	1.15	.345	-.608
Sosyal Statü	2.94	.69	.148	-.060
Bilişsel Uygulamalar	3.15	.59	-.027	.220
Teknik Beceriler	3.01	.77	-.007	-.282
Akademik Özyeterlik Genel	3.07	.56	.116	.416

N=1147,

Öğrencilerin akademik özyeterlik algılarına ilişkin betimsel analiz sonucunda genel ortalamanın (Ort.=3.07, SS=.56) düşük (Ort.<3.40) olduğu belirlenmiştir.

Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin, akademik özyeterlik algılarının genel itibari ile olumsuz olduğu söylenebilir. Akademik Özyeterlik Ölçeğinin alt boyutlarından Sosyal Statü boyutunun ortalamasının (Ort.=2.94, SS=.69) en düşük olduğu, bunu Teknik Beceriler (Ort.=3.01, SS=.77) izlediği gözlenmiştir. Bilişsel Uygulamalar alt boyutunun ortalamasının (Ort.=3.15, SS=.59) en yüksek olmakla birlikte yine de ortalama kesme noktası olan 3.40 puanın altında olduğundan olumsuz bir algı olduğunu göstermektedir. Gerek ölçeğin genelinden gerekse alt boyutlarından elde edilen puanların ortalaması, öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının olumsuz olduğunu göstermektedir. Ölçek maddeleri içinde en yüksek ortalama (Ort.=3.77, SS=1.10) 8. maddeye (Ders arasında anlatılan zor bir konuyu dikkatlice dinleme) aittir. Bunu 24. madde (Ort.=3.67, SS= 1.01) (İlahiyat alan derslerinde pek çok konuyu anlayabilme) izlemiştir. Bu iki maddede öğrenci algıları olumludur. Bunların dışında 21 (Ort.=3.61, SS=.97), 20 (Ort.=3.56, SS=.94), 17 (Ort.=3.48, SS=1.20) maddelerinde ortalaması yüksek ve olumludur. Ölçeğin diğer tüm maddelerinde ise öğrenci algıları olumsuzdur. En düşük ortalama (Ort.=2.44, SS=1.24) 7. madde (Yüksek nitelikli bir dönem ödevi yazma) iken bunu 6. madde (deneme soruları çözme) izlemiştir (Ort.=2.52, SS=1.24).

Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde yüksek din öğrenimi öğrencilerinin çoğunluğunun akademik başarı düzeyinin kesme noktasına göre düşük seviyede olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Aslan (2010)'ın Türkçe eğitimi alanında lisansüstü eğitim alan üniversite öğrencilerine yaptığı nitel araştırma sonucunda, öğrencilerin çoğunun, akademik özyeterlik bakımından kendilerini yetersiz gördükleri ve buna bağlı akademik olarak kendilerine yeterince güvenmedikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularımız üniversite öğrencilerine yönelik aynı ölçme aracıyla yapılan kimi sonuçlarla (Donmuş vd., 2017; Akgün, 2018; Çava Kuru, 2018; Uslu, 2018; Şeker, 2019) benzerlik göstermektedir. Uslu (2018:116)'nun aktardığına göre alanyazında bu bulgu ile benzerlik gösteren (Kabaran vd., 2016; Yenilmez, 2016)

çalışmalar olduğu gibi; öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının daha yüksek (Yılmaz vd., 2007; Akbay ve Gizir, 2010; Catalina vd., 2012; Hen ve Goroshit, 2012; Oğuz, 2012; Çuhadar, Satıcı, 2013; Gündüz ve Tanyeri, 2013; Tabancalı ve Çelik, 2013; Yeşilyurt, 2013; Alemdağ vd., 2014; Gürbüzöğlü-Yalmancı ve Aydın, 2014; Gülev, 2015; Gündoğan ve Koçak, 2017) ya da daha düşük (Cihan, 2014) olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da yer almaktadır.

Bandura, (1977:195)'nin Sosyal öğrenme kuramında bahsettiği üzere, öğrencilerin bireysel deneyimleri (başarı ya da başarısızlıkları), onların özyeterlik algılarını etkileyen en önemli etkidir. Araştırmanın bulgusu bu açıdan değerlendirildiğinde, Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin genel aritmetik not ortalamaları (GANO), kendilerini başarılı algılayacak kadar yüksek olmadığı gibi başarısız algılayacak kadar da düşük değildir. Ancak, çoğunluğun akademik not ortalamaları, kesme puanından (3.40) düşüktür. Bu sebeple akademik başarıları düşük/orta düzeyde olan öğrencilerin, akademik özyeterlik algılarının da düşük/orta düzeyde olması beklenebilecek bir durumdur. Ancak, akademik özyeterliğin bireyin akademik anlamda başarısında en büyük etkenlerden biri olduğu düşünülürse, elde edilen bu sonuca göre sağlam temele sahip bir neslin yetişmesi için yüksek din öğrenimi öğrencilerinin akademik özyeterliklerinin geliştirilmesi, öğrencilerin bu konuda bilinçlendirilmesi ve cesaretlendirilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Akademik özyeterliğin yüksek din öğrenimi öğrencilerinin genelinde düşük olması, genel üniversite gençliğinin sorunu olarak değerlendirilmektedir. Üniversite gençliği zaman ayırıp, çalışma/okuma amaçlı oturup uzun soluklu çalışma yapmakta zorlanmaktadır. Sanal âlemdeki kısa, basit okumalar dışında nitelikli okumaların zayıf olduğu, bunun yansıması olarak donanım eksikliğinin ve muhtemelen küçüklükten gelen alışkanlıkların değiştirilmemesi vb. sebeplerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun yanında İlahiyatın alan dersler dışında farklı disiplinlerin öğretiminde de öğrencilerin zorluk yaşadığı sosyal bilimlere öğrenme karmaşıklığı ve öğrencilerin lise düzeyindeki yeterliliklerinin burada yeterli olmadığını fark etmelerinden kaynaklı olabilir.

Ölçeğin genelinden elde edilen puanların normal dağılım olup olmadığı Komolgov-Smirnov istatistiği yerine Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin yanı sıra z

istatistiği ve trendsiz normallik ve normal dağılım grafiği (Normal Q-Q Plot) incelenerek belirlenmiştir. Bunun nedeni, Komolgov-Smirnov istatistiğinin örneklem büyüklüğünden etkilenmesidir (Stevens, 2012; Denis, 2018). Çarpıklık (İstatistik=-.116, Standart Hata=0.072) ve Basıklık (İstatistik=-.416; Standart hata=0.144) değerlerinin  $\pm 3$  aralığında olduğu gözlenmiştir. Alt boyutlarda da ölçümlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

#### 4.3.2. Cinsiyet Açısından Analiz Sonuçları

Araştırmanın akademik özyeterlik boyutunda ikinci problemi (Alt problem 2.1.a), “Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin akademik özyeterlik algılarının cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Araştırma sorusunun cevabı için İlişkisiz Örneklem t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz için öncelikle Varyansların homojenliği Levene İstatistiği ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde varyanslar homojen olduğundan Varyansların homojen olduğu durum için geçerli serbestlik derecesi ve t testi değeri dikkate alınmıştır. Analiz sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

**Tablo 39. Öğrencilerin Akademik Özyeterlik Algılarının Cinsiyet Açısından Analiz Sonuçları**

Ölçek	Cinsiyet	N	Ort.	SS	Levene Testi		t	sd	p
					F	p			
Sosyal Statü	Kız	682	2.86	.69	1.014	.314*	-4.595	925.172	.000**
	Erkek	465	3.05	.68					
Bilişsel Uygulamalar	Kız	682	3.18	.57	2.401	.122	2.088	1145	.037**
	Erkek	465	3.11	.62					
Teknik Beceriler	Kız	682	2.96	.76	1.035	.309*	-2.542	930.303	.011**
	Erkek	465	3.08	.78					
Akademik Özyeterlik Genel	Kız	682	3.06	.54	3.205	.074*	-.866	918.225	.387*
	Erkek	465	3.09	.59					

\*p>.05; \*\*p<.05

Analiz sonucunda Akademik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Sosyal Statü alt boyutunda Kız öğrencilerin ortalamasının (Ort.=2.86, SS=.69) erkek öğrencilerin ortalamasından (Ort.=3.05, SS=.68) daha düşük olduğu belirlenmiştir (t=-4.595, p<.05). Bilişsel Uygulamalar alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamasının

(Ort.=3.18, SS=.57) erkek öğrencilerin ortalamasından (Ort.=3.11, SS=.62) daha yüksektir ( $t=2.088$ ,  $p<.05$ ). Teknik Beceriler alt boyutunda da kız öğrencilerin ortalamasının (Ort.=2.96, SS=.76) erkek öğrencilerin ortalamasından (Ort.=3.07, SS=.78) daha düşüktür ( $t=-2.542$ ,  $p<.05$ ). Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda ise kız öğrencilerin ortalaması (Ort.=3.06, SS=.54) ile erkek öğrencilerin ortalaması (Ort.=3.09, SS=.59) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ( $t=-.866$ ,  $p<.05$ ). Ölçeğin genelinde öğrencilerin akademik özyeterlik algılarında anlamlı farklılık yoktur. Sosyal Statü ve Teknik Becerilere ait akademik özyeterlik algısı açısından erkekler kızlardan daha yüksek ortalamaya sahiptir. Ancak Bilişsel Uygulamalar bakımından kız öğrenciler daha yüksek ortalamaya sahiptir. Akademik özyeterliğin “Bilişsel uygulamalar” alt boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha yüksek puana sahip olması, derslerde erkeklere nazaran daha düzenli not tutmaları, dersi daha dikkatle dinlemeleri ve sınavlardan iyi not almak için erkeklere nazaran daha disiplinli, daha çok çalışmaları nedeniyle erkeklere oranla daha yüksek akademik özyeterliğe sahip olduğu ile ifade edilebilir. Toplumsal yapının gereği, ataerkil toplumların yetiştirme tarzı sebebiyle erkeklerin özellikle akademik ve mesleki alanlarda daha etkin olmaları beklenmektedir. Bu beklentinin gereği erkek öğrencilerde akademik özyeterlik açıdan kendilerini kız öğrencilere nazaran daha olumlu bir tutumda görmeleri muhtemel bir durum olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, sosyal ortamlarda yükseköğretim düzeyinde kızlar erkeklere nazaran sosyal baskıyı daha çok hissettikleri için algı düzeyleri erkeklerden düşük olabilir. Erkekler sosyal ortamlara kızlara oranla daha çabuk uyum sağlarlar. Teknik beceriler konusunda da fitratları gereği erkeklerin kızlara nazaran daha yatkın olmalarından dolayı akademik özyeterlik algılarının yüksek olması beklenen bir durumdur.

Araştırma sonucu, Aktaş (2017)’in Gümüşhane İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin akademik özyeterliklerini ölçen çalışmasıyla ve aynı ölçekle eğitim fakültesinin muhtelif bölümlerindeki öğretmen adayı öğrencilere yönelik çalışma yapan Demirel(2018)’in bulgularıyla benzer olduğu gibi, alanyazında akademik özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığını belirleyen başka çalışmalarla (Schunk ve Pajares, 2002; Yavuzer ve Koç, 2002; Varol, 2007; Toklu, 2010; Bozkurt, 2013; Alemdağ, 2015; Pekel, 2016; Uslu, 2018; Şeker, 2019)

da örtüştüğü, cinsiyetin akademik özyeterlik üstünde anlamlı etkisi olduğunu tespit eden çalışmalarla (Busch, 1995; İpek ve Bayraktar, 2009; Fırat Durdukoca, 2010; Çava Kuru, 2018) örtüşmediği görülmektedir. Öte yandan, kadınların erkeklere göre daha düşük düzeyde akademik özyeterlik algısına sahip olduğu bulgusuna ulaşan araştırmalar (Busch, 1995; Bong 1999; Poyraz, 2000; Schunk ve Pajares, 2002; Demirtaş vd., 2011; Satıcı, 2013) yanında, kadınların akademik özyeterlik puanlarının erkeklerden yüksek olduğu bulgusuna ulaşan araştırmalar da (Schunk ve Lilly, 1984; Shyu ve Huang, 1999; Zeldin ve Pajares, 2000, Hamurcu, 2006; Kumar ve Lal, 2009; Blake ve Lesser, 2009; Aslan, 2010; Yılmaz Çelik, 2013; Koçer, 2014; Donmuş vd., 2017; Çava Kuru, 2018) yer almaktadır.

#### 4.3.3. Öğrencilerin Yaşları Açısından Analiz Sonuçları

Araştırmanın üçüncü problemi (Alt problem 2.1.b), “Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin Akademik Özyeterlik Algıları yaş açısından farklılık göstermekte midir?\*” şeklinde belirlenmişti. Analiz öncesinde betimsel analiz ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Analiz Sonuçları Tablo 40’da sunulmuştur.

**Tablo 40. Yaş Değişkeni Açısından Betimsel ve Varyansların Homojenliği Analiz Sonuçları**

Ölçek	Yaş	N	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Levene Testi	
							F	P
Sosyal Statü	a-20 ve altı	211	2.89	.65	-.386	.130	1.148	.332*
	b-21	227	3.00	.68	-.068	.086		
	c-22	267	2.92	.69	.349	.112		
	d-23	222	2.97	.72	.124	-.055		
	e-24 ve üstü	220	2.91	.73	-.025	-.348		
Bilişsel Uygulama	a-20 ve altı	211	3.18	.57	-.284	-.198	.562	.690*
	b-21	227	3.13	.58	-.132	.901		
	c-22	267	3.17	.60	.310	.220		
	d-23	222	3.16	.57	.195	.083		
	e-24 ve üstü	220	3.13	.63	-.040	.078		
Teknik Beceriler	a-20 ve altı	211	2.94	.74	-.037	-.002	1.389	.236*
	b-21	227	2.97	.80	-.209	-.359		
	c-22	267	3.02	.79	.187	-.300		
	d-23	222	3.05	.71	.126	-.191		
	e-24 ve üstü	220	3.04	.80	-.100	-.532		
Akademik Özyeterlik Genel	a-20 ve altı	211	3.06	.73	-.052	-.289	.845	.497*
	b-21	227	3.07	.76	-.068	.868		
	c-22	267	3.07	.74	.418	.487		
	d-23	222	3.09	.75	.283	.632		
	e-24 ve üstü	220	3.05	.86	-.052	.215		

\*p>.05

Betimsel analiz sonucunda Sosyal Statü alt boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.00, SS=.68) 21 yaş öğrencilerine aittir. En düşük ortalama (Ort.=2.89, SS=.65) ise 20 yaş ve altı öğrencilerine aittir. Bilişsel Uygulama alt boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.18, SS=.57) 20 yaş ve altındaki öğrencilere aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=3.13, SS=.58) 21 ile 24 yaş ve üstü öğrencilerine aittir. Teknik Beceriler alt boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.05, SS=.71) 23 yaş öğrencilerine aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=2.94, SS=.74) 20 yaş ve altı öğrencilerine aittir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanların genel ortalamalarına ilişkin ise en yüksek ortalama (Ort.=3.09, SS=.75) 23 yaş öğrencilerine aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=3.05, SS=.86) 24 ve üstü yaştaki öğrencileri aittir.

Ölçeğin hem alt boyutlarında hem de genelinden elde edilen puanların normallik varsayımı incelenmiştir. Hem çarpıklık hem de basıklık değerlerinin  $\pm 1$  aralığında olduğu (Basıklık için Hata=.167, Sivrilik için Hata=.333) belirlenmiştir. Standart puanların hesaplanan Z değerinin kritik değer olan 1.96 altında olduğu gözlenmiştir. Ayrıca normallik için saçılma diyagramları incelenmiş ve doğrusallık kontrol edilmiştir. Bu çerçevede verilerin normal dağıldığı ve Levene Testi değerinin her bir alt boyutta anlamlı olmadığı ( $p>.05$ ) belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırma sorusunun cevabını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Farklılığın belirlendiği durumda farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

**Tablo 41. Yaş Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları**

Ölçek		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sosyal Statü	Gruplar Arası	2.084	4	.521	1.079	.365*
	Gruplar İçi	551.236	1142	.483		
	Toplam	553.320	1146			
Bilişsel Uygulama	Gruplar Arası	.383	4	.096	.274	.895*
	Gruplar İçi	399.491	1142	.350		
	Toplam	399.874	1146			
Teknik Beceri	Gruplar Arası	2.033	4	.508	.858	.488*
	Gruplar İçi	676.124	1142	.592		
	Toplam	678.156	1146			
Özyeterlik Genel	Gruplar Arası	.126	4	.031	.100	.983*
	Gruplar İçi	360.022	1142	.315		
	Toplam	360.148	1146			

\* $p>.05$

Analiz sonuçları Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Sosyal Statü ( $F=1.079$ ,  $p>.05$ ), Bilişsel Uygulama ( $F=.274$ ,  $p>.05$ ) ve Teknik Beceri ( $F=.858$ ,  $p>.05$ ) alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Akademik Özyeterlik Ölçeğinin genelinden elde edilen puanlarda da anlamlı farklılık belirlenmemiştir ( $F=.100$ ,  $p>.05$ ). Analiz sonucunda gerek özyeterliğin alt boyutlarında gerekse genelinden elde edilen puanlarda anlamlı farklılık belirlenmemesi, yaş değişkeninin akademik özyeterlik algısında anlamlı farklılığa neden olmadığını göstermektedir.

Araştırmamızın bu bulguları, aynı ölçek kullanılarak Şeker(2019)'in meslek yüksekokulu öğrencilerinin ve Şeker (2014)'in müzik öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının akademik özyeterlik algıları üzerine yapmış olduğu çalışmalarla ve alanyazındaki diğer çalışmalarla (Kumar ve Lal, 2006; Pekmezci, 2010) benzerlik arz ederken, Pekel (2016)'in araştırmasıyla kısmen örtüşmekte; yaş ve akademik özyeterlik arasında istatistikî açıdan anlamlı ilişki bulan, öğrencilerin yaşları ilerledikçe akademik özyeterlikleri arttığı bulgularına ulaşan araştırma sonuçlarıyla (Alemdağ, 2015; Aktaş, 2017; Tekeli, 2018) örtüşmemektedir. Ortalama yüksekliği bakımından Dönmez (2010)'in, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğretmenliği (BESÖ) öğrencilerine, Tekeli (2018)'nin BESÖ ve diğer branş öğretmen adayları üzerine yaptıkları çalışmalarda ulaştıkları, 21-23 yaş öğrencilerinin diğer yaştakilere göre akademik özyeterlik puanları bakımından üstün olması sonucuyla da benzerlik arz etmektedir.

#### **4.3.4. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi Açısından Analiz Sonuçları**

Araştırmanın dördüncü problemi (Alt problem 2.1.c), “Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin akademik özyeterlik algıları öğrenim gördükleri sınıf düzeyi açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Analiz öncesinde betimsel analiz ve varyansların homojenliği test edilmiştir.

Analiz Sonuçları Tablo 42’de sunulmuştur.

**Tablo 42. Sınıf Düzeyi Açısından Betimsel ve Varyansların Homojenliği Analiz****Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Sınıf	N	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Levene Testi	
							F	P
Sosyal Statü	1. sınıf	244	2.97	.69	.104	-.054	2.489	.059*
	2. sınıf	267	2.93	.64	.261	.091		
	3. sınıf	317	2.94	.69	.218	.034		
	4. sınıf	319	2.92	.74	.066	-.257		
Bilişsel Uygulama	1. sınıf	244	3.19	.60	-.181	.378	1.313	.269*
	2. sınıf	267	3.11	.55	.037	.251		
	3. sınıf	317	3.16	.58	.194	.469		
	4. sınıf	319	3.16	.62	-.002	-.054		
Teknik Beceriler	1. sınıf	244	2.95	.76	-.047	-.220	.226	.878*
	2. sınıf	267	2.98	.78	-.080	-.225		
	3. sınıf	317	2.99	.77	.142	-.021		
	4. sınıf	319	3.09	.76	-.064	-.600		
Akademik Özyeterlik Genel	1. sınıf	244	3.10	.52	-.044	.281	1.508	.211*
	2. sınıf	267	3.04	.55	.178	.463		
	3. sınıf	317	3.07	.59	.365	.834		
	4. sınıf	319	3.08	.56	-.037	.181		

\*p&gt;.05

Betimsel analiz sonucunda Sosyal Statü alt boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=2.97, SS=.69) 1. Sınıf öğrencilere aittir. En düşük ortalama (Ort.=2.92, SS=.74) ise 4. Sınıf öğrencilerine aittir. Bilişsel Uygulama alt boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.19, SS=.60) 1. Sınıf öğrencilere aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=3.11, SS=.55) 2. Sınıf öğrencilerine aittir. Teknik Beceriler alt boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.09, SS=.76) 4. Sınıf öğrencilere aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=2.95, SS=.76) 1. Sınıf öğrencilerine aittir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama (Ort.=3.10, SS=.52) 1. Sınıf öğrencilerine aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=3.04, SS=.55) 2. Sınıf öğrencilerine aittir.

Ölçeğin hem alt boyutlarında hem de genelinden elde edilen puanların normallik varsayımı incelenmiştir. Hem çarpıklık hem de basıklık değerlerinin  $\pm 1$  aralığında olduğu (Basıklık için Hata=.156, Sivrilik için Hata=.310) belirlenmiştir. Standart puanların hesaplanan Z değerinin kritik değer olan 1.96 altında olduğu gözlenmiştir. Bu çerçevede veriler normal dağıldığı ve Levene Testi değerinin her bir alt boyutta anlamlı olmadığı ( $p>.05$ ) belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırma sorusunun cevabını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

yapılmıştır. Farklılığın belirlendiği durumda farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 43'te verilmiştir.

**Tablo 43. Sınıf Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları**

Ölçek		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sosyal Statü	Gruplar Arası	.325	3	.108	.224	.880*
	Gruplar İçi	552.995	1143	.484		
	Toplam	553.320	1146			
Bilişsel Uygulama	Gruplar Arası	1.082	3	.361	1.034	.377*
	Gruplar İçi	398.792	1143	.349		
	Toplam	399.874	1146			
Teknik Beceri	Gruplar Arası	3.430	3	1.143	1.937	.122*
	Gruplar İçi	674.726	1143	.590		
	Toplam	678.156	1146			
Özyeterlik Genel	Gruplar Arası	.461	3	.154	.488	.690*
	Gruplar İçi	359.687	1143	.315		
	Toplam	360.148	1146			

\*p>.05

Analiz sonuçları Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Sosyal Statü alt boyutunda (F=.224, p>.05), Bilişsel Uygulama (F=1.034, p>.05) ve Teknik Beceri (F=1.937, p>.05) alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Akademik Özyeterlik Ölçeğinin genelinden elde edilen puanlarda da anlamlı farklılık belirlenmemiştir (F=.488, p>.05). Analiz sonuçları, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin akademik özyeterlik algısı üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Alanyazında benzer sonuçların elde edildiği çalışmalar (Güldü, 2015; Gülev, 2015; Ergür, 2016; Palavan ve Açar, 2016; Sabancı ve Uslu, 2016) bulunmakla birlikte, öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının sınıf düzeyine koşut olarak yükseldiğini tespit eden, (Üredi ve Üredi, 2006; Eryenen, 2008; Oğuz, 2009, Fırat Durdukoca, 2010; Ağgöl-Yalçın, 2011; Satıcı, 2013; Alemdağ vd, 2014; Cihan, 2014; Gürbüzöğlü-Yalmanlı ve Aydın, 2014; Alemdağ, 2015; Pekel, 2016; Aktaş, 2017; Sachitra ve Bandara, 2017; Terzi ve Uyangör, 2018; Uslu, 2018) çalışmalar yanında, akademik özyeterliğin 4. sınıflar lehine farklılaştığını (Er ve Gürgan, 2011, Oğuz, 2012), 3. sınıflar lehine (Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2012) anlamlı farklılık gösterdiğini tespit eden, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen çalışmalar da bulunmaktadır.

1. sınıfta akademik özyeterlik puanlarının en yüksek olması, okul öğrenme iklimi puanlarındaki yükseklik gibi, zorlu bir üniversite giriş sınavı sonrası öğrencilerin özgüven yüksekliği ve üniversite kazanma, üniversiteli olma sebebiyle kendilerini yeterli görmenin bir sonucu olmasıyla açıklanabilir. Yine bazı İlahiyat fakültelerinde yüksek din öğrenimi öğrencilerinin öğrenim gördükleri hazırlık sınıfı sonrası, 1. sınıfta kendini gerçek anlamda üniversiteli görmesiyle ilgili de olabilir.

Araştırmanın yapıldığı zaman diliminin Mayıs ayı olduğu hatırlanırsa öğrencilerin henüz final sınavlarının başlamadığı, başarıyla gelinen, heyecanın ve yeni ortama alışma sürecinin devam ettiği 1. sınıf sonuna doğru fakülte dersleri, hocaların ilk aylar sonrası misafir muamelelerini yavaş yavaş sona erdirmesi, ders yoğunluğu, vize sonrası artan konular, sınav stresi gibi algılarla gerçeklerle yüzleşme sonrası vize-final sonuçlarıyla puanların düşmesi ile 2. sınıfa bir afallama dönemi içinde giriş ve bunun etkileri olarak açıklanabilir.

İlk iki yıllık süreçte yetersizliğini fark edince 2. sınıfta algı düzeyi düşebilir. Sonrasında yeniden bir toparlanma süreci ile 3. sınıfta zorluklara alışma yeniden toparlanma ve “yapabilirim” hissi ve 4. sınıfta akademik özyeterlik algılarının 1. sınıfa yakın bir yüksekliğe doğru tırmanışa geçişiyle açıklanabilir.

#### **4.3.5. Öğrencilerin Akademik Özyeterlik Algılarının Öğretim Türü Açısından Analizi**

Araştırmanın beşinci problemi (Alt problem 2.1.d), “Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin akademik özyeterlik algıları öğretim türü açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının öğretim türü açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için İlişkisiz Örneklem t Testi ile Analiz Yapılmıştır.

Analiz sonuçları Tablo 44’de sunulmuştur.

**Tablo 44. Öğrencilerin Akademik Özyeterlik Algılarının Öğretim Türü Açısından Analiz Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Öğretim Türü	N	Ort.	SS	Levene Testi		t	sd	p
					F	p			
Sosyal Statü	1. Öğretim	753	2.91	.70	.460	.498*	-1.702	1145	.089*
	2. Öğretim	394	2.99	.67					
Bilişsel Uygulama	1. Öğretim	753	3.14	.60	.031	.861	-.950	1145	.343
	2. Öğretim	394	3.18	.58					
Teknik Beceri	1. Öğretim	753	2.94	.76	.732	.392	-3.903	1145	.000*
	2. Öğretim	394	3.13	.77					
Özyeterlik Genel	1. Öğretim	753	3.05	.56	.329	.566	-1.861	1145	.063*
	2. Öğretim	394	3.11	.55					

\*p<.05

Analiz sonuçları öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının Sosyal Statü ( $t=-1.702$ ,  $p>.05$ ), Bilişsel Uygulama ( $t=-.950$ ,  $p>.05$ ) ve Akademik Özyeterlik Ölçeğinin genelinin ortalamasında anlamlı farklılık ( $t=-1.861$ ,  $p>.05$ ) belirlenmemiştir. Ancak Bilişsel Uygulama alt boyutunda anlamlı farklılık ( $t=-3.903$ ,  $p<.05$ ). 2. öğretim öğrencilerinin ortalaması (Ort.=3.18, SS=.58) 1. öğretim öğrencilerinin ortalamasından (Ort.=3.14, SS=.60) daha yüksektir. Bilişsel Uygulama boyutunda ikinci öğretim öğrencileri akademik özyeterlik algıları daha yüksek iken, diğer alt boyutlarda ve genel akademik özyeterlik açısından öğretim türü anlamlı farklılığa neden olmamaktadır. Bu sonuçtan hareketle, normal/1. öğretim ile 2. Öğretim yüksek din öğrenimi öğrencilerinin üniversite giriş sınavında almış oldukları puanlar arasında çok yüksek düzeyli bir fark olmamasının, yüksek din öğrenimi öğrencilerinin yine öğrenim gördükleri dersler arasında bir fark olmamasının onların akademik özyeterlik algılarında bir farklılık oluşturmadığı sonucuna sebep olduğu söylenebilir.

Alanyazında bu konuda çok az çalışmaya rastlanılmıştır. Araştırmamızın bu bulgusu Fırat Durdukoca (2010)'nın sınıf öğretmeni adaylarına yaptığı çalışma bulgularıyla benzerlik arz ederken; Ünal ve Gürbüz, Terzi (2011) ve Pekel'in (2016) yaptığı çalışmalarda normal öğretim öğrencilerine ait akademik özyeterlik düzeylerinin ikinci öğretim öğrencilerine nazaran daha yüksek seviyede olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu bulgusuyla farklılık arz etmekte, yine; Aktaş (2017)'in öğretim

türü bakımından 1. öğretim puanlarının yüksekliği bakımından anlamlı fark bulunduğu çalışmasının bulgularıyla da örtüşmemektedir.

#### 4.3.6. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülte Açısından Analiz Sonuçları

Araştırmanın 6. problemi (Alt problem 2.1.e), “Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin Akademik Özyeterlik algıları öğrenim gördükleri fakülte açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Analiz öncesinde betimsel analiz ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Analiz Sonuçları Tablo 45’te sunulmuştur.

**Tablo 45. Öğrenim Görülen Fakülte Açısından Betimsel ve Varyansların Homojenliği Analiz Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutlar	Fakülteler	N	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Levene Testi	
							F	P
Sosyal Statü	a- Aksaray İİF	178	2.88	.75	.276	-.054	1.384	.227*
	b- İstanbul İF	205	2.80	.68	.471	.415		
	c- Necmettin Erbakan AKİF	338	2.91	.70	.007	-.291		
	d- Kütahya Dumlupınar İİF	101	3.06	.63	.554	.313		
	e- Sivas Cumhuriyet İF	162	3.06	.67	.271	.357		
	f- Dicle İF	163	3.03	.67	-.269	-.277		
Bilişsel Uygulama	a- Aksaray İİF	178	3.07	.69	.098	-.043	3.417	.005*
	b- İstanbul İF	205	3.12	.53	.044	.513		
	c- Necmettin Erbakan AKİF	338	3.21	.56	-.203	.635		
	d- Kütahya Dumlupınar İİF	101	3.27	.53	-.018	-.443		
	e- Sivas Cumhuriyet İF	162	3.17	.62	.199	-.034		
	f- Dicle İF	163	3.09	.59	.378	.176		
Teknik Beceriler	a- Aksaray İİF	178	2.89	.84	.213	-.278	1.938	.085*
	b- İstanbul İF	205	2.90	.72	.316	-.243		
	c- Necmettin Erbakan AKİF	338	3.14	.75	-.219	-.241		
	d- Kütahya Dumlupınar İİF	101	3.04	.70	-.272	.158		
	e- Sivas Cumhuriyet İF	162	3.05	.78	.209	-.102		
	f- Dicle İF	163	2.93	.77	-.261	-.403		
Özyeterlik Genel	a- Aksaray İİF	178	2.99	.65	.189	.132	2.619	.023*
	b- İstanbul İF	205	2.99	.51	.314	1.005		
	c- Necmettin Erbakan AKİF	338	3.11	.55	-.178	.508		
	d- Kütahya Dumlupınar İİF	101	3.18	.50	.140	-.141		
	e- Sivas Cumhuriyet İF	162	3.12	.58	.281	.560		
	f- Dicle İF	163	3.05	.54	.387	.235		

\*p<.05

Betimsel analiz sonucunda Sosyal Statü alt boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.06, SS=.63) Kütahya Dumlupınar İİF ve Sivas Cumhuriyet İF'ye aittir. En düşük ortalama (Ort.=2.80, SS=.68) ise İstanbul İF'de öğrenim gören öğrencilere aittir. Bilişsel Uygulama alt boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.27, SS=.53) Kütahya Dumlupınar İİF'de öğrenim gören öğrencilere aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=3.07, SS=.69) Aksaray İİF'de öğrenim gören öğrencilere aittir. Teknik Beceriler alt boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.14, SS=.75) Necmettin Erbakan AKİF'de öğrenim gören öğrencilere aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=2.89, SS=.84) Aksaray İİF'de öğrenim gören öğrencilere aittir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanların genel ortalamalarına ilişkin ise en yüksek ortalama (Ort.=3.18, SS=.50) Kütahya Dumlupınar İİF'de öğrenim gören öğrencilere aittir. En düşük ortalama ise (Ort.=2.99, SS=.65) Aksaray İİF ve İstanbul İF'de öğrenim gören öğrencilere aittir.

Ölçeğin hem alt boyutlarında hem de genelinden elde edilen puanların normallik varsayımı incelenmiştir. Hem çarpıklık hem de basıklık değerlerinin  $\pm 1$  aralığında olduğu (Basıklık için Hata=.240, Sivrilik için Hata=.476) belirlenmiştir. Standart puanların hesaplanan Z değerinin kritik değer olan 1.96 altında olduğu gözlenmiştir. Bu çerçevede veriler normal dağıldığı ancak varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi değerinin Bilişsel Uygulama ve Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda anlamlı olduğu ( $p < .05$ ) başka bir ifade ile varyanslar homojen olmadığı belirlenmiştir. Sosyal Statü ve Teknik Beceriler boyutunda varyanslar homojen olduğu ( $p > .05$ ) gözlenmiştir. Varyansların homojen olduğu Sosyal Statü ve Teknik Beceriler boyutlarında öğrenim görülen üniversite açısından farklılık olup olmadığını belirlemede Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Farklılık olduğu durumda Scheffe Testi yapılarak farkın kaynağı belirlenmiştir. Varyans Analizi Sonuçları Tablo 4.60'da verilmiştir. Varyansların homojen olmadığı Teknik Beceri ve Ölçeğin Genelinden elde edilen puanların öğrenim görülen fakülte açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemede ise Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Farklılık olması durumunda ise Mann Whitney U Testi ile karşılaştırma yapılmıştır.

Analiz Sonuçları ise Tablo 46'da sunulmuştur.

**Tablo 46. Öğrenim Görülen Fakülte Açısından ANOVA Sonuçları**

Ölçek		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı (Scheffe)
Sosyal Statü	Gruplar Arası	9.963	5	1.993	4.184	.001*	d>b
	Gruplar İçi	543.357	1141	.476			
	Toplam	553.320	1146				
Teknik Beceri	Gruplar Arası	12.472	5	2.494	4.276	.001*	c>a, b
	Gruplar İçi	665.684	1141	.583			
	Toplam	678.156	1146				

\*p&lt;.05

Analiz sonucunda Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Sosyal Statü alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir (F=4.184, p<.05). Post Hoc (Scheffe) analizinde farkın Sivas Cumhuriyet İF (Ort.=3.06, SS=.67) ile İstanbul İF'nde (Ort.=2.80, SS=.68) öğrenim gören öğrenciler arasında Sivas Cumhuriyet İF öğrencileri lehinedir. Teknik Beceriler alt boyutunda da anlamlı farklılık belirlenmiştir (F=4.276, p<.05). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Post Hoc testi (Scheffe) analizi sonucunda ise Necmettin Erbakan AKİF öğrencilerinin ortalamasının (Ort.=3.14, SS=.75), Aksaray İİF(Ort.=2.89, SS=.84) ve İstanbul İF (Ort.=2.90, SS=.72) öğrencilerinin ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyal Statü açısından Sivas Cumhuriyet İF, Teknik beceri açısından ise Necmettin Erbakan AKİF öğrencilerinin daha yüksek bir özyeterlik algısı olduğu gözlenmiştir.

**Tablo 47. Öğrenim Görülen Fakülte Açısından Kruskal Wallis H Testi Analiz****Sonuçları**

Ölçek	Fakülteler	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	sd	p	Farkın Kaynağı
Bilişsel Uygulama	a- Aksaray İİF	178	525.78	16.932	5	.005*	c,d>a,b,f
	b- İstanbul İF	205	555.23				
	c- Necmettin Erbakan AKİF	338	610.82				
	d- Kütahya Dumlupınar İİF	101	644.11				
	e- Sivas Cumhuriyet İF	162	580.61				
	f- Dicle İF	163	523.90				
Özyeterlik Genel	a- Aksaray İİF	178	523.67	18.141	5	.000*	c,d,e>a,b d>f
	b- İstanbul İF	205	525.57				
	c- Necmettin Erbakan AKİF	338	607.13				
	d- Kütahya Dumlupınar İİF	101	642.50				
	e- Sivas Cumhuriyet İF	162	601.98				
	f- Dicle İF	163	550.92				

\*p&lt;.05

Analiz sonuçları Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Bilişsel Uygulama (K-W-H=16.932, p<.05), ve Ölçeğin Genelinden Elde Edilen Puanlarda (F=18.141, p<.05)

anlamli farklılık belirlenmiştir. Farkın Kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Mann Whitney U Testi Analiz Sonucunda Bilişsel Uygulama Boyutunda Necmettin Erbakan AKİF ve Kütahya Dumlupınar İİF’de öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamasının Aksaray İİF, İstanbul İF ve Dicle İF’de öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Akademik Özyeterlik Ölçeğinin genelinden elde edilen puanlarda ise Necmettin Erbakan AKİF, Kütahya Dumlupınar İİF ve Sivas Cumhuriyet İF’de öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamasının Aksaray İİF ve İstanbul İF’de öğrenim gören; ayrıca Kütahya Dumlupınar İİF öğrenim gören öğrencilerin Dicle İF’de öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamasından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Necmettin Erbakan AKİF, Kütahya Dumlupınar İİF ve Sivas Cumhuriyet İF’de öğrenim gören öğrencilerin hem genel akademik özyeterliği hem de bilişsel özyeterliği daha yüksektir.

Literatür incelendiğinde akademik özyeterlik düzeyi ile üniversiteler/fakülteler arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Akademik özyeterlik algısının yüksek olmasında, öğrencilerin herhangi bir alandaki potansiyeli kadar, üniversitelerin içinde bulunduğu coğrafyanın, fiziki ve sosyal koşulların, eğitim ve öğretim kalitesinin öğrencilerin geleceklerini etkilediği bilinmektedir. Büyük şehirlerde bulunan köklü üniversitelerde eğitim gören öğrencilerin gerek almış oldukları eğitimin kalitesi gerekse bu illerde elde edebilecekleri iş imkânlarının diğer illere göre daha farklı alternatifler sağlayabileceğinden kaynaklı akademik özyeterliği yüksek olması beklenirken İstanbul İF’deki sonuç şaşırtıcıdır. Bunun da mega şehir olması nedeniyle buradaki sosyal çevre zenginliği ve öğrencilerin beklentilerinin çok yüksek olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Yüksek beklentiler karşılanmadığında bu durum, öğrenci algılarını da olumsuzlayacaktır. Yeni olmasına rağmen öğrencilerinin akademik özyeterlik puanı yüksek çıkan Kütahya İİF’nin bu durumu, üniversitenin/fakültenin yönetim hizmetleri, akademisyenlerin donanımları, eğitim-öğretim yöntemi, eğitimde kullanılan materyal&metot, öğrencilere sağlanan imkânlar ve öğrencilerin hazır bulunuşluklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuç, araştırmanın yeni araştırmalara açık bir yönüdür.

### 4.3.7. Üniversiteye Yerleşme Puanları Bakımından Öğrenci Akademik Özyeterlik Algılarının Analiz Sonuçları

Araştırmanın yedinci problemi (Alt problem 2.1.f), “Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin akademik özyeterlik algıları üniversiteye yerleşme puanları bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Bu çalışmada üniversiteler, yerleştirme puanları açısından 3 farklı puan sistemine göre kategorize edilmiştir. Bunlar Düşük Puanlı, Orta Puanlı ve Yüksek Puanlı. Yerleştirme puan düzeylerine göre öğrencilerin özyeterlik algıları üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Analiz öncesinde betimsel analiz ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Analiz Sonuçları Tablo 48.’de sunulmuştur.

**Tablo 48. Üniversiteye Yerleşme Puanları Açısından Betimsel ve Varyansların Homojenliği Analiz Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutlar	Puan Türlerine Göre Üniversiteler	N	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Levene Testi	
							F	P
Sosyal Statü	a-Düşük Puanlı	279	2.94	.71	.281	.088	.743	.476*
	b-Orta Puanlı	325	3.04	.67	.000	.041		
	c-Yüksek Puanlı	543	2.87	.69	-.176	-.125		
Bilişsel Uygulama	a-Düşük Puanlı	279	3.14	.60	-.032	-.012	3.027	.052*
	b-Orta Puanlı	325	3.13	.61	.289	.028		
	c-Yüksek Puanlı	543	3.18	.55	-.105	.550		
Teknik Beceri	a-Düşük Puanlı	279	2.94	.80	-.047	-.201	.387	.680*
	b-Orta Puanlı	325	2.99	.78	-.016	-.188		
	c-Yüksek Puanlı	543	3.05	.75	-.015	-.389		
Özyeterlik Genel	a-Düşük Puanlı	279	3.06	.61	.073	.169	2.738	.065*
	b-Orta Puanlı	325	3.09	.56	.340	.410		
	c-Yüksek Puanlı	543	3.07	.54	.004	.553		

\*p<.05

Betimsel analiz sonucunda Sosyal Statü alt boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.04, SS=.67) Orta Puanlı olarak sınıflanan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere aittir. En düşük ortalama (Ort.=2.87, SS=.69) ise Yüksek Puanlı Üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere aittir. Bilişsel Uygulama alt boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.18, SS=.55) Yüksek Puanlı olarak sınıflanan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere aittir. En düşük ortalama (Ort.=3.13, SS=.61) Orta Puanlı olarak sınıflanan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere aittir. Teknik Beceriler

alt boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.05, SS=.75) Yüksek Puanlı olarak sınıflanan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere aitken en düşük ortalama (Ort.=2.94, SS=.80) Düşük Puanlı Üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere aittir.

Ölçeğin genelinden elde edilen puanların genel ortalamalarına ilişkin ise en yüksek ortalama (Ort.=3.09, SS=.56) Orta Puanlı üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere aitken en düşük ortalama ise (Ort.=3.06, SS=.61) Düşük Puanlı Üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere aittir.

Ölçeğin hem alt boyutlarında hem de genelinden elde edilen puanların normallik varsayımı incelenmiştir. Hem çarpıklık hem de basıklık değerlerinin  $\pm 1$  aralığında olduğu (Basıklık için Hata=.146, Sivrilik için Hata=.291) belirlenmiştir. Ayrıca saçılma diyagramında çoklu normallik varsayımı puan türü açısından sağlanamamıştır. Tüm gruplarda Standart puanların hesaplanan Z değerinin kritik değer olan 1.96 altında olduğu gözlenmiştir. Ayrıca hem ölçeğin geneli hem de alt boyutlarında varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi değerinin ( $p>.05$ ) belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırma sorusunun cevabını belirlemek için Tek Yönlü Varyans analiz yapılmıştır. Farklılık olduğu durumda Farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc olarak Scheffe analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 49'da verilmiştir.

**Tablo 49. Üniversite Yerleşme Puanları Açısından Kruskal-Wallis H Testi Analiz Sonuçları**

Ölçek		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe
Sosyal Statü	Gruplar Arası	6.050	2	3.025	6.323	.002**	b>c
	Gruplar İçi	547.270	1144	.478			
	Toplam	553.320	1146				
Bilişsel Uygulama	Gruplar Arası	.502	2	.251	.719	.488*	
	Gruplar İçi	399.372	1144	.349			
	Toplam	399.874	1146				
Teknik Beceri	Gruplar Arası	2.354	2	1.177	1.992	.137*	
	Gruplar İçi	675.803	1144	.591			
	Toplam	678.156	1146				
Özyeterlik Genel	Gruplar Arası	.132	2	.066	.210	.810*	
	Gruplar İçi	360.016	1144	.315			
	Toplam	360.148	1146				

\* $p>.05$ , \*\* $p<.05$

Analiz sonuçları Sosyal Statü alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir ( $F=6.323$ ,  $p<.05$ ). Farkın Kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe analizi sonucunda orta puanlı olarak sınıflanan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin ortalamasının (Ort.=3.04, SS=.67) yüksek puanlı olarak sınıflanan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin ortalamasından (Ort.=2.87, SS=.69) daha yüksektir. Orta puanlı giriş sınavı kategorisinde yer alan öğrencilerin sosyal statü özyeterlik algıları üniversite giriş puanı bakımından yüksek kategorisindeki öğrencilerin ortalamasından daha yüksektir.

Bu sonuçlar beklenen bir durumdur. Orta puanlı üniversitelerdeki öğrenciler kendilerinden emin, yapabileceklerine olan inanç tamdır. Daha fazla çalışırlar, eksikliklerinin farkındadırlar ve daha iyi olma gayretindedirler. Düşük puanlı üniversitelerdeki öğrenciler ise kazandıkları üniversitenin de düşük olduğunun farkında, kendilerini zayıf görürler. Yüksek puanlı üniversitedekiler ise “biliyorum” havasındadır ama realitede durum farklı oluyor; algı ile olgunun farklılığı ortaya çıkınca yüksek puanlılar düşük algıya sahip olabilmektedir.

Araştırmamızın bu bulgusunu karşılaştıracak alanyazından araştırma sonucu bulunamamıştır.

#### **4.3.8. Öğrencilerin Akademik Özyeterlik Algılarının Mezun Oldukları Lise Türü Açısından Analizi**

Araştırmanın sekizinci problemi (Alt problem 1.1.g); Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin akademik özyeterlik algıları mezun oldukları lise türü açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Öğrencilerin akademik özyeterlik ile ilgili algılarının mezun oldukları türü açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için İlişkiziz Örneklem t Testi ile Analiz Yapılmıştır.

Analiz sonuçları Tablo 50’de sunulmuştur.

**Tablo 50. Öğrencilerin Akademik Özyeterlik Algılarının Mezun Oldukları Lise Türü Açısından Analiz Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutlar	Lise Türü	N	Ort.	SS	Levene Testi		t	Sd	p
					F	P			
Sosyal Statü	İHL/AlHL	846	2.93	.71	.326	.568*	.529	1145	.597*
	Diğer	301	2.95	.69					
Bilişsel Uygulama	İHL/AlHL	753	3.15	.59	1.166	.280	.293	1145	.769
	Diğer	394	3.16	.59					
Teknik Beceri	İHL/AlHL	753	3.02	.76	.254	.614	.301	1145	.763*
	Diğer	394	3.00	.78					
Özyeterlik Genel	İHL/AlHL	753	3.07	.56	.054	.817	.427	1145	.669*
	Diğer	394	3.08	.56					

\*p>.05

Öğrencilerin mezun oldukları lise türü (İmam Hatip Lisesi/Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Diğer olmak üzere iki kategoride sınıflandırılmıştı) açısından Özyeterlik Algısının Sosyal Statü ( $t=.568$ ,  $p>.05$ ), Bilişsel Uygulama ( $t=.769$ ,  $p>.05$ ), Teknik Beceri ( $t=.301$ ,  $p>.05$ ) Anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Akademik Özyeterlik Ölçeğinin genelinden elde edilen puanlarda da anlamlı farklılık ( $t=.427$ ,  $p>.05$ ) yoktur. Öğrencilerin mezun oldukları lise türü, akademik özyeterlik algısı üzerinde anlamlı etki oluşturmamaktadır.

Buradaki sonuçlar ilginçtir. Yüksek din öğretimi öğrencilerinden alana kaynaklık eden İmam Hatip Okullarından gelen öğrencilerin akademik özyeterliğinin daha yüksek olması beklenir. Bu konu da detaylı araştırmayı bekleyen önemli bir konudur. Araştırmamızın bu bölüm bulguları, benzer çalışmaların (Kesgin, 2006; Sergek ve Sertbaş, 2006; Satıcı, 2013; Şeker, 2019) bulgularıyla örtüştüğü gibi, alanyazında bu bulgulardan farklı olarak akademik özyeterlik düzeylerinin lise mezuniyet derecesine göre farklılık gösteren çalışmaların da (Edmonds, 2002; Bujack, 2012) yer aldığı görülmektedir.

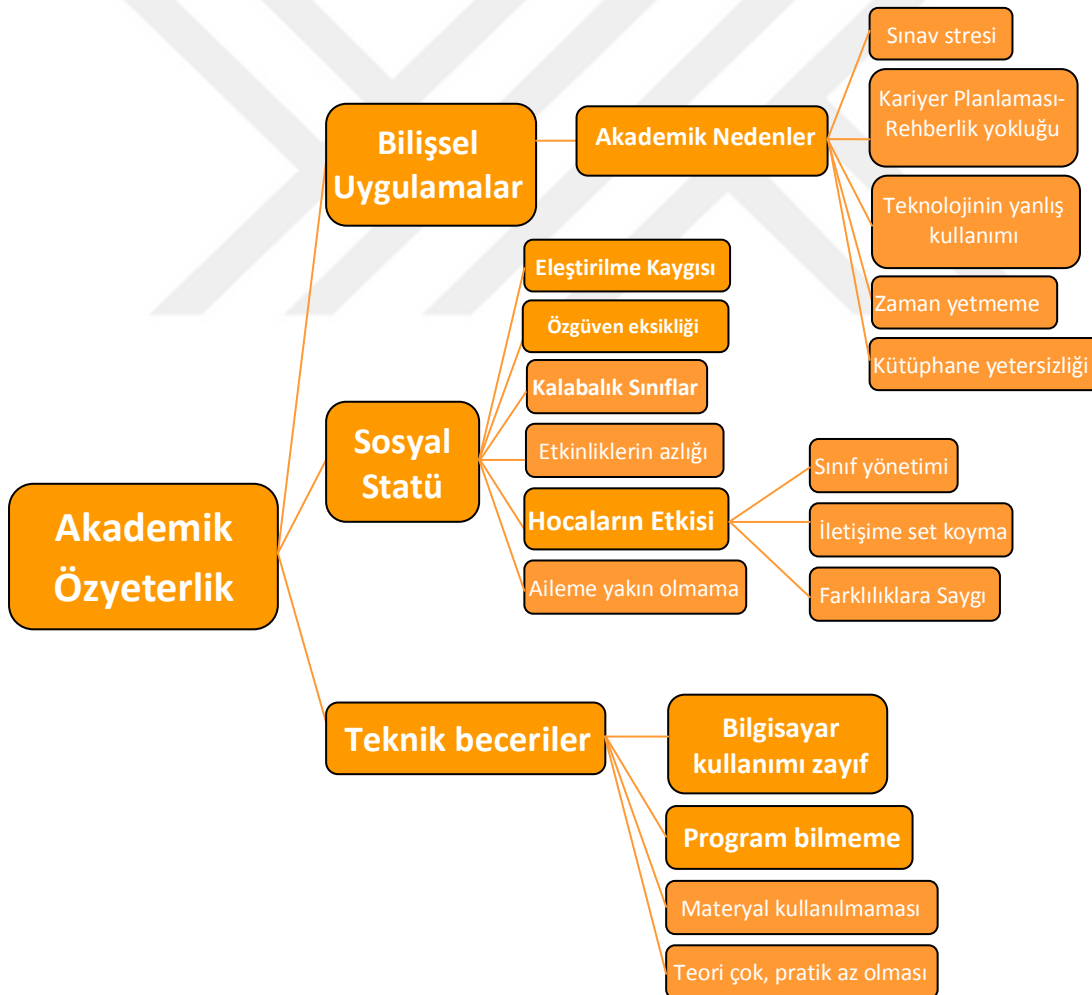
Araştırmanın bulgularını tartışma sürecinde alanyazında yeterince karşılık elde edilememesi araştırmanın kısıtı şeklinde değerlendirilebilir. Akademik özyeterlikle ilgili eğitim sisteminin her bir kademesinde özellikle yüksek din öğretimi düzeyinde çok daha fazla araştırmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

### 4.3.9. Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Akademik Özyeterlikle İlgili Olumsuz Algıları

Araştırmamızın bir diğer problemi (Alt Problem 6); “Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin akademik özyeterliklerine ilişkin olumsuz algılarına yönelik görüşleri nelerdir?” şeklindeydi. Bu problemin bulguları nitel verilerden elde edilmiştir.

Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin akademik özyeterliklerine yönelik olumsuz algıları ve bu algıların nedenlerine dair görüşleri Şekil 19’da görülmektedir:

Şekil 19. Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Akademik Özyeterlikleriyle İlgili Olumsuz Algıları



Şekil 19’da da görüldüğü üzere, Yüksek Din Öğrenimi Öğrencileri görüşlerini, akademik özyeterliğin bilişsel uygulamalar, sosyal statü, teknik beceriler boyutları bağlamında belirtmişlerdir.

#### **4.3.9.1. Bilişsel Uygulamalar Boyutu**

Bilişsel uygulamalar boyutundaki yüksek din öğrenimi öğrenci görüşleri, akademik nedenler temasından oluşmuştur.

*Akademik nedenler* teması, sınav stresi, kariyer planlaması-rehberlik yokluğu, teknolojinin yanlış kullanımı, zaman yetmeme, kütüphane yetersizliği olmak üzere beş alt temaya ayrılmıştır.

Sınav stresi alt temasıyla ilgili olarak, K2 “ders çalışma anlamında sıkıntılarım var.” derken; K6-KPSS sınavının gereksiz yere zorlaştırıldığını ve okulumuzda KPSS derslerine daha bir ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum” ve K10 “sadece, bilgi, ezber, hoca anlatımlı dersler işlendiği, sınavlar yapıldığı için pratik az oluyor ve meslek planlamamızda yetersiz ve acemi bırakabilir.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Kariyer planlaması-rehberlik yokluğu alt temasıyla ilgili olarak, K4 “öncelikle neye, ne kadar, nasıl çalışacağımızı bilmiyoruz.” ve K7 “tecrübeli öğretmenler tarafından doğru yönlendirmeler yapılmalı. Psikolojik yönlendirme yapılmalıdır. Danışmanlık olmalı yani” şeklinde, rehberlik problemini ifade ederken; K5 “fakülte sayısının fazla olması nedeniyle mezun sayısının oldukça fazla olması ve bu nedenle fakültenin mesleki anlamda soru işaretlerinin çoğalması. Fakültenin mesleki alana yönelik sınavlara hazırlanacak öğrenciye bu anlamda fazla serbestlik tanımaması.” sorunundan hareketle kariyer planlaması eksikliğine dikkat çekmektedir.

Teknolojinin yanlış kullanımı alt temasına ilişkin, K3 “Ülkemizin neredeyse genelinde olan bir problem var ki, o da, talebeler teknolojiyi genellikle boş vakitleri doldurma aracı olarak görüyorlar. Teknolojiden azamî derecede fayda alınması noktasında gerekli derslerin verilmemesi veya verilen derslerin yeterli olmaması bu engellerden biri olabilir.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Zaman yetmeme alt teması bağlamında, K12 “en büyük sorun zamanı yetiştirememek”, K3 “kişisel gelişimime yeterince zaman ayırmamam” şeklinde zaman problemine dikkat çekerken, K4 “karşılaştığım problemlerin başında vakit yetersizliği yer alıyor. Çünkü verimli saatlerin yeterli ölçüde kullanılmadığını, bunun yerine daha basit ve küçük faaliyetlerle doldurulduğunu düşünüyorum” şeklinde ve K5 “genel anlamda planlanan programa uyma konusunda ve zamanı doğru kullanma hususunda yetersiz olduğumu düşünüyorum” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin zamanı iyi doğru kullanma konusunda bilgilendirilmeleri ve zaman yönetimi noktasında bilinçlendirilmeleri gereği ortaya çıkmaktadır.

Kütüphane yetersizliği alt temasıyla ilgili olarak, K3 “alana has kütüphanelerin kurulamaması, istenilen kaynağa ulaşmayı zorlaştıracaktır. Bu da o alanla ilgili olan insanların donanımlı olması noktasında engel olacaktır.” şeklinde görüş belirtirken, akademik gelişimlerinin önündeki engel ve çözüm olarak K12 “yeterli kaynağın olmaması, test kitapları sağlanmalı.” şeklinde talebini dile getirmektedir.

#### **4.3.9.2. Sosyal Statü Boyutu**

Sosyal statü boyutundaki yüksek din öğrenimi öğrenci görüşleri, eleştirilme kaygısı, özgüven eksikliği, kalabalık sınıflar, etkinliklerin azlığı, hocaların etkisi, aileme yakın olamama, kulüplerin işlevselsizliği olarak yedi temaya ayrılmıştır.

*Eleştirilme kaygısı* temasıyla ilgili olarak, K1 “Eleştiri almamak için aktif rol oynayamayan arkadaşlarım var. İlk yıllarımızda ben de çekimserdim, eleştiri almak istemiyordum. Hocalarımızın sınıf ortamındaki bu atmosferi kaldırmalarını isterim” diye görüş ifade ederken; K3 “Talebeyi herhangi bir şekilde rencide edecek davranıştan uzak durulması şarttır. Özgüveni kırılan birinin yeniden dersi sevmesi ve derse katılımı bitme düzeyine gelecektir. Hocanın öğrencilerini küçük görmesi, Kafdağı zirvesinden öğrencilerine bakması talebenin önce hocaya karşı sonra da derse karşı olan sevgi/saygısını bitirecektir.” ve K7 “dersin konusuna önceden hazırlanıp gelmiş isem, anlamadığım noktada soru sormaktan çekinmem. Ama

kendimce, okumalarım yetersiz kaldı ise soru sorma ya da görüş paylaşma noktasında çekimsiz kalabilirim.” Diye görüşlerini belirtmişlerdir.

*Özgüven eksikliği* temasıyla ilgili olarak, K2 “ciddi bir özgüven gerekir. Özgüven eksikliği olan kişiler derslere, aktivitelere, grup etkinliklerine katılım sağlayamazlar. Aynı zamanda rahat bir ortamın da olması gerekir. Gerek arkadaşlar gerekse de hocalar öğrenciler birbirlerini desteklemelidirler” ve K9 “özgüven sıkıntısının genel olarak ilahiyat öğrencisinde mevcut olarak görüyorum. Biraz daha cesaret ve yüreklendirmeye ihtiyaç var.” diyerek öğrencilerin, “özgüven”, “rahat ortam” ve “destek” ihtiyaçlarını öne çıkarmışlardır. Yine, K2 “başarılı olma noktasında tek engeli kendim olarak görürüm. Dersler, içerikleri, okumalarım olsun hepsi ciddi bir gayreti istiyor.” ve K10 “en büyük engel kendi yeterliliğim, özgüvenimi tamamlayıp kendimi ifade etmem gerekli. Çekingenlik, kendimi tam ifade edememe korkusu, sınıf ortamından alınabilecek ters bir tepki, söz... gibi düşüncelerim ve özgüven eksikliği başarılı olmamda engel.” şeklinde görüşlerini belirtmektedirler.

*Kalabalık sınıflar* temasıyla ilgili olarak, K4 “Çok kalabalık olması her şeyden beni soğutuyor”, K9 “sınıfların çok kalabalık olması hoca-öğrenci iletişimini de engelliyor”, K2 “sınıflarda öğrenci sayısının azaltılması gerekir, iyi bir eğitim için uygun değil.”, K3 “sınıflar çok kalabalık. Bu durum dersten alınan verimi maalesef düşürüyor.” K8 “Sınıflar gerçekten çok kalabalık. Öğrenci sayısındaki fazlalık derslerin işlenişinde problem oluyor.”, K11 “Sınıfların aşırı kalabalık olması aşırı sese sebep oluyor.” ve K10 “Sınıflar aşırı kalabalık öğrenimi etkiliyor maalesef.” diye görüş belirtmektedir. Yüksek din öğrenimi öğrenci görüşlerine göre, kalabalık sınıfların, öğretim elemanı-öğrenci ilişkilerini olumsuz etkilediği, öğrenciyi sınıftan, okuldan, öğrenmeden kısaca her şeyden soğuttuğu, iyi bir eğitim için sorun olduğu, ders verimini olumsuz etkilediği, ders işleyişinde soruna yol açtığı, aşırı sese gürültüye sebep olduğu ve öğrenmeyi olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır.

Nitekim, Çınar vd.(2004)’in, “kalabalık sınıfların, öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkilerini araştırdıkları” çalışmalarında da, “kalabalık sınıflar; öğretmenlerin motivasyonunu azaltmakta, sınıf yönetimini, sınıfı derse hazırlamayı zorlaştırmakta, öğretmen öğrenci ilişkilerini olumsuz etkilemekte, bu sınıflarda ders

yapmak öğretmene sıkıcı gelmekte, zaman kaybına sebep olmakta, ders dışı etkinliklere yer vermeyi engellemekte, öğrencilerin derse olan ilgisini azaltmakta, öğrencilerin derse katılım oranını düşürmekte, öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemekte, öğretmenlerin sağlığını bozmakta ve öğretmeni strese sokmaktadır. Kalabalık sınıflar kadın öğretmenleri sağlık açısından daha fazla etkilemekte ve daha fazla strese sokmaktadır.” bulgusuna ulaşmışlardır. Yaman (2010)’ın, “öğrenci görüşlerine göre kalabalık sınıfların etkilerini” incelediği araştırma bulguları da bunu teyit eden bir başka çalışmadır. Yaman (2010) da araştırma sonucunda, “kalabalık sınıfların; eğitim-öğretim ortamı, öğretmenin sınıf yönetimi, sınıflardaki hijyen ve sağlık problemleri, sınıftaki sosyal iletişim ve öğretmenin rehberlik rolleri boyutlarında ciddi düzeyde sorunlar yaşanmasına yol açtığı” bulgusuna ulaşmıştır.

*Etkinliklerin azlığı* temasıyla ilgili olarak, K6 “okulumuzda kız öğrencilerimize yönelik faaliyetlerin erkek öğrencilere nazaran daha çok olduğunu düşünüyorum” diyerek etkinliklerde cinsiyet ayrımcılığının olduğunu erkek öğrencilere yönelik az faaliyet yapıldığını ifade ederken, K2 “daha çok sosyal aktiviteye ihtiyaç var. Kendimi geliştirecek kurslara gereksinim var. Teknoloji konusunda çok eksik olduğum için en kısa zamanda bir kursa gitmek isterim. Gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaya ve kendimi gerçekleştirebilecek gerekli ortamın sağlanmasına ihtiyaç duyarım” şeklinde görüş belirtmektedir. Öğrencilerin etkinlik azlığında kulüplerin de işlevselsizliği göze çarpmaktadır. Yüksek din öğrenimi öğrencileri, nitelikli ve herkese yönelik, kendilerini geliştirici etkinliklere ihtiyaç duyduklarını bildirmektedir.

*Hocaların etkisi* teması, sınıf yönetimi, iletişime set koyma, farklılıklara saygı olarak üç alt temaya ayrılmıştır.

Sınıf yönetimi alt temasıyla ilgili, K10 “Derse katılım, soru sorma önemli, hoca teşvik, takdir eder ya da katılıyorum, katılmıyorum gibi fikir alış verişleri sınıf ortamında başarılı olmaya etken.” derken, K9 “En temel sorunum, derslerin aşırı monoton ve tekdüze olmasından kaynaklı olarak dersi derste dinlemeyip evde halletmeye çalışmamdır. Bu durum beni derslerden başarısız olmaya itiyor ve okuldan soğumama sebep oluyor” ve K16 “Her gelen hocamız, önce kendi nutkunu okuyor, sonra derse başlıyor; öğrenciler de olumsuz etkilenip dersten yeterli seviyede

verim alamıyor” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının sınıf yönetimi noktasındaki bazı uygulamalarının öğrencilerce sorun olarak algılandığı ve öğrenmeyi engelleyici etki oluşturduğu anlaşılmaktadır.

İletişime set koyma alt temasıyla ilgili, K7; “bazı hocaların soru sormaya fırsat vermemeleri.”ni akademik özyeterlik bağlamında soruna çözüm noktasında ihtiyaç duyduğu konular arasında dile getirirken, K11 “Öğrencilerin görüşlerini alıp almaması da yine başarıyı engelleyen durumlardan.” diyerek öğretim elemanlarının öğrenci görüşlerini almasının önemine dikkat çekmektedir.

Farklılıklara saygılı alt temasıyla ilgili, K8; “Genel kabulün aksine bir şey söylendiğinde, söz sahibinin etiketlenmesi, dışlanması, alaycı bir tavırla karşılaşması, bu okulda başarımın önünde büyük bir engel oluşturuyor.” şeklinde görüş bildirerek, fakültede farklı söylemlerin kabul görmediğini, bunun da başarıyı engelleyici olduğunu beyan etmektedir.

Son olarak *aileme yakın olmama* temasıyla ilgili olarak, K12; “ailemden uzak bir yerdeyiz ve maddi zorluk çekiyorum ve bu her şeye zarar verebiliyor” diyerek aileden uzaklık ve maddi etkenlerin öğrenmeyi ve akademik özyeterliği olumsuz etkilediğini ifade etmektedir.

#### **4.3.9.3. Teknik Beceriler Boyutu**

Teknik beceriler boyutundaki yüksek din öğrenimi öğrenci görüşleri, bilgisayar kullanımı zayıflığı, program bilmeme, materyal kullanılmaması ve teori çok pratik az olması olmak üzere dört temaya ayrılmıştır.

*Bilgisayar kullanımı zayıflığı* temasıyla ilgili olarak, K1 “Bilgisayar ve program bilmeyi çok aşırı derecede yapamıyorum” ve K7 “okulumuzda bilgisayar ve program eğitimi yok.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

*Program bilmeme* temasıyla ilgili olarak, K12 “teknolojiden, bilgisayardan ve bilgisayar programlarından daha fazla anlamaya gereksinim duyuyorum.” ve K10 “okulumuzda devamlı kullanabileceğimiz bilgisayar ortamımız yok. Bilgisayar ve program bilme konusunda yetersiziz. Okul-fakülte kapsamında yahut üniversite genelinde kurslar verilebilir” şeklinde görüş belirtirken, K8 “Bilgisayar/Program bilme konusunda yeterlilik yok. Eğitimi üzerinde durulmalı bence. bilgisayar bilme

ve program bilme konusunda yetersiz olduğumu düşünüyorum. Fakülte boyunca bilgisayarla ilişkimiz slayt hazırlama, word programı kullanma vb. basit işlemlerden ötesine geçmedi.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin öğrenimlerini ve araştırmalarını desteklemek için okullarında devamlı kullanabilecekleri öğrencilere özel bilgisayar sağlanmasını istedikleri ve bilgisayar bilgisini genişletmeye, öğrenmeyi zenginleştirecek çalışmalar yapabilmek için muhtelif bilgisayar destekli programların öğretimi noktasında seminerlere, etkinliklere ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

*Materyal kullanılmaması* temasıyla ilgili olarak, K8 “Alanla ilgili araç-gereçler, materyal üretecek düzeyde değil.” K2 “materyal üretimi konusunda, her konuda yapamıyoruz.” şeklinde materyal konusunda kendilerinin gelişime ihtiyaç olduğu görüşünü belirtirken, K5 “materyal üretimi konusunda fikir yeterliliğine sahip olmadığım kanaatindeyim” diyerek bu konuda hiç bilgisi olmadığını beyan etmektedir. Öğrencilere yönelik materyal geliştirme konusunda genel ve temel düzey ve yetenekli öğrencilere özel, ileri düzey materyal geliştirme çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu dile getirilmektedir. Öte yandan, K7 “teknik beceri için mesela akıllı tahta kullanımı çalıştırılmalı” diye görüş belirtmektedir. Nicel verilerden elde edilen bilgilerin de teyidiyle yüksek din öğretiminden mezun olan çoğu öğrencinin MEB’de öğretmen oldukları/olacakları düşünüldüğünde, geçtiğimiz yıllarda FATİH projesiyle MEB’in ortaöğretim düzeyinde birçok okul sınıflarını akıllı tahta ile eğitime hazırladığını düşünürsek ve derslerin hemen hepsinde akıllı tahtayı aktif kullanan bir öğretmen olarak, akıllı tahta ve uygulamalarının, etkileşimli materyal üretiminin yüksek din öğretimi dersleri ve konuları bağlamında üniversite düzeyinde öğretiminin gerekliliğini burada özellikle ifade etmeliyiz. Materyal kullanımı noktasında din öğretimine dair materyallerin yetersiz olduğu, var olanların da kullanışlı ve verimli olmadığı görülmektedir. Bu konuda daha detaylı araştırmalara ve yeni, zengin, verimli materyallerin üretimine, öğrencilerin bu konuda öğrenmeyi sağlayacakları ders, seminer vb çalışmalara ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Son olarak *teori çok pratik az olması* temasıyla ilgili olarak, K5 “mesleki anlamda pratiğe dönük eğitim eksik” şeklinde görüş belirtirken, K17 “üniversitede anlamaya, uygulamaya yönelik değil de, ezbere yönelik ders anlatılması en büyük

engeldir; o yüzden bu durum beni üniversiteden soğuttu.” diye görüş belirterek, uygulama azlığının öğrencilerin anlamasını zayıflattığını, akademik özyeterliklerini olumsuz etkilediğini aynı zamanda okula bağlılığı da engelleyen bir etken olduğunu belirtmişlerdir.

#### 4.4. Okul Öğrenme İklimi ve Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişki

Araştırmanın bir diğer problemi (Alt problem 3); “Öğrencilerin okul öğrenme iklimi ve akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmişti. Okul İklimi ölçeğinden elde edilen puanlar ile Akademik Özyeterlik Algı ölçeğinden elde edilen puanlar arasında Pearson Momentler Korelasyon Analizi ile analiz yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 51’de sunulmuştur.

**Tablo 51. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar**

		Okula Bağlılık	İletişim	Öğrenme Ortamı	Okul İklimi Genel	Sosyal Statü	Bilişsel Uygulamalar	Teknik Beceriler	Özyeterlik Genel	Yaş
Okul İklimi	Okula Bağlılık	1								
	İletişim	.474*	1							
	Öğrenme Ortamı	.673*	.641*	1						
	Okul İklimi Genel	.838*	.825*	.901*	1					
Akademik Özyeterlik	Sosyal Statü	.158*	.304*	.192*	.255*	1				
	Bilişsel Uygulamalar	.322*	.334*	.329*	.384*	.605*	1			
	Teknik Beceriler	.182*	.267*	.262*	.277*	.547*	.590*	1		
	A. Özyeterlik Genel	.285*	.361*	.315*	.375*	.834*	.932*	.730*	1	
	Yaş	.103*	-.116*	-.118*	-.131*	.074*	-.018	.082*	.089*	1
	Not Ortalaması	137*	.102*	.099*	.126*	.097*	.324*	.078*	.241*	-.096*

\*p<.01

Korelasyon analizi sonucunda Okul İklimi Ölçeğinin alt boyutları arasında en düşük korelasyon ( $r=.474$ ,  $p<.05$ ) Okula Bağlılık alt boyutu ile İletişim alt boyutu arasındadır. Okula bağlılığın iletişimi sağlamadığı söylenebilir. İletişimin okula bağlılığı garanti etmediği görülmektedir. En yüksek korelasyon ise Okula Bağlılık ile Öğrenme Ortamı alt boyutları arasındadır. Öğrencilerin mekân algısının daha önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Bu bulgular, öğrenme mekânlarını daha donanımlı yapmamızı gerekli kılıyor. Öğrenme mekânlarının zenginliği öğrencilerin okula

bağlılığını da sağlayan etkin bir özellik olacaktır. Öğrenme ortamı ile İletişim alt boyutları arasında da korelasyon ( $r=.641$ ,  $p<.05$ ) orta düzeydedir. Okul İklimi Ölçeğinin genelinden elde edilen puanlar ile alt boyutlar arasında en düşük korelasyon ( $r=.825$ ,  $p<.05$ ) iletişim, en yüksek korelasyon ise ( $r=.901$ ) öğrenme ortamı iledir.

Akademik Özyeterlik Ölçeğinin alt boyutları arasında en yüksek korelasyon ( $r=.605$ ,  $p<.05$ ) Sosyal Statü ile Bilişsel Uygulamalar alt boyutları arasındadır. En düşük korelasyon ( $r=.547$ ,  $p<.05$ ) Sosyal Statü ile Teknik Beceriler alt boyutu arasındadır. Teknik Beceriler ile Bilişsel Uygulamalar arasında da korelasyon ( $r=.590$ ,  $p<.05$ ) orta düzeydedir. Akademik Özyeterlik Algısı Ölçeğinden elde edilen puanlar ile alt boyutları arasında en düşük korelasyon ( $r=.730$ ,  $p<.05$ ) Teknik Beceriler ile en yüksek korelasyon ise ( $r=.932$ ,  $p<.05$ ) Bilişsel Uygulamalar alt boyutu iledir.

Okul İklimi Ölçeğinin alt boyutları ile Akademik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin alt boyutları arasında en yüksek korelasyon Öğrenme Ortamı ile Bilişsel Uygulamalar arasındadır ( $r=.329$ ,  $p<.05$ ). Bu iki boyut arasında korelasyon orta düzeyde bir ilişkiyi yansıtmaktadır. En düşük korelasyon ( $r=.158$ ,  $p<.05$ ) Okula Bağlılık ile Sosyal Statü arasındadır. Bu iki boyut arasında ilişki düşüktür. Diğer alt boyutlar arasında korelasyon bu değerler arasındadır. Okul İklimi Ölçeğinin genel ortalaması ile Akademik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin genel ortalaması arasında korelasyon ( $r=.375$ ,  $p<.05$ ) pozitif ve orta düzeydedir. Bu bulgu, okul iklimi puanı arttıkça akademik özyeterlik algısı puanı da arttığını ifade etmektedir. Okul iklimi algısı düştükçe akademik özyeterlik de düşüyor.

Öğrencilerin öğrenme iklimini pozitif algılaması, onun öğrenim gördüğü fakültenin memnuniyeti, okula bağlılığı sağladığı gibi, içinde bulunduğu psikolojik durumu ve akademik motivasyonunu da olumlu etkiler; akademik motivasyonun artmasını sağlar (Çelik vd., 2017:432). Olumlu motivasyona ve duygulanıma sahip öğrencinin özgüveni artar, etkin kararlar verir. Alanıyla ilgili akademik işlerde başarıya duygusu, öğrencinin akademik özyeterlik algısını olumlu yönde etkiler (Bandura, 1994). Yalnız (2014) da, yaptığı çalışmada, olumlu ve olumsuz

duygulanımın akademik özyeterlik üzerinde pozitif etki eden bir role sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin yaşları ile en yüksek korelasyon ( $r=-.131$ ,  $p<.05$ ) Okul İklimi genel ortalama puanları arasındadır. İlişkinin yönü ise negatiftir. Yaş değişkeni ile Akademik Özyeterlik ölçeğinin Bilişsel Uygulama alt boyutu arasında negatif anlamlı bir ilişki ( $r=-.018$ ,  $p>.05$ ) belirlenmemiştir. Akademik özyeterlikteki bilişsel uygulama alt boyutunun yaşa bağlı bir durum olmadığını görüyoruz. Yaş değişkeni ile Okul İklimi ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Yaş değişkeni ile Akademik Özyeterlik arasında da anlamlı negatif ancak oldukça düşük ilişki vardır ( $r=-.089$ ,  $p<.05$ ). Akademik özyeterlik bu dönem içindeki yaşla ilişkili değildir. Yaş değişkeni ile Okul İklimi ölçeğinin geneli ve not ortalama puanları arasında negatif ilişki olması; yaş arttıkça Okul İklimi ile ilgili görüşlerin ve başarının düştüğü, yaş düştükçe okul iklimi algısının ve başarının arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin not ortalamaları ile en yüksek ilişki Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Bilişsel Uygulamalar alt boyutu arasındadır ( $r=.324$ ,  $p<.05$ ). Bu beklenen bir durumdur. Zira not, bilişsel yeterlilikle alakalıdır. Bunu Akademik Özyeterlik ölçeği genel ortalama puanları ( $r=.241$ ,  $p<.05$ ) izlemiştir. Sözkonusu değişkenler not ortalamalarının ilişkisi pozitif orta düzeydedir. Okul İklimi ölçeğinin tüm alt boyutları arasında pozitif ancak düşük bir ilişki vardır. Bu yaş döneminde not ortalaması daha çok çalışmaya bağlı olduğu için sosyal bir konu olan okul öğrenme iklimi ile ilişkisinin düşük olması normaldir. Akademik Özyeterlik ölçeğinin hem genel hem de alt boyutları arasında da ilişki pozitif yönlü ve anlamlıdır. Not ortalaması ile yaş değişkeni arasında ilişki negatif ( $r=-.096$ ,  $p<.05$ ) ancak düşüktür. Okul İklimi Ölçeğinin hem geneli hem de alt boyutları ve Akademik Özyeterlik Ölçeğinin geneli ile alt boyutları, not ortalaması ile pozitif anlamlı ilişki olması, okul iklimi ve özyeterlik algısı arttığında başarının arttığı söylenebilir. Yaş değişkeni ile not ortalaması arasında negatif ilişki olması yaş arttıkça not ortalamasının düştüğü şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgular, Terry(2002)'nin akademik özyeterlik inanç düzeyinin akademik başarı ile ilişkili olduğu bulgusu ve Schunk (1991)'un ve Doğruöz(2008)'ün akademik özyeterlik algılarının akademik başarıyı belirleyen etkenlerden biri olduğu

bulgularıyla örtüşmektedir. Akademik not ortalamaları yüksek öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu gibi akademik özyeterlik algılarının da yüksek olacağı düşünülmektedir. Nitekim, Çava Kuru, (2018)'nin, sınıf öğretmen adaylarının akademik not ortalama değişkenine göre akademik özyeterliklerinde anlamlı farklılaşma olduğu bulgusu; Yağcı ve Aksoy (2015)'un, Müzik öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri arttıkça akademik not ortalamalarının da arttığına dair bulgusu, çalışmamız bulguları ile benzerlik göstermektedir. Akademik ortalama ile akademik özyeterlilik arasında olumlu yönde ilişki olduğu bulgusuna ulaşan başka benzer çalışmalar da vardır (Zimmerman, 1994; Schunk, 1995; Pajares, 1996; Bandura vd.1996; Bandura, 1997; Schunk ve Pajares, 2002; Londis, Altman ve Cavin, 2007; Öncü, 2007; Yılmaz vd., 2007).

Okul iklimi algıları ile akademik özyeterlik algıları arası ilişkiyi inceleyen aynı okul iklimi ölçeğiyle, muhtelif bölümde okuyan öğretmen adayları üzerinde Gündoğan ve Koçak (2017)'in yaptığı benzer bir çalışmada ulaştığı, öğretmen adaylarının Okul öğrenme iklim algıları ile akademik özyeterlik inançları arası ortadüzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulgularıyla çalışmamız bulgularının örtüştüğü gözlenmiştir. Okul ikliminin Okula bağlılık alt boyutu hariç, okul iklimi geneli ve diğer alt boyutları ile akademik özyeterlik genel ile okul iklim geneli ve diğer alt boyutlar arasında orta düzeyli, pozitif yönde, anlamlı ilişki olduğu bulguları araştırmamız bulgularıyla da örtüşmekte; ancak, okul ikliminin okula bağlılık alt boyutu, Gündoğan ve Koçak (2017)'in çalışmasında orta düzey bir ilişki bulgusuna ulaşmışken, çalışmamız bulgularına bu alt boyut düşük düzey olması sebebiyle örtüşmemektedir. Yine, Gündoğan ve Koçak (2017)'in bulgularında ulaştığı, Akademik özyeterlik inançları ile okul ikliminin alt boyutları arasında en yüksek ilişkinin iletişim boyutu ile olduğu, bunu sırasıyla öğrenme ortamı ve okula bağlılık boyutlarının izlediği bulgularıyla çalışmamız bulguları örtüşmektedir.

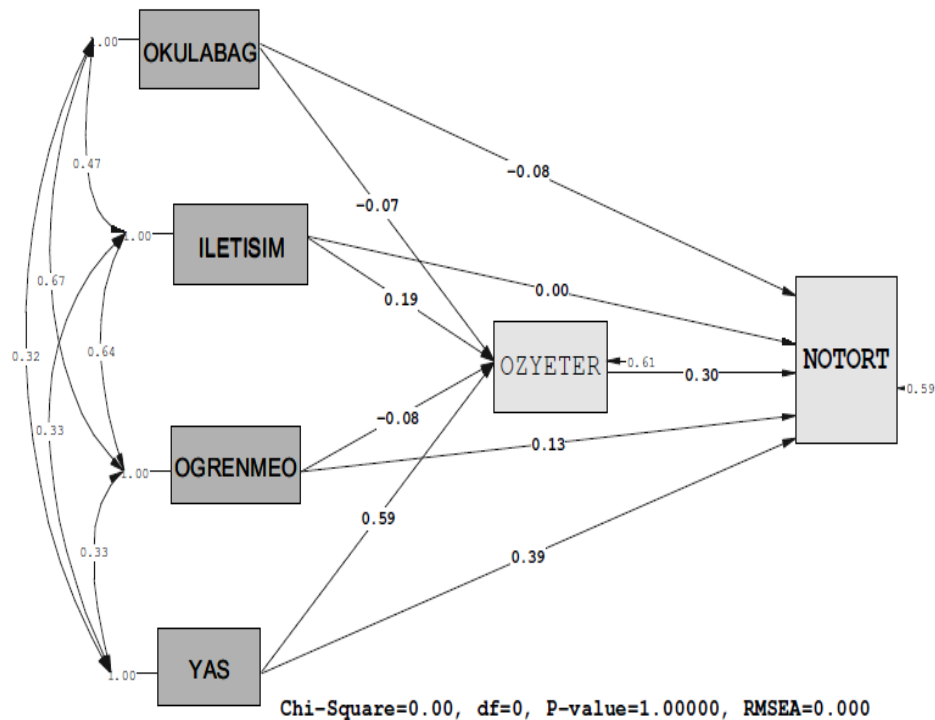
#### **4.5. Okul Öğrenme İklimi, Akademik Özyeterlik, Yaş ile Akademik Başarı Arasındaki Yol Analizine İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın bir diğer problemi (Alt Problem 4); “Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin yaş, okul iklimi ve akademik özyeterlik inançları akademik başarılarının anlamlı yordayıcısı mıdır?” şeklinde belirlenmişti. Araştırmada okul

iklimi ölçeğinin her bir alt boyutu ve yaş dışsal değişkenlerinin akademik özyeterlik algısı genel puanları ile akademik not ortalaması içsel değişkenler olarak belirlenmiş ve sözkonusu dışsal değişkenlerin içsel değişkenleri yordama gücü analiz edilmiştir. Ayrıca akademik özyeterlik algısının akademik başarıyı yordama gücü de yol analizi ile incelenmiştir. Yol analizi, gözlenen değişkenlerle yapılmıştır (Schumacher ve Lomax, 2004; Tracz, 1992)

Maksimum olabilirlik yol analizinde (CB-SEM) yapısal modelin değerlendirilmesinde kullanılan kriterler, dışsal değişkenler için determinasyon katsayısı ( $R^2$ ), yol katsayısı değerleri ve anlamlılık düzeyleri ve modelin uyum gücüdür (Chin, 1998). Modelin yordama gücü dışsal değişkenlerin  $R^2$  değerleri ile değerlendirilmiştir (Hair, Hult, Ringle ve Sarstedt, 2014). Analiz sonucunda modele ilişkin uyum indekslerinin mükemmel olduğu gözlenmiştir. Modele ilişkin standardize edilmiş yol analizi diyagramı Diyagram 1’de verilmiştir.

**Diyagram 1. Yol Analizi Diyagramı Standart Değerler**



Yol analizinde dışsal değişkenlerin içsel değişkenler üzerindeki doğrudan etkileri incelendiğinde; Okul iklimi ölçeğinin İletişim alt boyutunun not ortalaması üzerinde doğrudan etkisinin anlamlı olmadığı (Katsayı=0.00,  $p>.05$ ) ama Akademik

Özyeterlik Algısı üzerinde anlamlı etkisi (Katsayı=0.19,  $p<.05$ ) olduğu gözlenmiştir. Okula Bağlılık alt boyutunun Akademik Özyeterlik algısını (Katsayı=-0.07,  $p<.05$ ) ve Not Ortalamasını (Katsayı=-0.08,  $p<.05$ ) düşük olmakla birlikte anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Öğrenme Ortamının Akademik Özyeterlik Algısı (Katsayı=-0.09,  $p<.05$ ) ve Not Ortalaması (Katsayı=0.13,  $p<.05$ ) üzerindeki etkisi de anlamlı bulunmuştur. Yaş değişkenin Akademik Özyeterlik Algısı üzerindeki etkisi (Katsayı=0.59,  $p<.05$ ) ve Not Ortalaması üzerindeki etkisi (Katsayı=0.39,  $p<.05$ ) oldukça yüksektir. Akademik Özyeterlik algısının not ortalamasını anlamlı düzeyde yordadığı (Katsayı=0.30,  $p<.05$ ) gözlenmiştir. Doğrudan etkiler incelendiğinde en güçlü etkinin yaş değişkenin Akademik özyeterlik algısı üzerindeki etkisi olmuştur. Bunu ikinci sırada yine yaş değişkenin not ortalaması üzerindeki etkisi izlemiştir. Üçüncü sırada en büyük doğrudan etki Akademik Özyeterlik algısının not ortalaması üzerindeki etkisidir. Bu sonuç, yapılan araştırmalarla (Pajares ve Graham, 1999; Uzun, 2008; Pajares ve Miller, 1994; Yabaş ve Altun, 2010; Doğan ve Barış, 2010; Demiral Yılmaz, 2010; Sandıkçı ve Öncü, 2013) benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırma sonuçlarında da öğrencilerin akademik özyeterlik algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Araştırmamızda, akademik özyeterlik algısı için determinasyon katsayısı .39, Not ortalaması için ise .41 olarak hesaplanmıştır. Değişkenler (Okul iklimi ve yaş), akademik özyeterliğin %39'unu, not ortalamasının ise %41'ini açıklamaktadır. Bu sonuçlarla değişkenlerin, yani, Okul iklimi ve yaşın, hem akademik özyeterliği hem de not ortalamasını orta düzeyde yordadığı söylenebilir. Araştırmada akademik özyeterliğin aracılık etkisinin önemli olduğu görülmüştür. Okul iklimini iyileştirirsek, insanların yaşına göre de uygun eğitim verirsek, bu durum, akademik özyeterliklerini de, not ortalamalarını da artıracaktır. Bu sonuç, Freiberg'in (1999) iklimin, öğrenmenin etkili bir elemanı olarak, başarıyı da beraberinde getirdiği görüşünü doğrulamaktadır. Dunn ve Harris (1998) ile Erbe (2000) tarafından yapılan çalışmalarda da öğrenme iklimi ve başarı arasında bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, Demiral Yılmaz (2010: 120)'ın tıp öğrencilerine yönelik yaptığı klinik öğrenme iklimi algılarının öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği sonucuyla da örtüşmektedir.

Araştırmada dışsal değişkenlerin Not ortalaması üzerindeki dolaylı ve toplam etkileri de incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen doğrudan ve toplam etkilere ilişkin bulgular Tablo 52’de verilmiştir.

**Tablo 52. Toplam ve Dolaylı Etkiler**

	Toplam Etkiler				Dolaylı Etkiler	
	A. Özyeterlik		Not Ortalaması		Not Ortalaması	
	Katsayı	t	Katsayı	t	Katsayı	T
Okula Bağlılık	-.07	-2.20	-.10	-3.02	-.02	-2.15
İletişim	.19	6.16	.06	1.80	.06	5.28
Öğrenme Ortamı	-.08	-2.12	.10	2.84	-.02	-2.08
Yaş	.59	23.51	.57	22.14	.17	9.38
A. Özyeterlik			.30	10.22		

Toplam etkilere ilişkin analiz sonucunda Okul İklimi Ölçeğinin Okula Bağlılık Alt boyutunun Akademik Özyeterlik (Katsayı=-.07,  $p<.05$ ) ve Not Ortalaması üzerindeki etkisi (Katsayı=-.10,  $p<.05$ ) anlamlı olmakla birlikte düşüktür. İletişim alt boyutunun Akademik Özyeterlik üzerindeki etkisi (Katsayı=.19,  $p<.05$ ) orta düzeye yakın ancak Not ortalaması üzerindeki etkisi (Katsayı=.06,  $p<.05$ ) düşüktür. Öğrenme Ortamı alt boyutunun Akademik Özyeterlik (Katsayı=-.08,  $p<.05$ ) ve Not Ortalaması (Katsayı=.10) üzerinde etkisi anlamlı ancak düşüktür. Yaş değişkeninin Akademik Özyeterlik (Katsayı=.59,  $p<.05$ ) ve Not Ortalaması (Katsayı=.57,  $p<.05$ ) üzerindeki etkileri güçlü denebilecek düzeydedir. Akademik Özyeterliğin Not ortalaması üzerindeki etkisi de (Katsayı=.30,  $p<.05$ ) orta düzeyde bir etkiyi göstermektedir.

Not Ortalaması üzerindeki dışsal değişkenlerin dolaylı etkilerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde; Okula Bağlılık (Katsayı=-.02,  $p<.05$ ), Öğrenme Ortamı (Katsayı=-.02,  $p<.05$ ) değişkenlerinin anlamlı olmakla birlikte düşük ve negatif etkiye sahip olduğunu göstermektedir. İletişim faktörünün ise (Katsayı=.06,  $p<.05$ ) pozitif ancak düşük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yaş değişkeninin not ortalaması üzerindeki dolaylı etkisi ise (Katsayı=.17,  $p<.05$ ) pozitif ve önemli bir etki düzeyine işaret etmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuç

Bu çalışma, ülkemizde farklı eğitim kademelerinde ve farklı pozisyonlarda görevli kişilere yönelik ele alınmasına rağmen yüksek din öğretimi bağlamında ve öğrenci algılarına göre ele alınmayan öğrenme iklimini ve akademik özyeterlik düzeylerini yüksek din öğrenimi öğrencilerinin algılarına göre ele almak, bu ikilinin akademik başarıyla ilişkisini öğrenmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın teorik ve alan araştırmasından elde edilen bulgularla çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmanın teorik bölümünden elde edilen sonuçlardan biri iklim teriminin zaman içerisinde anlam genişlemesine uğradığıdır. Daha önce yalnızca atmosferle ilgili olayları ifade etmek için kullanılan kavram zamanla yeni fonksiyonlar kazanarak bir metafor olarak, belirli bir amaç için bir araya gelmiş insanların (örgüt) ortak eylemleriyle ve mekânla ilgili algıları anlamında kullanılmaya başlanmıştır. Bir başka ifadeyle örgüt üyelerinin, vücudun bütün organları gibi her bir uzvunun sağlıklı olması, elbirliğiyle sağlıklı ürünler ortaya koyması amacıyla örgüt alanyazında; insan ilişkileriyle etkileşimi ve yüksek performansı sağlama, ürün kalitesini artırma bağlamında yönetim alanyazınında ele alınmıştır. Eğitsel örgütler olarak okulu ve okul çalışanlarını da kapsayan okul iklimi, okulun kalbi, ruhu olarak ifadelendirilmiştir. Farklı disiplinlerde farklı boyutlarıyla, örgüt iklimi ile başlayan çalışmaların okul iklimi ve son yıllarda öğrenme iklimi kavramı ile popüleritesini artırarak zenginleştiği görülmektedir.

Öğrenme iklimi kavramsal olarak yaklaşık bir asır öncesi literatürdeki yerini almadan önce de var olan bir olgudur. İnsan, tarih sahnesindeki yerini aldığı andan itibaren kendi dışındaki varlıklarla etkileşim kurduğu, öğrenmenin öznesi olduğu süreçle iklimden etkilenen ve iklimi etkileyen bir konumdadır. Bu yönüyle de derin tarihi bir perspektiften konu ele alınabilir.

Öğrenme iklimi mekân olarak okul dışı mekânları da aşan tüm öğrenme ortamlarını kuşatabilecek bir özelliكتedir; aynı zamanda diğer örgüt iklimleriyle kıyaslanamayacak kadar farklı, karmaşık bir yapıdadır. Bunda hammaddesinin, girdi-

çıkışının insan (davranışı) olması ve bu durumun da hem süreci hem sonucu etkilemesinin rolü vardır. Çalışmamızda bu bakış açısına da değinmeye çalıştık.

Aynı zamanda eğitime yapılan yatırım pahalı, telafisinin zor olması sebebiyle kaynakların sağlıklı, etkili yönetimi önem kazanır. Özellikle insan kaynağının yönetimi okullarda iklimin pozitif olmasını gerektirir. Geçen zamanla eğitimdeki sorunlar değişmekte, çözülemeden her geçen gün sorunlara yenileri eklenerek zaman hızla akıp gitmektedir. Bu bağlamda okullardaki insan unsurlarının aktif edilerek okul üyelerinin mutlu, umutlu sağlıklı bir zeminde çalışabilmeleri iklimin düzenli ölçülerek aksayan yönlerin telafisi, yeni, stratejik çalışmaların planlanması ve gerekli iyileştirilmelerin yapılarak pozitif bir esinti sağlanması önem arz etmektedir.

Öğrenme iklimi geçtiğimiz yüzyıldan günümüze farklı boyutlarıyla ölçümlere konu olmuştur. Okullar ulaşmayı planladıkları hedefe, sahip oldukları vizyona göre farklı boyutları gündeme alarak ölçümler gerçekleştirilebilir. Her insan gibi her okul da özel olduğu için her okulun ortak ve kendine özgü farklı hedefleri de olacaktır. İklim ölçümlerinde tüm bu farklılıklar değerlendirilebilir.

Araştırmamızda öğrenme iklimi, okula bağlılık, iletişim, öğrenme ortamı bağlamında ele alınmıştır. İklim bu üç boyutla ölçülemeyecek kadar geniş bir alanı kapsar. Örgütsel etkililik, imaj, güven içeren yeni ölçme araçlarıyla konu ele alınmalıdır.

Araştırmamızda ele alınan akademik özyeterlik de insanın hayatında, akademik ödev ve görevlerin ön plana çıktığı okullara uyum sağlamada belirleyici bir roldedir; insanların başarabileceğine işlerini en güzel şekilde yapabileceklerine dair bir farkındalık oluşturmayı hedefler. Öğrenme ikliminin öğrenmenin gerçekleştiği ortamdaki insan unsurlarının ve de özellikle öğrencilerin akademik özyeterliklerinin güçlendirilmesinde ve akademik başarılarında önemli rol oynadığıyla ilgili bilimsel çalışmalar artmaktadır. Ancak bu konularda ölçüm çalışmalarının da henüz istenen seviyede olmadığı ortak tespitler arasındadır.

Çalışmanın nicel ve nitel verilerin elde edildiği alan araştırması bölümünde araştırmanın alt problemleri test edilerek literatüre dayalı yorumlanmıştır. Buradan elde edilen sonuçlar şöyledir:

### **5.1.1. Araştırmaya Katılan Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Tanımlayıcı Özelliklerine İlişkin Sonuçlar:**

- Araştırmaya katılan kız öğrenciler yüksek din öğrenimini erkeklerden daha fazla isteyerek tercih ettiğini elirtmekte, mevcut yüksek din öğretimi kurumlarının öğrencilerini memnun edemedikleri anlaşılmaktadır.

- Araştırmaya katılan öğrenciler, mezuniyet sonrası öncelikle Milli Eğitim Bakanlığında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olmak isterken; bunu sırasıyla, İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği, Üniversitede görev alma ve son sırada Diyanette görev almak isteği izlemektedir. Kız ve erkek öğrencilerin önceliklerinin aynı olduğu gözlenmiştir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu yeni teknolojileri kullanma konusunda kendilerini orta seviyede görürken; yarıdan fazlası sosyal medyada orta düzeyde yer almakta, kızlar erkeklerden öndedir. Öğrencilerin yarısı okullarının orta düzeyde saygınlık derecesine sahip olduğunu düşünürken, erkekler bu dereceyi daha düşük görüyor.

### **5.1.2. Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Öğrenme İklimine İlişkin Görüşleri İle İlgili Sonuçlar**

- Araştırmaya katılan yüksek din öğrenimi öğrencilerinin öğrenme iklimi ile ilgili algılamaları olumsuzdur.

- Yüksek din öğrenimi öğrencileri, öğretim elemanlarının her zaman iletişime açık olduğu kanaatini paylaşmaktadır. Bu, yüksek din öğrenimi öğrencilerinin iletişimde zorluk yaşamadıklarını, kendilerini rahatlıkla ifade edebildiklerini göstermektedir. İletişimin gruplar ve örgütler arasındaki ilişkileri inşa etmeyi sağlayan bir araç olduğu düşünüldüğünde, güçlü iletişime rağmen pozitif öğrenme iklimi olmaması ilginç araştırmaya değer bir durumdur.

- Yüksek din öğrenimi öğrencileri, öğrenim gördükleri okullarda uygulamalarla ilgili düşüncelerini okul yönetimine yeterli düzeyde aktaramadıklarını, okullarında öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının olmadığını, derslerde eleştirel, yaratıcı vb.üst düzey düşünmeye ağırlık verilmediğini ifade etmektedir. Esasen bu yüksek din öğretimi yönetimleri için beklenmeyen ve

istenmeyen bir durumdur. Kuramsal boyutta ele aldığımız pozitif öğrenme iklimindeki yönetim ve öğretim elemanlarından beklenenlerin karşılanmadığı sonucuna götürmektedir.

- Araştırma sonucu, *cinsiyet düzeyinde*, anlamlı farklılık gösterdiği, kız öğrencilerin ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüştür.

- Araştırma sonucu, *yaş düzeyinde*, 20 yaş ve altındaki öğrenciler lehine anlamlı farklılık belirlenmiş, düşük yaştakilerin Okul Öğrenme İklimine ilişkin algılarının diğer yaştakilere göre daha az olumsuz olduğu görülmüştür.

- Araştırma sonucu, *sınıf düzeyinde*, 1. sınıftaki öğrencilerin okul öğrenme iklimi algılarının 4. sınıftaki öğrencilerden daha yüksek olduğu, sınıf düzeyi arttıkça okul öğrenme iklimi algılarının düştüğü anlaşılmıştır.

- Araştırma sonucu, *öğretim türü düzeyinde*, I. Öğretim öğrencilerin ortalaması, II. Öğretim öğrencilerin ortalamasından daha düşüktür.

- *Öğrenim görülen fakülte bakımından*; okul öğrenme iklimi algılarında en yüksek ortalama Kütahya Dumlupınar İİF öğrencilerine ait olup bunu sırasıyla, Necmettin Erbakan AKİF, Sivas Cumhuriyet İF, Aksaray İİF, İstanbul İF ve Dicle İF izlemektedir.

- *Üniversiteye yerleşme puanları bakımından*; Ölçeğin genelinden elde edilen puanların genel ortalamalarına ilişkin ise en yüksek ortalama Düşük Puanlı üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere aitken, en düşük ortalama ise Orta Puanlı Üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere aittir.

- *Mezun olunan Lise türü bakımından*, öğrencilerin mezun oldukları lise türü, algıladıkları okul öğrenme iklimi açısından, (İmam Hatip Okullarından mezun olan öğrencilerle diğer lise türlerinden mezun olan öğrenciler arasında) anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu ise beklenmeyen bir sonuçtur.

### **5.1.3. Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Akademik Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Sonuçlar**

- Akademik Özyeterlik ölçeğinin hem genelinden hem de alt boyutlarından elde edilen puanların ortalaması, öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının olumsuz olduğunu göstermektedir.

- *Cinsiyet bakımından;* Ölçeğin genelinde öğrencilerin akademik özyeterlik algılarında anlamlı farklılık yoktur. Sosyal Statü ve Teknik Beceriler algısı açısından erkekler, Bilişsel Uygulamalar bakımından kız öğrenciler daha yüksek ortalamaya sahiptir.

- *Yaş bakımından;* en yüksek ortalama 23 yaş öğrencilerine aittir. En düşük ortalama ise 24 ve üstü yaştaki öğrencileri aittir. Akademik Özyeterlik Ölçeğinin genelinden elde edilen puanlarda anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Bu durum, yaş değişkeninin akademik özyeterlik algısında anlamlı farklılığa neden olmadığını göstermektedir.

- *Sınıf düzeyi bakımından;* en yüksek ortalama 1. sınıf öğrencilerine aittir. En düşük ortalama ise 2. sınıf öğrencilerine aittir. Sınıf düzeyinin genel akademik özyeterlik algısı üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

- *Öğretim türü bakımından;* genel akademik özyeterlik açısından öğretim türü anlamlı farklılığa neden olmamaktadır.

- *Öğrenim görülen fakülte bakımından;* ölçeğin genelinden elde edilen puanların genel ortalamalarına ilişkin ise en yüksek ortalama Kütahya Dumlupınar İİF’de öğrenim gören öğrencilere aittir. Bunu ikinci sırada Sivas Cumhuriyet İF, üçüncü Necmettin Erbakan AKİF ve Dicle İF sırayla izlerken, en düşük ortalama ise Aksaray İİF ve İstanbul İF’de öğrenim gören öğrencilere aittir.

- *Üniversiteye yerleşme puanları bakımından;* en yüksek ortalama Orta Puanlı üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere aitken en düşük ortalama ise Düşük Puanlı Üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere aittir.

- *Mezun olunan Lise türü,* yüksek din öğrenimi öğrencilerinin akademik özyeterlik algısı üzerinde anlamlı etki oluşturmamaktadır.

#### **5.1.4. Öğrenme İklimi ve Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuçlar**

- Öğrenme ortamının okula bağlılığı sağlayan bir etken olduğu; İletişim’in etkisinin beklenenin aksine düşük olduğu sonucu çıkmıştır.

- Bulgulara göre, Okul iklimi algısı arttıkça akademik özyeterlik de artıyor.

- Öğrencilerin not ortalamaları ile en yüksek ilişki Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Bilişsel Uygulamalar alt boyutu arasındadır.

- Yaş değişkeni ile Okul İklimi ölçeğinin geneli ve not ortalama puanları arasında negatif ilişki olması yaş arttıkça Okul İklimi ile ilgili görüşlerin ve başarının düştüğü, yaş düştükçe okul iklimi algısının ve başarının arttığı söylenebilir.

- Yaş değişkeni ile Akademik Özyeterlik arasında da anlamlı negatif ancak oldukça düşük ilişki vardır. Akademik özyeterlik bu dönem içindeki yaşla ilişkili değildir. Yaş değişkeni ile not ortalaması arasında negatif ilişki olması yaş artıkça not ortalamasının düştüğü şeklinde yorumlanabilir.

#### **5.1.5. Öğrenme İklimi, Akademik Özyeterlik, Yaş ile Akademik Başarı Arasındaki Yol Analizine İlişkin Sonuçlar**

- İletişimin not ortalaması üzerinde doğrudan etkisi olmadığı ama Akademik Özyeterlik Algısı üzerinde anlamlı etkisi olduğu gözlenmiştir.

- Okula Bağlılık alt boyutunun Akademik Özyeterlik algısını ve Not Ortalamasını düşük olmakla birlikte anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

- Öğrenme Ortamının Akademik Özyeterlik Algısı ve Not Ortalaması üzerindeki etkisi de anlamlı bulunmuştur.

- Yaş değişkeninin Akademik Özyeterlik Algısı ve not ortalaması üzerindeki etkisi oldukça yüksektir.

- Akademik Özyeterlik algısının not ortalamasını anlamlı düzeyde yordadığı gözlenmiştir.

- Okul iklimi ve yaşın hem akademik özyeterliği hem de not ortalamasını orta düzeyde yordadığı söylenebilir. Okul iklimini iyileştirirsek, insanların yaşına göre de uygun eğitim verirse akademik özyeterliğini de, not ortalamalarını da artıracaktır.

Araştırmamızda hem nicel hem de nitel boyutta elde edilen sonuçların tutarlılık gösterdiği ve daha geniş örneklem gurubu için genellenebileceği değerlendirilmektedir.

## 5.2. Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Söz konusu öneriler aşağıdaki gibidir:

1. Araştırma, İlahiyat ve İslami İlimler Fakültelerinde, İlk/Ortaöğretim Din Öğretimi yapan okullarda, öğrenme ikliminin diğer insan unsurları yöneticisi, akademisyenler ve diğer çalışanların da dâhil edildiği daha geniş bir çerçevede, performans, motivasyon, iş doyumu, tükenmişlik düzeyi, mesleki yeterlik algıları ve mesleki tutumları vb başka değişkenlerle tekrarlanabilir.

2. Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin öğrenme iklimi algılarında kız ve erkek öğrenciler arasında ortaya çıkan farkın kaynağı, daha detaylı çalışmalarla bilimsel olarak araştırılabilir.

3. Öğrenme iklimi ve akademik özyeterlik konusunda İmam Hatip Okullarından gelen öğrenciler beklenenin aksine bu okullardan gelmeyen öğrencilere göre daha olumlu kanaat bildirmemişlerdir. Bu konuda daha detaylı çalışmalar yapılabilir.

4. Din öğretiminde öğrencilerin Öğrenme İklimi Algılarını ve Akademik Özyeterliklerini farklı boyutlarla ölçen yeni ölçekler geliştirilebilir.

5. Üniversite bünyesinde ‘Öğrenme İklimi Ölçme ve Değerlendirme Merkezi’ kurulup belirli periyotlarla üniversite geneli, birimler, fakülteler arası öğrenme iklimi değerlendirmeleri yapılmalı, sonuçlar ilgili paydaşlarla paylaşılarak, iyileştirme, geliştirme çalışmaları etkin sürdürülmelidir. Üniversite bünyesindeki bu birimin hem üniversite hem de ildeki anaokuldan liseye kadar MEB bünyesindeki okullar ve dini eğitim-öğretim yapan okullar ve diğer kurumlar için de öğrenme iklimi süreli değerlendirme ve sertifika çalışmaları yapılabilir.

6. Yüksek din öğretimi kurumlarında öğrenme iklimi, liderlik ve din eğitimi yönetimiyle ilgili dersler verilmelidir. Zira yöneticiler, çalışanlar arasından seçilmektedir. Her ne kadar kısa süreli kurslar, seminerler hizmet içi eğitim marifetiyle verilse de, üniversite düzeyinde verilecek eğitim farklı olacaktır. Öğrencilerin mezuniyet sonrası, merkez-taşra teşkilatlarında MEB’de eğitim yöneticisi ya da Diyanet’te yöneticisi, müftü olma ihtimaline binaen bir hazırlık planlaması bu alanda temel eğitimin verilmesi yerinde olacaktır.

7. Fakülte paydaşlarıyla yönetim çalışmalarında, karar alma süreçlerinde düzenli istişare edilerek ortak akılla yönetim ve şura mekanizmasının aktif ve etkin işletilmelidir.

8. Öğrencilerin gerek üniversite içindeki sorunlara çözüm üretecek, rehberlik edecek gerek akademik özyeterliklerini güçlendirmek gerek akademik çalışmalarını zenginleştirmek gerekse üniversite mezuniyeti sonrasında iş bulma ve kariyer sahibi olma inançlarının geliştirilmesine yönelik öğrencilere destek amaçlı *kariyer danışmanlığı* ve öğrenme merkezleri tarzında birimler kurularak aktif çalışması sağlanmalıdır.

9. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı azaltılmalıdır.

10. Eğitim teknolojilerine, dijitalleşmeye ve uzaktan erişime gerekli yatırım yapılmalı ve etkin kullanımı sağlanmalıdır. Özellikle din eğitimi alanında ciddi bir boşluk bulunmaktadır. Bu alana özel yatırım yapılmalı, e-din öğretimi donanımın sağlanması, akademik personelin bu alanda yetiştirilmesi, etkili dijital materyallerin hazırlanması planlanmalıdır.

11. Yeni nesil öğrenme-öğretme yaklaşımları (CO-OP, MOOC, flipped learning gibi) kullanımı teşvik edilmelidir.

12. Z kuşağı ve muhtemel yeni kuşaklar, yeni nesil öğrenciler için yeni bir eğitsel din dili geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

13. Öğrencinin akademik başarılarını değişken olarak ele alan çalışmalarda veri elde ederken veri elde etme aracında genel akademik not ortalamasını gruplama yoluyla değil, açık not olarak talep etmek, alternatif bulguların elde edilmesinde yarar sağlayacaktır.

14. Karma yöntem, paralel yakınsak desen alanyazınına ciddi katkı sağladığı düşünülen bu çalışmada, nitel verilerden elde edilen bilgilerin, nicel verileri anlamada, yorumlamada zenginlik kattığı görülmüştür. Nitel verilerin nicel sonuçlardan sonra elde edilmesi ve karma yöntem araştırmalarının teşvik edilmesi yararlı olacaktır.

## KAYNAKLAR

- Acarbay, F. Y. (2006). *Kapsamlı Okul İklimini Değerlendirme Ölçeği'nin (Öğrenci Formu) Türkçe Dilsel Eşdeğerlik Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Denetimi ve Yönetimi. İstanbul.
- Acat, M. B. (2005). Öğrenci merkezli eğitimde öğrenme ortamı boyutlarını değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *6. th International Educational Teknology Conference*, Estern Mediterranean University, 1, 1-18.
- Ahghar, G. (2008). The Role of School Organizational Climate in Occupational Stres Among Secondary School Teachers in Tehran. *International Journal of Occupational Medicine and Enviromental Health*, 21(4). 319-329. doi: 10.2478/v10001-008-0018-8.
- Ak, M. (2000). "İklim". *DİA (Diyanet İslam Ansiklopedisi)*. XXII, 28-30.
- Akar, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. Ankara.
- Akbaba, A. ve Erdoğan, H., (2014). Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul İkliminin Oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl:2, Sayı: 5. s. 211-227.
- Akbay, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stilllerinin Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 1, Haziran 2010, ss. 60-78.
- Akça, H. (2002). *Başarının Sekiz Temel Direği* (1. Baskı). Ankara: Tuğra Yayıncılık.
- Akgül Vardar, F. (2015). *Güncelleştirilmiş Okul Ortamı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. İlköğretim Anabilim Dalı, GOP Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Akıncı, Z. B. (2003). *Kurum Kültürü*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akinoğlu, O. (2002). Sınıfta Grup Etkileşimi. Z. Kaya (Ed.) *Sınıf Yönetimi* (2. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akman, Y. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. Ankara.
- Aksayan S. ve Gözüm S. (1998). Olumlu Sağlık Davranışlarının Başlatılması ve Sürdürülmesinde Öz-Etkililik (Kendini Etkileme) Algısının Önemi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 2(1). 35-42.
- Aksoy, V. (2008). *Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin özyeterlilik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı.  
Eskişehir.
- Akyüz Yalçinkaya, M. (2000). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Örgüt İklimi ve İş Doyumu*. İzmir: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:2.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Fen ile İlgili Öz Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1). 98-110.
- Alexander, P. A. (2006). *Psychology in leaning an instruction*. Ohio, USA: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Alkan, C. (1998). *Eğitim teknolojisi* (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D. ve Kapıdere, M. (2011). E-Öğrenme Ve Uzaktan Eğitimde Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri. *Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. Şubat 2-4. İnönü Üniversitesi. Malatya.
- Altun, S. A. (2001). *Örgüt Sağlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the Research Literature. *Review of Educational Research*, 52(3). 368-420.
- Anderson, N. R. and West, M. A. (1998), “Measuring Climate for Work Group Innovation: Development and Validation of the Team Climate Inventory”. *Journal of Organizational Behavior*, 19 (3). 235-258.
- Anıl, D. ve Güler, N. (2006). İkili karşılaştırma yöntemi ile ölçekleme çalışmasına bir örnek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30. 30-36.
- Arastaman, G. ve Balcı, A. (2013). Investigation of high school students' resiliency perception in terms of some variables. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2). 922-928.
- Ardıç, K. ve Polatçı S. (2007). İşgören Refahı Ve Örgütsel Etkinlik Kavramlarına Bütüncül Bir Bakış: Örgüt Sağlığı, *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt: 21, Sayı: 1, ss.137-154.
- Arıman, F. (2007). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Yönetimi ve Denetimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Arslan, A. (2008). *İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Erişiğe, Kalıcılığa, Öz-yeterlik İnançına ve Öz-düzenleme Becerisine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Ankara.
- Arslan, H., Kuru M. ve Satıcı A., (2005). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 44, 449-472.

- Arslan, M. ve Bayrakçı M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim- Öğretim Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(171), 100-108.
- Aslantaş, T. (2011). *Uzaktan Eğitim, uzaktan eğitim teknolojileri ve Türkiye’de bir uygulama*. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Endüstri Mühendisliği ABD. Ankara.
- Atakan, H. S. (2012). *Devlete Bağlı İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Örgüt İklimi Algıları Ve İş Tatmin Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Ankara İli Altındağ İlçesi Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İşletme Ana Bilim Dalı. Kütahya.
- Atalay, İ. (1998). *Genel Fiziki Coğrafya*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Avcı, A. (2018). *Hemşirelik Öğrencilerinin Üniversite Yaşam Kalitesi Ve Akademik Öz Yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Bilim Dalı. Gaziantep.
- Aydın, A. (2013). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa.
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve Uzaktan Öğrenme: Öğrenci Adaylarının Bbakış Açısı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, F. (2010). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Öz Yeterlilik Ve Sınav Kaygısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı. Ankara.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: İm Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aziz, A. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem ve Teknikleri* (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Baek, S. G. ve Choi, H.J. (2002). The relationship between students’ perception of classroom environment and their academic achivement in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 3(1), 125-135.
- Bahçetepe, Ü. ve Giorgetti F. M. (2015). Akademik Başarı ile Okul İklimi Arasındaki İlişki, *Istanbul Journal of Innovation in Education*, Volume 1 Issue 3 December, 2015 pp. 83-101.
- Balachandran, M. ve Thomas, I. (2007). Dimentions of organizational climate. *The Psychespace*, 1(1), 27-36.
- Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers and parents from four selected schools*, Doktora tezi, ODTÜ, Ankara.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Bilimsel Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2002). *Etkili Okul/Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Balkan, A. (2015). *Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Klinik Öğrenme İklimi Algılarının Akademik Başarıya Etkisinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Bama, M.C. (1999). *The Relationship Between Students' Perceptions of The School Learning Climate of A Community of Caring High School And Selected Characteristics of Students And Teachers*. Doctoral Dissertation. Morgan State University, Maryland.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall. New Jersey.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117–148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy, In V.S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*. (4), 71-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html> (12.01.2014).
- Bandura, A. (1995). “Exercise Of Personal And Collective Efficacy In Changing Societies”, In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy In Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997a). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company. ABD.
- Bandura, A. (2001a). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52(1), 1–26.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri, yönetsel davranış*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Batlis, N. (1980), The Effects of Organizational Climate on Job Satisfaction, Anxiety and Propensity to Leave, *The Journal Of Psychology*, 104, 233-240.
- Bayar, Y. ve Uçanok, Z., (2012). Okul Sosyal İklimi ile Geleneksel ve Sanal Zorbalık Arasındaki İlişkiler: Genellenmiş Akran Algısının Aracı Rolü, *Türk Psikoloji Dergisi*, Aralık, 27 (70), 101-114.
- Bayar, M. (2019). İbn Haldun Düşüncesinde Bireyin Kişilik Gelişimini Etkileyen Faktörler. *Akra Kültür ve Sanat Dergisi*, C. 7, sayı: 19. ss. 53-77.

- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim Okullarının Örgüt İkliminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı. İzmir.
- Bayraktar, A. (2014). *İlahiyat Eğitiminin Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Özyeterlik İnanç Düzeyleri Ve Problem Çözme Becerilerine Katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı. Erzurum.
- Bedel, E. F. (2015). Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 142-149.
- Behjoo, B. M. (2013). *The Relationship Among Self-Efficacy, Academic Self-Efficacy, Problem Solving Skills And Foreign Language Achievement*. Master's Thesis. Hacettepe University Graduate School of Social Sciences Department of Foreign Language Teaching English Language Teaching. Ankara.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul İklimi İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:4, Sayı:13, ss: (1-13)
- Benight, C. C. ve Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy*, 42(10), 1129–1148. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2003.08.008>.
- etz, N. E. ve Gwilliam, L. R. (2001). Validity of Measures of Math and Science-Related Self-Efficacy for African Americans and European Americans, *Journal of Career Assessment*, 9(3), 261-281. Erişim Adresi: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/106907270100900304>.
- Beyazgül, G. (2019). *Öğretmen Adaylarının Ve Öğretim Elemanlarının Eğitimde Teknoloji Kullanımı vese E-Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluklarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Yüksek Lisans Programı. İzmir.
- Bıkmaz, F. H. (2004). *Öz-yeterlik inançları, eğitimde bireysel farklılıklar*. (Eds. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu). ss. 289-308. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilecik, S. (2015). *Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Din Okuryazarlık Becerisine Etkisi (Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma)*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı. Konya.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Algısının Arkadaşlara Bağlılık ve Empatik Sınıf Atmosferi Değişkenleriyle İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Adana.
- Birekul, M. (2014). *Armağan Kültürü*, İstanbul: Açılım Kitap.
- Biricik, Y. S. (2015). *Beden Eğitimi Ve Spor Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış

- Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Spor Yönetimi Anabilim Dalı. Erzurum.
- Bloom, S. B. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (2. Baskı). (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
- Blum, R. (2005). *Okul Bağlılığı: Öğrencilerin Hayatlarını İyileştirme*, Baltimore Maryland: Johns Hopkins Bloomberg Halk Sağlığı Okulu.
- Bong, M. (2004). Academic motivation in self efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional belief. *Journal of Educational Research*, 97(6), 287-297.
- Bora, N. (2010). *Uluslararası Bakalorya Diploma Programının (IB) Öğretmen ve Öğrencilerin Öğrenme İklimi İle İlgili Algıları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. İstanbul.
- Boydak Özcan, M. ve Demir, C. (2011). Farklı Lise Türlerine Göre Öğretmen Ve Öğrencilerin Okul Kültürü Metaforu Algıları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. C. 21, 2, 106-126.
- Bozdoğan, K. (2010). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okulun Öğrenme İkliminin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Niğde.
- Bozkurt, A. (2013) *Açık Ve Uzaktan Öğrenmeye Yönelik Etkileşimli E-Kitap Değerlendirme Kriterlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı. Eskişehir.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Boztaş, K. (2007). *Malatya Polis Yüksekokulu'nun Örgütsel İklimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Böke, K. vd., (2014), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (4. Basım). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Bt. Ali, A. (2013), *Riyad Şehrindeki Lise Düzeyi Kız Öğrencilerine Göre Okul İklimi ve Okul İkliminin Olumlu-Olumsuz Düşünce Tarzları İle İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Melik Suud Üniversitesi, Psikoloji Bölümü. Suudi Arabistan.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü* (2. Basım). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bugay, A., Aşkar, P., Tuna, M. E., Örucü, M. Ç. ve Çok, F. (2015). Okul iklimi ölçeği lise formu'nun Türkçe psikometrik özellikleri. *İlköğretim Online*, 14(1), 311-322.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1999), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bursalioğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bursalioğlu, Z. (2010). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (15. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık. .
- Bursalioğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar* (16.Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Burton, M. R., Lauridsen, J. ve Obel, B. (1999). Tension and Resistance to Change in Organizational Climate: Managerial Implications for a Fast Paced World. *Organization Science*, 7, 359-384.
- Burton, R. M., Lauridsen, J. ve Obel, B. (2004). The impact of organizational Climate and strategic fit on firm performance. *Human Resource Management*, 43(1), 67-82.
- Büyükduman, İ. (2016), Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.
- Büyükkaragöz, S., Muşta M., Yılmaz H. ve Pilten H. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Konya: Mikro Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Byrne, M., Flood, B. ve Griffin, J. (2014). Measuring the academic self-efficacy of firstyear accounting students. *Accounting Education*, 23(5), 407-423.
- Can, H. (1997). *Organizasyon ve Yönetim* (4.Baskı). İstanbul: Siyasal Kitabevi.
- Can, Ş. (2008). *Fen eğitiminde web tabanlı eğitim*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Canlı, S. (2016). *Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. Malatya.
- Caprara, G. V., Scabini, E., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Regalia, C. ve Bandura, A. (1998). Impact of Adolescents' Perceived Self-regulatory Efficacy on Familial Communication and Antisocial Conduct. *European Psychologist*, 3(2), 125-132. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/record/1998-10502-004>.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Say Yayınları.
- Chavez, R.C. (1984). The use of high inference measures to study classroom climates: A Review. *Review of Educational Reserach*, 54 (2), 237-261.
- Chemers, M. M., Hu, L., ve Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55–64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>.

- Cherrington, D. J. (1994). *Organizational Behaviour, The Management Of Individual And Organizational Performance* (Second Edition). Massachussets A Division Of Paramount Publishing. Boston: Allyn and Bacon.
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. *Modern Methods For Business Research*, 295(2), 295-336.
- Choi, N. (2005). Self-Efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in The Schools*, 42(2), 197-205.
- Chung, H. ve Elias, M. (1996). Patterns of adolescent involvement in problem behaviors: Relationships to self-efficacy, social competence, and life events. *American Journal of Community Psychology*, 24, 771-784.
- Çırcır, O. (2018). *Ergenlerde Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Aleksitimi ve Okul İklimi Açısından Yordanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı. Konya.
- Clark, M. (2002). The relationship between employees' perceptions of organizational climate and customer retention rates in a major UK retail bank. *Journal of Strategic Marketing*, 10(2), 93-113.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. ve Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cohen, J., Pickeral, T., ve McCloskey, M. (2009). Assessing school climate. *Education Digest*, 74(8), 45-48.
- Colia, C. (2001). *The Relationship between Culture and Climate and School Effectiveness*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Colorado. USA.
- Cresswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. (Çev. Edt.: H. Ekşi). İstanbul: Edam yayınları.
- Cresswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. (Edt. Yüksel Dede, Selçuk Beşir Demir). (2. Baskı). Ankara: Anı yayınları.
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2013). *Öğretmen Olmak: Bir Can'a Dokunmak* (2.Baskı). İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çağlayan, E. (2014). *Okul Binaları ve Örgüt İklimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı. İzmir.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157), 167-190.
- Çamur, E. (2006). *Liselerde Öğrenme İklimine İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşleri (Manisa Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege

- Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Eğitim Bilimleri. İzmir.
- Çava Kuru, G. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz-Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Muğla.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, S. ve Çukadar, S. (2003). İnternete dayalı uzaktan öğretim ve üniversite kütüphaneleri 61; *Web-Based Distance Learning and University Libraries. Dogus University Journal*, 4(1), 31-42.
- Çelik, H., Terzi, A. R. ve Gültekin, S. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyonları ve Okul İklimi İlişkisi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 5, Sayı: 48, 422-434.
- Çetin, F. (2011). “Örgüt İçi Girişimcilikte Öz Yeterlilik Algısı ve Kontrol Odağının Rolü”, *Business and Economics Research Journal*, Vol. 2, No. 3, 69-85.
- Çınar, O., Temel, A., Beden, N. ve Göçgen, S. (2004). Kalabalık Sınıfların Öğretmen Ve Öğrenciye Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. (6-9 Temmuz), İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Çınkır, Ş. (2004). Okulda Etkili Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (161). Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- Çırpan, H. (1999). *Örgütsel Öğrenme İklimi ve Örgüte Bağlılık İlişkisi: Bir Alan Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme ve Personel Yönetim-Organizasyon Bilim Dalı. İstanbul.
- Dağdelen, S. (2013). *Biyoloji Derslerinde Öğretmenlerin Kişilerarası Davranışı, Sınıf Öğrenme Ortamı Ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen Ve Matematik Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Biyoloji Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (2002). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Demir, Ö. (2013). *Dini Kavramlar ve Öğrenme Ortamları: Salih Amel Örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı. Ankara.
- Demiral Yılmaz, N. (2010). *Tıp Öğrencilerinin Öğrenme İklimi Algularının; Akademik Özyeterlik, Hekimlik Mesleğine Yönelik Tutum Ve Akademik Başarı Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı. İzmir.
- Demiralan, R. (2008). *Öğretmen Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanımları Açısından Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Algularının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi

- Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Demirbolat, A. (2004). Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi. (Editör: Leyla Küçükahmet). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demirören, M., Palaoğlu, Ö., Kemahlı, S., Özyurda, F., Ayhan, H. İ. (2008). Perceptions of Students in Different Phases of Medical Education of Educational Environment: *Ankara University Faculty of Medicine. Medical Education Online*, 13: 8.
- Denis, D. J. (2018). *SPSS data analysis for univariate, bivariate, and multivariate statistics*. John Wiley & Sons.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *The Academy of Management Review*, 21(3), 619-654.
- Deniz, Y. (2013). *İlkokul Ve Ortaokullarda Örgüt İkliminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Gaziantep.
- Dever, A. (2010). *Spor Sosyolojisi*. İstanbul: Başlık Yayınları.
- DeWitt, P. M. (2017). *Schol Climate (leading with collective efficacy)*, India: Corwin A SAGE Company.
- Dilbaz Sayın, S. S. (2017). *Okul İklimi İle Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. Çanakkale.
- Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Uygulamalar, Özyeterlik Düzeyleri Ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Balıkesir.
- Dindar, M. Murat. (2008). *Farklı Türdeki Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okul İklimi Algularının Karşılaştırılması*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Denetimi ve Yönetimi. İstanbul.
- Doğan, S. (2011). *Genel Lise Öğrencilerinin Algularına Göre Okul Tahripçiliği İle Okul İklimi Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. Ankara.
- Doğanay, A. (2002). *Öğretimde Kavram ve Genellemelerin Geliştirilmesi. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Ed. C. Öztürk ve D. Dilek). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Donmuş, V., Akpınar, B. ve Eroğlu, M. (2017). Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 1-13.

- Dorman, J. P. (2002). Classroom environment research: Progress and possibilities. *Queensland Journal of Educational Research*, 18(2), 112-140.
- Dowdell, T. J. (2007). *Measuring Sports class learning climates-the development of the sports class environment scale*. Unpublished Dr. Thesis. University of Griffith, Logan.
- Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Sıtkı Koçman Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla.
- Duman, T. (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Akademik Öz Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hitit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Çorum.
- Dunn, R.J., Harris, L.G. (1998). Organizational Dimensions of Cimate and the Impact on School Achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 25(2), 100-114.
- Durán-Narucki, V. (2008). School Building Condition, School Attendance and Academic Achievement in New York City Public Schools: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, 28(3), 278-286.
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli İli Örneği)*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı. Edirne.
- Ekici, G. (2012). Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği: Türçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43: 174-185.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel Araştırma Teknikleri: Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler* (Genişletilmiş 5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber Öğretmenlerin Okul İklimi Alguları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. İstanbul.
- Elçi, A. N. (2002). *Ortaöğretim Matematik Öğretiminde Öğretmen Davranışlarının Başarıya Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Erarslan, B. (2018). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okul İklimi, Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı. Ankara.
- Erden, M. (1993). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2011). *Sınıf Yönetimi: Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları* (14.Basım). İstanbul: Alfa Yayımlar Dağıtım.

- Erdoğan, Ö. (2012). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen Algularına Göre Psikolojik Şiddet (Mobbing) Ve Örgüt İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Kastamonu.
- Erdoğan, N. (2019). *Geleceğin Türkiyesinde Yükseköğretim*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Erfidan, A. (2019). *Derslerin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesiyle İlgili Öğretim Elemanı Ve Öğrenci Görüşleri: Balıkesir Üniversitesi Örneği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı. Balıkesir.
- Eriş, S. (1996). *Klimatoloji ve Metotları*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Erol, M., Avcı, Temizer, D., (2016), Eyleme Geçiren Bir Katalizör “Öz Yeterlik Algısı”: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4): 711-723.
- Erol, O. (1993). *Genel Klimatoloji* (5. Baskı). Ankara: AŞama Matbaacılık.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt İklimi*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, No:174.
- Ertekin, Y. (1978b). Örgüt İklimi. *Amme İdare Dergisi*. (11), 2, 16-35.
- Erwin, J. C. (2016). The school climate solution: creating a culture of excellence from classroom to the staff room. *Free spirit publishing*. Inc. The United States of America.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen Adaylarının Hedef Yönelimleri, Akademik ve Öğretmenlik Özyeterlikleri Arasındaki İlişkiler ile Bu Değişkenlerin Akademik Başarının Yordanmasındaki Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erzen, E. (2013). *Üniversite Sınavına Hazırlanan Ergenlerin Bağlanma Stilleri Ve Öz-Yeterlikleri İle Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erzen, E. (2018). *Üniversiteye Uyum: Ölçek Geliştirilmesi Ve Uyumun Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek, Akademik Öz-Yeterlik Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı. Eskişehir.
- Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*,16, 171-190.
- Ferla, J., Valcke, M., ve Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499–505. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.05.004>.

- Fırat Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Özyeterlik Algularının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, Cilt:10 Sayı:1 Yıl:10. 69-77.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme Kitabı* (3.Baskı). Syf: 4-5.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.
- Genç, N. ve Karcioğlu, F. (2000). *Örgüt ikliminin gücü, Aşkale Çimento örneği*. İstanbul: Karizma.
- Genn, J. M. (2001). AMEE Medical Education Guide No:23. Curriculum, Enviroment, Climate, Quality and Change in Medical Education a Unifying Perspective. *Medical Teacher*, 23(5), 445-454.
- Geyin, Ç. (2007). *Genel Liselerde Okul Güvenliği Algularının İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Gordon, T. (2013). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi* (5.Baskı). (Çev. S. Karakale). İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Gore, P. A. (2006). Academic Self-Efficacy as a predictor of college outcomes: two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 14 (1), 92–115.
- Göcen, G. ve Kaya, Z. (2014). İmam Hatip Liselerinde Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Okul İklim Algısı ve Bu Algıya Etki Eden Faktörler (İstanbul Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*. Sayı: 36. ss.67-102.
- Gökçen, G. A. (2014). *Öğretmen Algularına Göre Yöneticilerin Yöneticilik Becerilerinin Okul İklimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. İstanbul.
- Gökdaş, İ., Kayri, M. (2005). E-Öğrenme ve Türkiye açısından sorunlar, çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2).
- Görgeç, A. N. (2017). Yeni iletişim ortamı olarak sosyal ağların e-öğrenmede etkileşimi arttırmadaki rolü. *Middle Black Sea Journal of Communication Studies*, 2(2): 64-70.
- Grimes, D. (2011). "An Analysis of How Self-Efficacy Relates to The Driver's of The Active Sport Tourist", Master of Hospitality Administration, University of Nevada, Las Vegas.
- Gün, M. (2018). *Türk Hava Kuvvetleri Subay Ve Astsubay Yetiştirme Okulu Örtük Program Kapsamının Okul İklimi Ve Sınıf İklimi Boyutlarıyla İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bölümleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Balıkesir.
- Günalan, N. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesini, Okula Aidiyet Duygusunu ve Okul İklimini Neler Etkilemektedir?*. Yayınlanmamış Yüksek

- Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. Aydın.
- Günbayı, İ. (2003). School Climate and its Effects on High School Teachers in Different Teaching Categories. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), 171-182.
- Gündoğan, A. ve Koçak, A. (2017). Öğretmen Adaylarının Okul İklimi Algıları ile Akademik Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 639-657.
- Gür, B. S., Çelik, Z.ve Yurdakul, S. (2018). *Yükseköğretime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu*. Eğitim Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi. Ankara.
- Hair, J.F., Hult, G.T.M., Ringle, C.M. & Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Halawah, I. (2005): "The Relationships between Effective Communication of High School Principal and School Climate," *Education*, 126 (2), 334-345.
- Halpin, A. W., ve Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Harris, S. (2017). *An investigation of the effects of neurofeedback training on Attention Deficit-Hyperactivity Disorder (ADHD) symptoms, depression, anxiety, and academic self-efficacy in college Students*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Central Florida, Florida.
- Harrison, J. A. (1998). School Culture And School Effectiveness in Emergencies: Lessons From israel Experience During The Gulf War. *School Effectiveness And School Improvemen*, 9(2), 192-217.
- Haynes, N. M., Emmons, C., ve Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329.
- Heck, R. (2000). Examining the impact of school quality on school outcomes and improvement: A value-added approach. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), pp. 513-552.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive iplications and measurement dilemmas. *Annual Meeting of the Educational Research Exchange*, January 26, 2001, Texas A ve M University.
- Hillman, C. B. (1989). Creating A Learning Climate for the Early Childhood Years. (*Eric Document*: ED 314180).
- Holmes, A. R. (2015). *The relationship between academic self-efficacy, parental involvement, social support, self-esteem and depressive symptoms among African American male college Students*. Unpublished Master Thesis. North Carolina Central University, Carolina.
- Hoy, W. K., Miskel, D. G. (1982). *Educational Administration Theory Research and Practice*, Newyork: Random House, Inc.

- Hoy, W. K. ve Clover, S. I. R. (1986). Elementary school climate: A revision of OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (1987). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: Random House.
- Hoy, W. K. ve Feldman, J. A. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20(4), 30-37.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.
- Hoy, W., K., Tarter, C. J. ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park London: CA Sage Publications.
- Hoy, W. K. ve Hannum, J. (1997). Middle school Climate: An empirical assesment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311.
- Hoy, W. K. ve Sabo, D. J. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., ve Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Hoy, W. K. (2003). *School climate* (In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (s. 2121-2124), New York: Thompson Gale.
- Hoy, W. K. ve Clover, S.I.R. (2007). Elementary school climate a revision of the OCDQ., In W. Hoy ve M. DiPaola. (Eds.). *Essential Ideas for the Reform of American Schools*. Nort Carolina: IAP.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Hoyle, J. R. (1972). Learning Environments: Space and Perceptions. (*Eric Document*: ED 117815).
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1-35.
- Huck, S. W. ve Cormier, W. H. (1996). *Reading statistics and research*. New York: Harper and Collins.
- Işık, İ. (2001). *Öz Yeterlilik İnancı: Yönetici Rollerini Açısından Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi İşletme Ana Bilim Dalı, Organizational Behavior Bilim Dalı. İstanbul.
- Işık, A.H., Güler, İ. (2008). Uzaktan Eğitimde Üç Boyutlu Web Teknolojilerinin Kullanılması. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, S:2 s:75.

- Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O., ve Biroğul, S. (2010). Web tabanlı eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi. *Akademik Bilişim*, 10-12.
- İbn Haldun, (2016). Mukaddime. (Çev. Süleyman Uludağ). İstanbul: Dergah Yayınları.
- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul İkliminin Öğretmen Etkililiği ve Öğrenci Okul Bağlılığı İle İlişkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi. Ankara.
- James, L. R. ve Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and Research. *Psychological Bulletin*, 81(12), 1096-1112.
- Jerusalem, M. ve Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (ss. 195-213). Hemisphere. Washington, DC.
- John, M. C. ve Taylor, W. T (1999). Leadership style, school climate and the institutional commitment of teachers. *International Forum*, 2(1), 25-57.
- Johnson, B. ve Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environment Research*, 9(2), 111-122.
- Jones, A. P. ve James, L. R. (1979). Psychological climate: Dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions. *Organizational Behavior and Human Performance*, 23, 201-250.
- Jöreskog, K. G., Olsson, U. H. ve Wallentin, F. Y. (2016). *Multivariate analysis with Lisrel*. Switzerland: Springer.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim.
- Kaleli, F. (2016). *Özyeterlilik İle Akademik Başarıya Güdülenme Arasındaki İlişki Ortaokul Öğrencileri Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Bölümü Anabilim Dalı.
- Kandemir, M. ve Özbay, Y. (2012). Akademik Özyeterlilik Ölçeği (Aöyö): Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 14, Sayı (2), 201-214.
- Kaplan, A. ve Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24 (4), 330-358.
- Kaplan, L. S., Geoffroy, K. E.(1990). Enhancing the School Climate: New Opportunities for the Counselor. *School Counselor*, 38 (1), Academic Search Premier No: 00366536.
- Karademir, A. (2013). *Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerinin Bakış Açısından Okul İkliminin Eğitim-Öğretim Hizmetlerine Yansımaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, Eskişehir.

- Karakos, H. L., Voight, A., Geller, J. D., Nixon, C. T. ve Nation, M. (2016). Student civic participation and school climate: Associations at multiple levels of the school ecology. *Journal of Community Psychology*, 44, 166–181.
- Karakuş, İ. (2003). *Farklı Kaynaklardan Gelen Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Gerçekleştirme Düzeyleri (Kayseri Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayseri.
- Karaman, Ö. (2011). *İlköğretim Okullarında Şiddetin Yaygınlığı: Okul İklimi, Okul Kültürü ve Fiziksel Özellikler*. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- Karcioğlu, F. (1997). *Özelleştirme ve Örgüt İklimi (Çimento Fabrikalarında Bir Uygulama)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı. Erzurum.
- Kasa Ayten, B., Yılmaz, F., Sözer, M. A. (2018). İlkokullar için Kısaltılmış Okul İklimi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması, *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 9.
- Katz, D., L. Ve Kahn, R., (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi*. (Çev. H. Can -Y. Bayar). Ankara: TODAİE Yayınları. No 61. Doğan Basımevi.
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde Örgütsel İklim Ve Okul-Aile İlişkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, A. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kayış, A. R. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Kelleci, D. (2014). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının İklim Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Yoluyla İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Giresun.
- Kemer, G. (2006). *The Role Of Self-Efficacy, Hope, and Anxiety in Predicting University Entrance Examination Scores of Eleventh Grade Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ, Ankara.
- Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 2-18.
- Kırmızı, C. (2016). *Sosyal Girişimcilik Odaklı Örgüt İklimi Oluşturma: Dumlupınar Üniversitesi'nde Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Kütahya.
- Kızıllan, P. (2011). *Sınıf Atmosferinin Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Başarısına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları Anabilim Dalı, Program Geliştirme Programı. Ankara.

- Kilmen, S. (2015). *Eğitim Araştırmacıları için SPSS Uygulamalı İstatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Klomegah, R. Y. (2007). Predictors of academic performance of university students: an application of the goal efficacy model. *College Student Journal*, 41(2).
- Koç, A. (2003). İlahiyat Fakültesi (İlahiyat Lisans Programı) Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri, *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25 (2003/2), 25-64.
- Koçer, M. (2014) *Ortaokul Öğrencilerinin Benlik Alguları İle Akademik Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Zonguldak İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Programı. İzmir.
- Kolb, D. A., Rubin, İ. M. and McIntyre, J. M. (1984). *Organizational Psycholog: An Experiential Approach to Organizational Behavior*. (4th ed.). New Jersey: Prentice-Hall, 333-334.
- Korkmaz İ. (2004). Sosyal Öğrenme Kuramı. (Ed. Yeşil yaprak B.) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. (6. Baskı) s.197-220. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim Ve Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Educational Administration: Theory and Practice*, 17(1), 117-139.
- Köse, A. (2015). *İşe Angaje Olma İle Örgütsel Destek Algısı Ve Örgüt İklimi Arasındaki İlişki (Kahramanmaraş İli Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Zirve Üniversitesi Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Lane, J., Lane, A. M. ve Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*, 12(3), 247-256. doi: 10.2224/sbp.2004.32.3.247.
- Lansberry, L. J. (2009). A Study Of The Relationship Between School Climate And Adequate Yearly Progress, A Dissertation Submitted To The Graduate School And Research In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Doctor Of Education. Indiana University Of Pennsylvania.
- Lee, C. (2004). Creating A Collaborative Campus Culture. *Community College Journal Of Research And Practise*, 28, 503-511.
- Lewin, K., Lippit, R. ve White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created 'social climate'. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-290.
- Linnenrink, E. A. ve Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading ve Writing Quarterly*, 19(2):119- 137.

- Litwin, G. H. ve Stringer, R. A. (1968). *Motivational and organizational climate: Graduate school of business administration*. Boston, USA: Harvard University.
- Loeb, S. J., Steffensmeier, D. ve Kassab, C. (2011). Predictors of self-efficacy and self-rated health for older male inmates. *Journal of Advanced Nursing*, 67(4), 811–820. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2010.05542.x>.
- Loukas, A., Suzuki, R. ve Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolesence*, 16(3), 491-502.
- Maier, Scott R., Patricia A. Curtin. (2005). Self-Efficacy Theory: A Prescriptive Model for Teaching Research Methods. *Journalism and Mass Communication Educator*, c. 59. s. 4: 352-364.).
- Maloy, R. W. ve Seldin, C. A. (1983). School climate and school effectiveness: summary of teacher, student and parent attitudes in one rural community. *Research in Rural Education*, 2(2), 65-67.
- McMichael, C. A. (2004). *Perspectives of school planners and architects and professional educators regarding elementary school facility design characteristics*. Unpublished Doctoral dissertation. University of Georgia. USA.
- McMurray, A. ve Scott, D. (2013). Determinants of organisational climate for academia. *Higher Education Research & Development*, 32(6), 960-974.
- Miles, M. B. (1965). Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground, R.O. Carlson, A. Gallaher, M. B. Miles, R. J. Pellegrin ve E. M. Rogers (der.), *Change Processes in the Public Schools*, The Center of the Advanced Study of Educational Administration, Oregon, 11,35.
- Miles, M. B. (1969). Planned change and organizational health: Figure and ground. F. D. Carver and T. J. Sergiovanni (Eds.), *Organizations and human behavior: Focus on schools* (p. 375-391). New York: McGraw Hill.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M., (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd edition). London: Sage.
- Millburg, S. N. (2009). *The Effects Of Environmental Risk Factors On At-Risk Urban High School Students' Academic Self-Efficacy*. Thesis of Doctorate. University Of Cincinnati. Ohio.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. ve Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal School Health*, 80(6), 271-279.
- Moran, E. T. ve Volkwein, J. F. (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations*, 45(1), 19-47.
- Morgan, A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics*. NY: Mahwah, Lawrence Erlbaum.

- Multon, K., Brown, S. ve Lnet, R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38 (1), 30-38.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında Örgüt İklimi İle Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Malatya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı. Malatya.
- Okumuş, E. (2007). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Problemleri –Dicle Üniversitesi Örneği–. *Journal of Values Education-Turkey*, 5 (13), 59-94. © Center for Values Education.
- Okumuşlar, M. (2014). *Yüksek Din Öğretimi Öğrencilerinin Fakülte Kültürü Algıları*. Konya: Yediveren yayınları.
- Onuk, Ö. (2007). *Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı. Ankara.
- Onur, B. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Orzea, I. E. (2016). Teachers' perspective on school climate. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Special Issue*, 9(58).
- Owens, R. G. ve Valesky, T. C. (2014). *Organizational behavior in education leadership and school reform* (Tenth Edition). Pearson. Edinburgh Gate Harlow.
- Owens. R. G. (2001). *Organizational behavior in education: Instructional leadership and school reform* (7th ed.). Needham Heights, Allyn and Bacon. MA.
- Öge, H. S. (1996). *Örgüt İklimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı, Konya.
- Öğüt, A. (2003). *Bilgi Çağında Yönetim*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öncü, H. (2012). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 13, Sayı 1, 183-206.
- Önen, L. (2008). *Örgüt İklimi Üzerinde Kültürün Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Anabilim Dalı, Halkla İlişkiler Bilim Dalı. İstanbul.
- Özcan, K. ve Balyer, A. (2013). Liderlik oryantasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1) 136-150.
- Özçer, N. (2005). *Yönetimde yaratıcılık ve yenilikçilik*. İstanbul: Rota.
- Özel, M. (2019). *Makul Yönetici, Çağdaş Bir Fütüvvetname*. İstanbul: Albaraka Yayınları.

- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özenç, A. (2017). Son Sınıf Öğrencilerine Göre Beklentileri Karşılama ve Mesleki Hayata Hazırlamada İlahiyat Fakültelerinde Eğitim (Dicle Üniversitesi Örneği), *International Journal of Kurdish Studies* 3 (1), 1 – 30 doi: 10.21600/ijoks.288954.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Özkaraca, O. (2005). *İnternet tabanlı güç elektroniği eğitimi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özler, D. (1998). *Temel Eğitimde (İlköğretim) Öğretmen Niteliklerinin Öğrenci Başarılarına Etkileri Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective. (Editör: J. Aronson). *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. New York: Academic Press, ss. 5-25.
- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2004). Self efficacy in education revisite dempircaland applie devidence. *Big Theories A Volume in Research on Sociocultural İnşuences on Motivationand Learning*. (6). ss. 115-138.
- Paknadel (Çetinkanat), A. C. (1988). *Örgütsel iklim ve iş doyumunu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Anabilim Dalı. Ankara.
- Parlar H. (2009). *Ticaret Meslek Lisesi Yöneticilerinin Özyeterlilik ve Çatışma Yönetimi Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Pekel, A. (2016). *Spor Yöneticiliği Bölümünde Öğrenim Gören Öğrencilerinin Akademik Özyeterlilikleri ve Üniversite Yaşam Kalites Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Kayseri.
- Peker, Ö. (1993). Okullarda Örgütsel Havanın Çözümlemesinde Bir Yöntem. *Amme İdaresi Dergisi*, 26, (4), 21-43.
- Pepper, K. ve Thomas. L. H. (2002). Making change: The effects of the leadership role on school climate. *Learning Environments Research*, 5(1), 155 -166.
- Petrides, K. V., Sangareasu, Y., Furnham, A. ve Fredrickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15 (3), 537–547.

- Rafferty, T. J. (2003). School Climate and Teacher Attitudes Toward Upward Communication in Secondary Schools. *American Secondary Education*, 31 (2): 49-70.
- Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., Adelson, J. L. (2018). *Educ Psychol Rev* 30: 35. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y>.
- Sabuncuoğlu, Z. (1992). *Örgütlerde Davranış*. No:116. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sachitra, V. ve Bandara, U. (2017). Measuring the academic self-efficacy of undergraduates: The role of gender and academic year experience. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 4(11).
- Sahraç, Ü. (2007). *Stres Kontrolü, Genel Öz-Yeterlik, Durumluk Kaygı Ve Yaşam Doyumuyla İlişkili Bir Akış Modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Sanogo, V. (2014). *Case study of hispanic students' physical education experiences*. Unpublished doctoral dissertation. Illinois University, Illinois.
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yapılan Araştırmalar: İçerik Analizi Çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*. Cilt 3. Sayı 2. ss. 60-81.
- Satıcı, S. A. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) Anabilim Dalı. Eskişehir.
- Say, M. (2005). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- Schmidt, L. J. (1992), Relationship Between Pupil Control Ideology And Quality Of School Life, *Journal of Invitational and Psychological Measurement*, (45), 887–897.
- Schneider, B. (1990), The Climate for Service: An Application of the Climate Construct. B. Schneider (der.), *Organizational Climate and Culture*. San Francisco: Jossey-Bass, 383-412.
- Schneider B., Gunnarson, S. K. ve Niles-Jolly, K. (1994), Creating the Climate and Culture of Success, *Organizational Dynamics*, Summer, 28.
- Schumacher, R. E. & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd Ed.). NY: Lawrence Erlbaum.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3&4), 207–231.
- Schunk, D. H. (2011). *Öğrenme Teorileri, Eğitimsel Bir bakışla* (2. Baskı). (Çev. Ed. M. Şahin). Ankara: Nobel yayınları.
- Selçuk, Z. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramlardan Uygulamaya*. Ankara: Özsen Matbaası.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (Geliştirilmiş 15.baskı). Ankara: Pegem A.
- Senge, P. M. (1991). *Beşinci disiplin: Öğrenen Organizasyon Düşünüşü ve Uygulaması* (2. Baskı). (çev. A. İldeniz, ve A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sezgin, F. (2005). Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Kavramsal Bir Çözümleme ve Okul Açısından Bazı Çıkarımlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 317-339.
- Sherer M, Maddux JE, Mercandante B. (1982). The Self- Efficacy Scale: construction and validation. *Psychol Rep*, 51: 663-671.
- Shunk D. H. ve Meece J. L. (2005). Self-efficacy development in adolescences. (Ed. A. Bandura) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 71-96). Age Publishing.
- Soffa, S. J. (2006). *Inspiring academic confidence in the college classroom: An investigation of features of the classroom experience that contribute to the academic self-efficacy of undergraduate women enrolled in gateway courses*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Wisconsin, Madison.
- Sokol, A., Gozdek, A., Figursa, I. ve Blaskova, M. (2015). Organizational climate of higher education institutions and its implications for the development of creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 182, 279-288.
- Sönmez, E. (2016). *Öğretmenlerin Okul İklimi Algularının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Spicer, Claire, D. (2004). The Written English Self-Efficacy of Students with Varying Abilities: A Look at Gifted Students and Students with Learning Disabilities. *Proceedings of the 3rd International Biennial SELF Research Conference*.
- Stage, F. K. (1996). Setting the context: Psychological theories of learning. *Journal of College Student Development*, 37(2), 227-235.
- Stevens, J. P. (2012). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Routledge.
- Stewart, D. (1979). Critique of School Climate What Is It, How It Can Be Improved and Some General Recommendation”, *The Journal Of Education Administration*, XVII, 2: 148-159.
- Sula Ataş, N. (2018). *Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışları, Akademik Öz Yeterlik İnançları Ve Mükemmeliyetçilik Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Samsun.

- Sweetland, S. R. ve Hoy, W. K. (2000). School characteristics and Educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5 ), 703-729.
- Şahin, S. (2016). *Eğitimde Bilişim Teknolojileri I-II*. Ankara: Pegem Akademi
- Şimşek, A. (2012). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: AÖF Yayını. (Anadolu Distance Education Fak. Pub. Num: 1619.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı (Etkili Okullar)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabassam, W. ve Grainger, J. (2002). Self-Concept, Attributional Style And Self-Efficacy Beliefs Of Students With Learning Disabilities With And Without Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Learning Disability Quarterly*, vol.25, 141-151.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of Organizational Climate. In R. Tagiuri G. H. Litwin (Eds.). *Organizational Climate: Exploration of a Concept*. Boston, USA: Harvard University.
- Tagiuri, R. ve Litwin, G. H., (1968). Organizational Climate Exploration of Concept, *Devision of Research Graduate of Business Administration Printed United States of America*.
- Taş, S. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Etkili İletişimi İle Okul İklimi Arasındaki İlişki. *1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 1-11. Çanakkale.
- Taşpınar, M. (2014). Mesleki eğitimde uzaktan eğitim ve toplumsal algı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 1.
- Taştekin, O. (2013). Yeni Kurulan İlahiyat Fakültelerinin Öğrenme Ortamına Yönelik Öğrenci Algıları –Şırnak, Erzincan ve Iğdır Örneği-. *Usûl, İslam Araştırmaları*, Sayı:19, Ocak-Haziran.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tavukçuoğlu, M. (2003). *İlahiyat İlköğretim Programı Okul Deneyimi Uygulamaları*. Konya: Sebat Ofset.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi* (7.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2009). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Telef B. B. ve Karaca, R. (2012). Çocuklar İçin Öz yeterlik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*; 32:169-187.

- Telef, B. B. (2011). *Öz-Yeterlikleri Farklı Ergenlerin Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı. İzmir.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzi, A. R. (2002). "Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 155-156, Yaz/ Güz.
- Terzi, A. R. ve Uyangör, N. (2017). The Relation between Prospective Teachers' Perceptions of Academic Motivation and the School Climate They Perceive, *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 2017, 7 (4), 13-24.
- Terzi, A. R. (2015) Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Kasım, Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 12 ISSN: 2146-9199.
- Terzi, A. R. (2018). Kuramdan Araştırmaya Okul İklimi. Ankara: Detay Yayınları.
- Terzi, A. R. ve Uyangör, N. (2018). Denetim Odağı ve Akademik Özyeterlik İlişkisi: Pedagojik Formasyon Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *International Congress on Science and Education*. ss.81-87. Afyon.
- Teti, D. M. ve Gelfand, D. M. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The meditational role of maternal self-efficacy. *Child Development*, 62, 918-929.
- Tınaz, P. (2005). *Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Tok, A. (2006). *İlköğretim Okullarındaki Örgüt İklimine İlişkin Öğretmen Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi. İstanbul.
- Tracz, S. M. (1992). The interpretation of beta weights in path analysis. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 19(1), 7-15.
- Turan, İ. ve Nazıroğlu, B. İlahiyat Fakültesine Yeni Gelen Öğrencilerin Sorun ve Beklentileri: OMÜ İlahiyat Fakültesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8/36 (Şubat 2015): 466-479.
- Turanlı, A. S. (2007). Sosyal bilişsel öğrenme ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-15.
- Turhanoğlu, A.K., Suğur, N., Gönç Şavran, T., Çetin, O.B. (2012). *Sosyolojide Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2641.
- Türkyılmaz, G., (t.siz). *Eltan Mayo*. Ders notu. Yeditepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Kamu Yönetimi Bölümü.
- Tümen Akyıldız, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin 'google' kavramına ilişkin metaforları (Fırat Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü örneği). *Çukurova Araştırmaları*, 4 (2), 280-292.

- Türkmen, B. Z. (2018). *Öğrenci Ve Öğretmenlerin Tablet Kullanımına Dönük Tutumları İle Akademik Öz Yeterlik, Öğretmen Öz Yeterlik Ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı. İstanbul.
- Uludağ, S. (1996). "Fütüvvet". TDV İslam Ansiklopedisi. c. 13. ss. 259-61.
- Uras, M. (2000). Lise öğretmenlerinin örgüt sağlığının moral, yenilikçilik, özerklik, uyum ve problem çözüme yeterliği boyutlarına ilişkin algıları. *IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Uslu, T. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Akademik Özyeterlik ve Okula Yabancılaşma Algıları (Erzincan Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. Malatya.
- Uzel, A. (2009). *Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Yabancı Dile Yönelik Öz Yeterlilik Algılarının ve Öğrenme İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzun, K. (2016). *Akademik Özyeterliğin Yordayıcıları: Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Endişe İle İlgili Olumlu İnanç Ve Akademik Kontrol Odağı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık. Burdur.
- Ünal, S., Öztürk, M. ve Gürdal, A. (2000). İlköğretim Okullarının Bina Standartlarına Uygunluğu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7, 74-79.
- Ünay, E. (2012). *Bireysel Destek Eğitiminin Kaynaştırma Öğrencilerinin Matematik Başarıları ve Özyeterlilik Algıları Üzerindeki Etkililiği*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. İzmir.
- Vail, K. (2005). Create Greate School Climate. *The Education Digest*, December, 4-11.
- Varış, F. (1998). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Varlı, S. (2015). *İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okul İklimi İlişkisi (Sakarya İli Örneği)*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı. Sakarya.
- Veznedaroğlu, L. R. (2007). *Okulda ve Sınıfta Örtük Program*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Vural, B. (2005). *Nitelikli Sınıf ve Sessiz Eğitim ortamı*, İstanbul: Hayat yayınları.
- Watkins, C. ve Hubbard, B. (2003). Leadership motivation and the drivers of share price: The business case for measuring organisational climate. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(7), 380 – 386.

- Willemse, M. (2008). *Exploring the Relationship Between Self-Efficacy and Aggression in a Group of Adolescents in The Peri-Urban Town of Worcester*. Thesis of Master. University of Stellenbosch.
- Xu, Z. ve Jang, E. E. (2017). The role of math self-efficacy in the structural model of extracurricular technology-related activities and junior elementary school students' mathematics ability. *Computers in Human Behavior*, 68, 547-555. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.063>.
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Özyeterlik Alguları, Bilişüstü Becerileri Ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Yaman, E. (2010). Kalabalık sınıfların etkileri: öğrenciler ne düşünüyor?, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 403-414.
- Yavrutürk, A. R. (2019). *Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Yordayıcıları Olarak Sosyal Destek Ve Okul İklimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı, Tokat.
- Yazıcı, H. ve Koca, M.K. (2007). Genel Coğrafya. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin yayınları.
- Yıldırım, F., İlhan, İ.Ö. (2010). Genel Öz Yeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 4(21), 301-308.
- Yıldırım, İ. (2012). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilikleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlilik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yılmaz, M. B. (2010). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin bilgisayara yönelik bağımlılık gösterme eğilimlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-16.
- Yılmaz, M. ve Köseoğlu, P. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen özyeterlilik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27, 260-267.
- Yılmaz, V. ve Köseoğlu, H. E. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yorgancıoğlu vd., (2018). Yorgancıoğlu D., Tunalı S., Çetinel M., Kırdar G. ve Aşık M. A., Üniversite kampüsünün mekân ve pedagoji ilişkisi bağlamında değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 8(2), 314-326. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.274>

- YÖK. (2014). *Yükseköğretimde Kalite için*. Ankara.
- YÖKAK. (2018). *Kurumsal Dış Değerlendirme Programı Değerlendirici Eğitimi Raporu*. Ankara.
- Yüksekbilgili, Ö. (2016). *Sağlık İşletmelerinde Örgüt İklimi Unsurlarının Örgütsel Bağlılığa Etkileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı. Gaziantep.
- Yüner, B. (2018). *Okul Yönetişimi İle Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı. Ankara.
- Yürekli, Ü. B. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlik algıları ve tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Zammuto, R. F. ve Krakower, J.Y. (1991). Quantitative and qualitative studies of organizational culture. *Research in Organizational Change and Development*, 5, 83-114.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zinbarg, R., Yovel, I., Revelle, W., & McDonald, R. (2006). Estimating generalizability to a universe of indicators that all have one attribute in common: A comparison of estimators for omega. *Applied Psychological Measurement*, 30(2), 121-144.
- Zohar, D. (1980). Safety Climate in Industrial Organizations: Theoretical and Applied Implications, *Journal of Applied Psychology*, 65, 96-102.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. ve Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152.

### **Online Kaynaklar**

- Akbulut, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 24-33. Erişim Adresi <http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/ciltiIII/aralik/eiakbuluti15.doc>.
- Aktaş, H. (2017). Akademik güdülenme ile akademik özyeterlik arasındaki ilişki: ilahiyat fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1376-1398. Erişim Adresi: <http://www.itobiad.com/download/article-file/322508>.

- Aydın, C. H. (2002). Uzaktan eğitimin geleceğine ilişkin eğilimler. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*. Açıköğretim Fakültesi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. [http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Hakan\\_Aydin2.doc](http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Hakan_Aydin2.doc).
- Bandura, A. (2001b). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3(3), 265–299. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2009MassComm.pdf>.
- Bandura, A. (2020). <https://albertbandura.com/pdfs/Theory%20Building.pdf>.
- Blum, R. (2005). [www.cecp.air.org](http://www.cecp.air.org).
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*. (Creemers, B.P.M. and Reezigt) Vol.76, No. 2, Summer, pg 201-237. <http://nyscenterforschoolsafety.org/Cohen.pdf>.
- Dündaralp, B. (2018). *21. Yüzyılın Okul Mimarisi ve Öğrenme Mekânları*. <http://www.kamudanhaber.net/guncel/21-yuzyilin-okul-mimarisi-ve-ogrenme-mekanlari-h380877.html>. 18 Eylül 2018.
- Ellis, T. I. (1988). *School Climate*. Research Roundup. 4(2).
- Esposito, C. (1999). *Learning in urban blight: school climate and its effect on the school performance of urban, minority, low-income children*. The School Psychology Review, 28 (3) 365-77, ISSN: 0279-6015 ERIC Database, <http://eric.uoregon.edu>.
- Fisher, K. (2001). *Building Better Outcomes: The Impact of School Infrastructure on Student Outcomes and Behaviour*. Schooling Issues Digest. <http://sdpl.coe.uga.edu/research/kenfisherbuilding.pdf>.
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London Press. <http://site.ebrary.com/lib/anadolu/docDetail.action?docID=10095023>.
- Freiberg, H. J. (2005). *School Climate, Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. (Ed. H. Jerome Freiberg). [https://play.google.com/books/reader?id=Ab2PAgAAQBAJ&hl=tr&printsec=froncover&source=gbs\\_atb&pg=GBS.PR5.w.1.0.0.0.5](https://play.google.com/books/reader?id=Ab2PAgAAQBAJ&hl=tr&printsec=froncover&source=gbs_atb&pg=GBS.PR5.w.1.0.0.0.5).
- Goddard, R., Hoy, W., ve Hoy, A. (2000). *Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement*. American Educational Research Journal, 37(2), 479-507. [http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals\\_and\\_Publications/Journals/Educational\\_Researcher/Volume\\_33\\_No\\_3/02ERv33n3-Goddard.pdf](http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Journals/Educational_Researcher/Volume_33_No_3/02ERv33n3-Goddard.pdf).
- Hamurcu, H. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları*. Eurasian Journal of Educational Research, 24, 112-122. Erişim Adresi: <http://www.ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdşer/tr/2121334199.pdf>.
- Hirase, S. K. (2000). *School climate*. The University of Utah. ProQuest Dissertations and Theses, AAT 9963110. <http://www.il.proquest.com/proquest>.
- <http://flippedlearning.org>

- <http://www.learning/theories.com/social/learning/theory/bandura.html>
- <http://www.mef.edu.tr/tr/flipped-learning> 07.12.2018.
- <http://www.mef.edu.tr/tr/news.read/id/76>. 07.12.2018.
- <https://archive.org/details/managementofcity00perruoft/page/n5>.
- <https://safesupportivelearning.ed.gov/topic-research/school-climate-measurement/school-climate-survey-compendium>.
- <https://www.meralaydin.com.tr/albert-banduranin-sosyal-ogrenme-kurami-ve-egitime-yansimalari/>. 07.12.2018.
- <https://www.schoolclimate.org/about/our-approach/what-is-school-climate>. 07.12.2018.
- <https://www.schoolclimate.org/about/our-approach/why-is-school-climate-important>. Erişim Tarihi: 22.01.2019.
- <https://www.schoolclimate.org/services/measuring-school-climate-csci>. Erişim Tarihi: 22.01.2019.
- <https://www.schoolclimate.org/covid-19-update>.05.05.2020.
- <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2009MassComm.pdf>. Erişim Tarihi: 22.01.2019.
- <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Jinks, J. ve Morgan, V. (2003). *Children' Perceived Academic Self-Efficacy: An Inventory Scale*. <http://web6.epnet.com/DeliveryPrintSave.asp?tb=0&-ug=In+enus+sid+ACFA94CC-0ECI-434E->.
- John M. C. ve Taylor V J. W. (2002). *Leadership approach, school climate, and teacher commitment: a philippine perspective*. *Christian Education Journal*. Talbot School of Theology. Volume 6NS(1), Spring. [http://www.aiias.edu/academics/sgs/info/v2n1/john\\_institutional\\_commitment.html](http://www.aiias.edu/academics/sgs/info/v2n1/john_institutional_commitment.html).
- Kelley, R. C., Thornton, B., Daugherty, R. (2005). *Relationships between measures of leadership and school climate*. *Education*, Fall, Vol. 126 (1). Academic Search Premier No: 18359976.
- Lackney, J. A. (1994). *Educational facilities: the impact and role of the physical environment of the school on teaching, learning and educational outcomes*. Wisconsin University, Milwaukee, ERIC Database, ED 466 574.
- Loukas, A. (2007). *What Is School Climate?, High-quality school Climate is advantageous for all Students and may be particularly beneficial for at-risk Students*. *Leadership Compass*. Vol. 5, No 1, Fall.
- Marshall, M. L. (2005). *Examining school climate: defining factors and Educational influences*. Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management. Georgia State University. <http://education.gsu.edu/schoolsafety?den>.

- Moeller, M. R. (2004). *Changes in students' perceptions of school climate and responsibility during their high school years*. University of South Dakota. ProQuest Dissertations and Theses, AAT 3138437. <http://www.il.proquest.com/proquest>.
- NSCC, (2007), <https://www.schoolclimate.org/about/our-approach/what-is-school-climate>. Erişim Tarihi: 22.01.2019.
- Oğuz, A. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik inançları*. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 2(2), 15-28. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ajes/article/view/5000110003/5000102334>.
- Pajeres, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>. [15 Mayıs 2019]
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). *P21 framework definitions*. Retrieved from [http://www.p21.org/storage/documents/P21\\_Framework\\_Definitions.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf). Partnership for Assessment of Readiness for College and Careers. (2010). *Application for the race to the top comprehensive assessment systems competition*. Retrieved from <http://www.fldoe.org/parcc/pdf/apprtcasc.pdf>.
- Peacock-Chambers, E., Martin, J. T., Necastro, K. A., Cabral, H. J. ve Bair-Merritt, M. (2017). *The influence of parental self-efficacy and perceived control on the home learning environment of young children*. Academic Pediatrics, 17(2), 176–183. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2016.10.010>.
- Perry, A. C. (1908). *Management Of A City School*. Principal Of Public School No. 85, The Macmillan Company, Brooklyn, N.Y. <https://archive.org/details/managementofcity00perruoft/page/n13>. Erişim tarihi: 04.01.2019.
- Sackney, L. (1996). *Enhancing school learning climate: theory, research and practice*. SSTA Research Centre Report #180, Department of Educational Administration, University of Saskatchewan: Saskatoon, Saskatchewan. [http://www.ssta.sk.ca/research/school\\_improvement/180.htm](http://www.ssta.sk.ca/research/school_improvement/180.htm).
- Selçuk, Z. (2019). [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr). Erişim Tarihi. 19.03.2019.
- Stewart, G., Seifert, T. A. ve Rolheiser, C. (2015). *Anxiety and self-efficacy's relationship with undergraduate students' perceptions of the use of metacognitive writing strategies*. The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 6(1), 19. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2015.1.4>.
- Şirin, S. R. (2010). “Okul İklimi Nedir, Nasıl Ölçülür?”. <https://www.youtube.com/watch?v=y3grfeaZvec>. 13.06.2020.
- TDK. (2019). “iklim”, “metafor”, “atmosfer”, “hava”, “ortam”, “çevre”, “örgüt”. [www.tdk.com.tr](http://www.tdk.com.tr). Erişim Tarihi: 07.12.2018.
- TDK. (2019). “öz”, “yeterlik”, “yeterlilik”. Erişim Tarihi: 17.06.2019.

- Thapa, A., Cohen, J. ve Higgins-D'Alessandro, A. (2013). *A Review of School Climate Research*. <https://www.researchgate.net/publication/258183185>; <http://rer.sagepub.com/content/early/2013/04/18/0034654313483907>.
- TÜİK. (2018). *Yaşam Memnuniyeti Araştırması*, 2011-2018. [http://www.tuik.gov.tr/MicroVeri/YMA\\_2018/turkce/downloads/tablo-3.xls](http://www.tuik.gov.tr/MicroVeri/YMA_2018/turkce/downloads/tablo-3.xls). Erişim Tarihi:17.09.2019.
- TÜİK. (2019). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*, 2019. [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1028](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028). Erişim Tarihi:17.11.2019
- TÜİK. (2019, 27 Ağustos). *Bilgi Toplumu İstatistikleri*. Erişim Adresi: <http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30574>. Erişim Tarihi:17.11.2019
- Vrugt, A. J., Langereis, M. P. ve Hoogstraten, J. (1997). *Academic Self-Efficacy and Malleability of Relevant Capabilities as Predictors of Exam Performance*. *Journal of Experimental Education*, 66(1), 61-72. <https://doi.org/10.1080/00220979709601395>. Erişim Tarihi:12.06.2019.
- Waxman, H. Huang, S. L. (1997). *Classroom process differences in innercity elementary schools*. *Journal of Educational Research*, Vol:91(1) 49-60. Ebscohost Database. Erişim Tarihi:12.04.2019.
- Wei, L. T. (2003). *Organizational climate and effectiveness in junior-middle schools in P. R. China*. University of Regina. ProQuest Dissertations and Theses, AAT MQ92858, <http://www.il.proquest.com/proquest'den>. Erişim Tarihi:12.05.2019.
- Yielding, A. C. (1993). *Interface between educational facilities and learning climate*. Doctoral Dissertation, University of Alabama. *ERIC Database*, ED 472 268. Erişim Tarihi:17.09.2019.
- YÖKAK. (2018b). *Yükseköğretim Kalite Kurulu – Kurum İç Değerlendirme Raporu Hazırlama Kılavuzu (Sürüm 1.4–26/12/2018)*. Ankara.
- YÖKAK. (2019). *Ek- 1 Kurum Değerlendirme Formu*, Ankara. [www.yokak.gov.tr](http://www.yokak.gov.tr). Erişim Tarihi:17.07.2019.
- YÖKAK. (2018). *Yükseköğretim Değerlendirme Ve Kalite Güvencesi 2017 Yılı Durum Raporu*. <http://yokak.gov.tr/Raporlar/faaliyet-raporlari>. Erişim Tarihi:17.09.2019.
- Zhen, R., Liu, R.-D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., ve Xu, L.. *The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students*. *Learning and Individual Differences*. 54(19), 210–216. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.017>. Erişim Tarihi:17.09.2019.
- Zimmerman, B., Bandura, A. ve Martinez-Pons, M. (1992). *Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting*. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. Retrieved from <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1992AERJ.pdf>. Erişim Tarihi:17.08.2019.

## EKLER

### EK 1 - Üniversite Öğrencileri Okul İklimi Ölçeği Kullanım İzni

yunus emre <ysayan@gmail.com>

28 Ağu 2018 Sal 11:18



Alıcı: Ali ▾

Sayın Ali Rıza TERZİ,

Ben Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Doktora tezi olarak "Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Öğrenme İklimi Algıları Üzerine Bir Araştırma" konusunu çalışacağım.

Bu araştırma için izniniz olursa "Üniversite Öğrencileri Okul İklimi " ölçeğinizi kullanmak istiyorum.

İyi çalışmalar dilerim,

Yunus Emre SAYAN.

Ali Rıza Terzi <terzioglu53@hotmail.com>

28 Ağu 2018 Sal 11:57



Alıcı: ben ▾

Sayın Yunus Emre Sayan

Anılan ölçeği mi araştırmanız da kullanabilirsiniz başarılar dilerim

[Android için Outlook](#) uygulamasını edinin

### EK 2 - Akademik Özyeterlik Ölçeği Kullanım İzni

yunus emre <ysayan@gmail.com>

29 Kas 2018 17:20



Alıcı: gulayekici ▾

Sayın Gülay EKİCİ,

Ben Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Doktora tezi olarak "Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Öğrenme İklimi Algıları Üzerine Bir Araştırma" konusunu çalışacağım.

Bu araştırma için izniniz olursa "Akademik Öz-yeterlik" ölçeğinizi alanıma uyarlayarak kullanmak istiyorum.

İyi çalışmalar dilerim,

Yunus Emre SAYAN.

Gulay Ekici <gulayekici@yahoo.com>

3 Ara 2018 21:29



Alıcı: ben ▾

Mrh Emre bey,

Ekte istemiş olduğunuz ölçme aracını ve makalesini gönderiyorum. İyi çalışmalar dilerim. Bir problem olursa haberleşiriz.

*Prof. Dr. Gülay Ekici*  
*Gazi University*  
*Gazi Education Faculty*  
*Department of Educational Sciences*  
*06500 Besevler-Teknikokullar Ankara, Türkiye*  
*E-mail:*  
[gulayekici@yahoo.com](mailto:gulayekici@yahoo.com) & [gekici@gazi.edu.tr](mailto:gekici@gazi.edu.tr)  
*Fax:+90 312-2120059*  
*Telephone:+90 312-2121764*

### EK 3 - Araştırmada Kullanılan Ölçme Aracı

Değerli Arkadaşım,


Bu araştırmanın amacı hazırlamakta olduğum, *Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Öğrenme İklimi Algıları Üzerine Bir Araştırma* konulu doktora tezi için bilimsel bilgi toplamaktır. Sizden isminiz ve özel bilgiler değil, genel bilgiler istenmektedir.

Sizden istenen; soruları okuduktan sonra, cevaplarınızı ilgili yuvarlağı ● biçiminde işaretlemenizdir. Sorulara samimi ve tarafsız olarak yanıt vermeniz araştırma bulgularının geçerli olması için oldukça önemlidir. Elde edilen bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Lütfen aşağıdaki soruların hiçbirisini boş bırakmadan size en uygun olanı cevaplayınız. Sonuçlar toplu olarak değerlendirileceğinden isim yazmanıza gerek yoktur. Bu araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Prof.Dr. Mustafa TAVUKÇUOĞLU  
Danışman

Yunus Emre SAYAN  
NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi

#### BÖLÜM I

Örnek Kodlama ● 

Akademik Öz-yeterlik Ölçeği	Oldukça Az	Az	Kısmen Fazla	Fazla	Oldukça Fazla
Aşağıda derslerde gösterdiğiniz bazı davranışlara örnekler verilmektedir. Bu davranışları okuyarak bu davranışları gösterme durumunuza/tercih etme sıklığınıza göre 1 ile 5 arasında değişen puanlar veriniz. Puanlama yaparken rakamın içini lütfen ● şeklinde işaretleyiniz.					
1. Ders sırasında düzenli notlar tutma	1	2	3	4	5
2. Sınıf tartışmasına katılma	1	2	3	4	5
3. Kalabalık bir sınıfta sorulan bir soruyu cevaplama	1	2	3	4	5
4. Kalabalık olmayan bir sınıfta bir soruyu cevaplama	1	2	3	4	5
5. Objektif testler çözme (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, karşılaştırmalı vb)	1	2	3	4	5
6. Deneme soruları çözme	1	2	3	4	5
7. Yüksek nitelikli bir dönem ödevi yazma	1	2	3	4	5
8. Ders esnasında anlatılan zor bir konuyu dikkatlice dinleme	1	2	3	4	5
9. Bir başka öğrenciye ders anlatma	1	2	3	4	5
10. Bir kavramı diğer bir öğrenciye anlatma	1	2	3	4	5
11. Sınıfta anlamadığın bir kavramı öğretim elemanından tekrar anlatmasını isteme	1	2	3	4	5
12. Birçok dersten yüksek notlar alma	1	2	3	4	5
13. Bir konuyu tamamen anlamak için yeterince çalışma	1	2	3	4	5
14. Öğrenci problemlerinin çözümünde sorumluluk üstlenme	1	2	3	4	5
15. Ders dışı faaliyetlerde yer alma (spor, klüpler vb.)	1	2	3	4	5
16. Öğretim elemanlarının sana saygı duymasını sağlama	1	2	3	4	5
17. Derslere düzenli olarak katılma	1	2	3	4	5
18. Sıkıcı derslerde bile sürekli olarak derse katılma	1	2	3	4	5
19. Bir öğretim elemanının derse dikkat ettiğini düşünmesini sağlama	1	2	3	4	5
20. Okuduğun bir metinde fikirlerin çoğunu anlama	1	2	3	4	5
21. Sınıfta sunulan fikirlerin çoğunu anlama	1	2	3	4	5
22. Basit matematik hesaplarını kullanma	1	2	3	4	5
23. Bilgisayarı kullanma	1	2	3	4	5
24. İlahiyat alan derslerinde pek çok konuyu anlayabilme	1	2	3	4	5
25. Bir öğretim elemanını tanımak için onunla konuşma	1	2	3	4	5
26. Ders içeriğini diğer derslerin materyaliyle ilişkilendirme	1	2	3	4	5
27. Sınıfta bir öğretim elemanının düşüncesini yargılama	1	2	3	4	5
28. Derslerin teorik içeriğini Hitabet ve Öğretmenlik uygulaması derslerinde uygulama	1	2	3	4	5
29. Kütüphaneden en iyi şekilde yararlanabilme	1	2	3	4	5
30. Sınavlardan güzel notlar alma	1	2	3	4	5
31. Dersleri yoğun bir şekilde işlemek yerine zamana yayarak çalışma	1	2	3	4	5
32. Ders kitaplarındaki zor konuları anlama	1	2	3	4	5
33. İlgilenmediğiniz bir dersin içeriğine hakim olma	1	2	3	4	5

Okul/Öğrenme İklimi Ölçeği	Hiç bir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
Aşağıda okulunuzda öğrenim gören öğrencilerin Okul iklimi algılarını belirlemek amacıyla bazı sorular sorulmaktadır. Ölçeği yanıtlamaya başlamadan önce her cümleyi lütfen dikkatlice okuyunuz. Daha sonra her cümle için verilen boşluklara "Hiçbir zaman, Nadiren, Bazen, Çoğunlukla, Her zaman" seçeneklerinden size en uygun olanını ● şeklinde işaretleyiniz. Lütfen hiçbir cümleyi boş bırakmayınız. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz. Cevaplarınızı eksiksiz ve içtenlikle vermeniz araştırmanın sonuçlarını önemli ölçüde etkileyecektir.					
1. Kendimi okulumun bir parçası gibi görüyorum.	1	2	3	4	5
2. Üniversite sınavına gireceklere okulumu tercih etmelerini öneririm.	1	2	3	4	5
3. Okulumu her ortamda savunurum.	1	2	3	4	5
4. Okuduğum okulun öğrencisi olmak bir ayrıcalıktır.	1	2	3	4	5
5. Okulum hayata dair beklentilerimi karşılamaktadır.	1	2	3	4	5
6. Okulum mesleğimle ilgili bilgi ve becerileri yeterli düzeyde kazandırmaktadır.	1	2	3	4	5
7. Öğretim elemanları iletişime her zaman açıktır.	1	2	3	4	5
8. Öğretim elemanları beni dinlemek için gönüllü davranır.	1	2	3	4	5
9. Bir problemim olduğunda öğretim elemanlarına danışmaktan çekinmem.	1	2	3	4	5
10. Bir problem yaşadığımda öğretim elemanları yardım için elinden geleni yapar.	1	2	3	4	5
11. Okul yönetimi, öğrencileri uygulamalar hakkında zamanında bilgilendirir.	1	2	3	4	5
12. Uygulamalarla ilgili düşüncelerimi okul yönetimine yeterli düzeyde aktarabilirim.	1	2	3	4	5
13. Okulumda öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı söz konusudur.	1	2	3	4	5
14. Okulum öğrenme için yeterli fiziksel donanıma sahiptir.	1	2	3	4	5
15. Okulumda var olan donanıma kolaylıkla erişebilir ve kullanabilirim.	1	2	3	4	5
16. Yeter ki öğrenmek isteyeyim. Okulumda bir fırsatını mutlaka bulurum.	1	2	3	4	5
17. Derslerde üst düzey (eleştirel, yaratıcı vb.) düşünmeye ağırlık verilir.	1	2	3	4	5

### BÖLÜM II: Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: Kız  (K)  (E) Erkek >> 2. Yaşınız:  18  19  20  21  22  23  24  25  ...

3. Sınıfınız:  1  2  3  4 >> 4. Öğretim türü: Normal Öğretim  İkinci Öğretim

5. Mezun olduğunuz lise türü: ▼ >> 6. Üniversite öncesi yaşadığınız şehir (il): >> 7. Şu anda öğrenim görmekte olduğunuz üniversite ve fakülte:

Lise/Anadolu Lisesi  
 İHL/İHL  
 ÇPL >> 8. Şu an itibarıyla not ortalamanız 4'lük sistem üzerinden kaçtır?  0-2.00  
 2.01-2.50  
 2.51-3.00  
 3.01-3.50  
 3.51-4.00

Fen Lisesi  
 Temel Lise  
 Meslek Lisesi  
 Diğer (yazınız): ..... Lütfe bu alanı boş bırakmayınız/tam bilmiyorsanız, hatırladığınız kadarıyla mutlaka işaretleyiniz.

	Evvet	Kısmen	Hayır
9. İlahiyatta okumayı isteyerek mi seçtiniz?	<input type="radio"/> (E)	<input type="radio"/> (K)	<input type="radio"/> (H)
10. Şu anda öğrenim gördüğünüz Fakülteyi isteyerek mi seçtiniz?	<input type="radio"/> (E)	<input type="radio"/> (K)	<input type="radio"/> (H)
11. Şu anda okulunuzda/fakültenizde gördüğünüz eğitimden memnun musunuz?	<input type="radio"/> (E)	<input type="radio"/> (K)	<input type="radio"/> (H)

12. Üniversite sonrası meslek düşünceniz: (En öncelikli düşüncenize 1'i, sonraki düşüncelerinize 2'yi ve 3'ü işaretleyiniz. Tek düşünceniz varsa sadece o seçenekte 1'i işaretleyiniz.)

1  2  3 DİYANET (İmam, Müezzın, Vâiz, Müftü, Kurân Kursu Öğreticisi)  
 1  2  3 MEB (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni)  
 1  2  3 MEB (İHL Meslek Dersleri Öğretmeni)  
 1  2  3 ÜNİVERSİTE (Araştırma görevlisi, Lisansüstü çalışma)  
 1  2  3 DİĞER: Lütfen belirtiniz: .....

13. Yeni teknolojileri kullanma düzeyiniz:  Hiç yok  Orta seviyede  İleri seviyede

14. Sosyal medya kullanma düzeyiniz:  Hiç yok  Orta seviyede  İleri seviyede

15. Size göre şu an okuduğunuz Okulun Çevredeki Saygınlık Düzeyi:  Düşük  Orta  Yüksek

Katılımınız için teşekkür ederiz.

## EK 4 - Araştırmanın uygulanması için ilgili kurumlardan alınan izinler



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 25315949-100-E.18820  
Konu : Araştırma İzin Dilekçesi (Yunus Emre  
SAYAN)

08/03/2019

### SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 07/03/2019 tarihli ve 47342962-100-E.18297 sayılı yazımız.

Enstitümüze bağlı Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi (038102083002) Yunus Emre SAYAN'ın "Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Öğrenme İklimi Algıları Üzerine Bir Araştırma" konulu tezi kapsamında Fakültemizde araştırma yapması Dekanlığımız tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmza

Prof.Dr. Fikret KARAPINAR  
Dekan V.



T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı :53891476-302.08.01-  
Konu :Yunus Emre SAYAN

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi :11.03.2019 tarihli E.4072 sayılı yazımız.

İlgi yazınıza istinaden Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yunus Emre SAYAN'ın "Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Öğrenme İklimi Algıları Üzerine Bir Araştırma" başlıklı tez çalışması hakkında Üniversitemiz İlahiyat Fakültesi Dekanlığından alınan 20.03.2019 tarihli 58706 sayılı yazı ekte gönderilmiştir. Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalı  
Prof. Dr. Recep GÜLOĞLU  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

EK :  
Yazı (1 sayfa)

Doğrulamak için:<http://194.27.128.66/envision.Sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BE6E7DN0T>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Safınaz İNCE Dahili : 10159

İstanbul Üniversitesi Merkez Kampüsü 34452 Beyazıt/İstanbul  
Tel : 0212 440 00 00 Faks : 0212 440 00 48  
e-posta : oidb@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : <http://ogrenci.istanbul.edu.tr>



Tarih ve Sayı: 20/03/2019-58706



T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
İlahiyat Fakültesi Dekanlığı



Sayı :51743574-302.08.01-  
Konu :Bilimsel ve Eğitim Amaçlı  
(302.08.01)

**İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**  
**(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)**

İlgi :14.03.2019 tarih ve 54638 sayılı yazınız.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yunus Emre SAYAN'ın " Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Öğrenme İklimi Algıları Üzerine Bir Araştırma" başlıklı tez çalışmasını Fakültemiz öğrencilerine uygulayabilmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalı  
Prof. Dr. Mürteza BEDİR  
Dekan

Doğrulamak İçin:<http://194.27.128.66/envision.Sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BE8AEYYRN>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Gamze GURUR Dahili : 26742

İskender Paşa Mahallesi.Horhor Cad. Kavalalı Sok. No:1 A- bBlok Fatih/İstanbul

Tel : 0212 532 60 20 -11-15-64 Faks : 0212 532 6207

e-posta : iubilgi@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : www.istanbul.edu.tr





T.C.  
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : 30182376-044-E.22968  
Konu : Anketler

08/05/2019

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
Nişantaşı Mah. Dr. Hulusi Baybal Cad. No:12 Kat:25 Posta Kodu:42060 Selçuklu / KONYA

İlgi : 11/03/2019 tarihli ve 4072 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yunus Emre SAYAN'ın "Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Öğrenme İklimi Algıları Üzerine Bir Araştırma" konulu tez kapsamında hazırladığı çalışmayı Üniversitemiz İlahiyat Fakültesi öğrencilerine uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

**e-İmzalıdır**  
Prof.Dr. Ünal KILIÇ  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Dağıtım:

Gereği:

Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:

İlahiyat Fakültesi Dekanlığına

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://193.140.145.81/enVision/Dogrula/8A45YMY>

Adres : Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü Merkez/Sivas  
Telefon : 0 346 219 1010 - 1996 Belgegeçer : 0 346 219 1110  
e-Posta : ryaziisl@cumhuriyet.edu.tr Elektronik Ağ : www.cumhuriyet.edu.tr

Bilgi için : Hatice Kübra TOSUN  
Unvanı : Sürekli İşçi





T.C.  
DICLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Genel Sekreterlik Özel Kalem

Sayı : 83873436-622.03-  
Konu : Araştırma İzni

**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 11/03/2019 tarihli, 4072 sayılı ve "Araştırma İzni (Yunus Emre SAYAN)" konulu yazı

İlgide kayıtlı yazınız ile Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yunus Emre SAYAN'ın "Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Öğrenme İklimi Alguları Üzerine Bir Araştırma" adlı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz İlahiyat Fakültesi öğrencilerine konu ile ilgili uygulama yapma isteği talep edilmektedir. Söz konusu yazı değerlendirilmek üzere Üniversitemiz İlahiyat Fakültesi Dekanlığı'na gönderilmiş olup uygulama talebi ders saatlerinde olmaması koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Eyyüp TANRIVERDİ  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı



T. C.  
KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı :45295868-044-  
Konu :Araştırma İzni (Yunus Emre  
SAYAN)

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 11/03/2019 tarihli ve 4072 sayılı yazı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yunus Emre SAYAN'ın "Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Öğrenme İklimi Algıları Üzerine Bir Araştırma" adlı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz İslami İlimler Fakültesi öğrencileri ile anket yapma talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.  
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

*e-imza*  
Prof. Dr. Kaan ERARSLAN  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://ebys.dpu.edu.tr/enVision/DoGrula/KR53JVU>

Evliya Çelebi Yerleşkesi Tavşanlı Yolu 10. Km 43100 KÜTAHYA  
Telefon: 2742652031-Faks: 2742652027  
E-Posta : ogrisi@dpu.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: K.UĞURLU Söz. Pers. (4/8)  
Elektronik ağ:<http://www.dpu.edu.tr>  
KEP Adresi: dumlupinaruniversitesi@hs01.kep.tr



T.C.  
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Aksaray Üniversitesi - Genel Sekreterlik - Öğrenci İşleri  
Daire Başkanlığı  
15.03.2019 16:49  
Sayı: 45333631-300-E.00000380462



Sayı : 45333631-300

Konu : Araştırma İzni

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi : a) 11.03.2019 tarih ve E.4072 sayılı yazınız.  
b) İslami İlimler Fakültesi Dekanlığı'nın 14/03/2019 tarih ve E.379981 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazınızda belirtilen Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yunus Emre SAYAN'ın Üniversitemiz İslami İlimler Fakültesi öğrencilerine uygulama yapma isteği uygun görülmüş olup konu ile ilgili ilgi b)'de kayıtlı yazı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

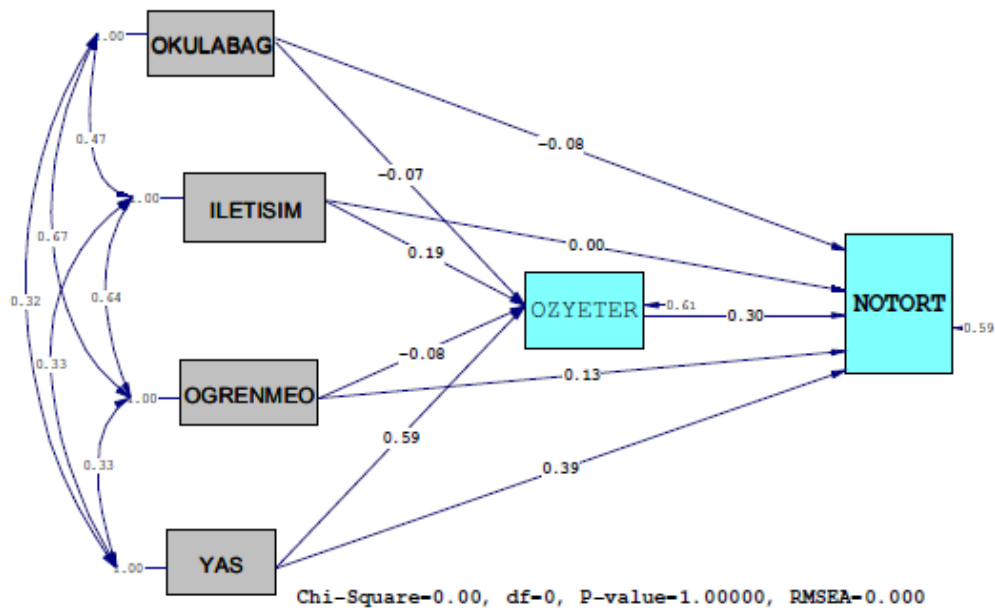
e-imzalıdır  
Prof. Dr. Ayhan ÖZÇİFCİ  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Ek : İlgi Yazı Örneği

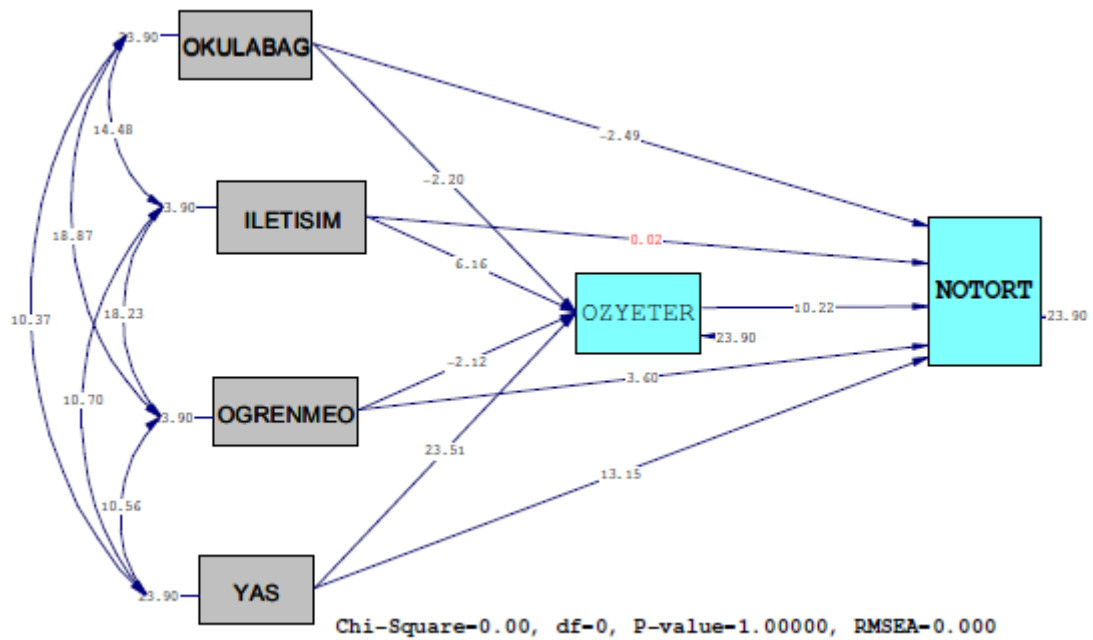
BELGENİN ASLI  
ELEKTRONİK İMZALIDIR  
18 03 / 2019

Mehmet Emin SATIN  
Bilgisayar İşletmeni

### EK 5 - Standart Değerler



### EK 6 - t değeri



## ÖZGEÇMİŞ

Konya’da doğdu. İlkokulu Meram Selçuk İlkokulunda, Ortaokul ve Lise’yi Konya Merkez İmam Hatip Lisesi’nde tamamladı. 2001’de Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden mezun oldu. 2002’de MEB Iğdır Merkez Çok Programlı Lise’ye öğretmen olarak atandı. 2003’te, “Iğdır’da Sosyal, Kültürel, Dini Hayat ve Din Eğitiminin Problemleri” isimli teziyle yüksek lisansını tamamladı. 2007’de Aksaray Anadolu İmam Hatip Lisesi’ne, 2018’de Konya Sarayönü Anadolu İmam Hatip Lisesi’ne atandı. Konya Selçuklu Mahmut Sami Ramazanoğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde öğretmenliğe devam etmektedir.

