

*Cumhuriyet İlahiyat Dergisi - Cumhuriyet Theology Journal*

ISSN: 2528-9861 e-ISSN: 2528-987X

December / Aralık 2020, 24 (2): 833-855

**Yüksek Din Öğretimi Öğrencilerinin Öğrenme İklimi Algılarının Akademik Özyeterlik ve Akademik Başarıyla İlişkisi Üzerine Bir Araştırma\***

*A Study on the Relationship between Higher Religious Education Students' Learning Climate Perceptions with Academic Self-Efficacy and Academic Achievement*

**Yunus Emre Sayan**

Dr., Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Selçuklu Mahmut Sami Ramazanoğlu AİHL  
PhD., Teacher, Ministry of Education, Selçuklu Mahmut Sami Ramazanoğlu AİHL  
Konya, Turkey

[ysayan@gmail.com](mailto:ysayan@gmail.com)

[orcid.org/0000-0002-1653-335X](https://orcid.org/0000-0002-1653-335X)

**Mustafa Tavukçuoğlu**

Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Professor, Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Theology, Department of Philosophy and Religious Studies

Konya, Turkey

[mtavukcuoglu@neu.edu.tr](mailto:mtavukcuoglu@neu.edu.tr)

[orcid.org/0000-0002-8428-6493](https://orcid.org/0000-0002-8428-6493)

**Article Information / Makale Bilgisi**

**Article Types / Makale Türü:** Research Article / Araştırma Makalesi

\*Bu çalışma Mustafa Tavukçuoğlu danışmanlığında 26.06.2020 tarihinde sunduğumuz "Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Öğrenme İklimi Algıları Üzerine Bir Araştırma" başlıklı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır. / This article was taken from my PhD thesis titled "A Study on the Learning Climate Perceptions of Higher Religious Education Students", under the supervision of Mustafa Tavukçuoğlu (PhD Thesis, Necmettin Erbakan University, Konya/Turkey, 2020.

**Received / Geliş Tarihi:** 11 August / Ağustos 2020

**Accepted / Kabul Tarihi:** 12 December / Aralık 2020

**Published / Yayın Tarihi:** 15 December / Aralık 2020

**Pub Date Season / Yayın Sezonu:** December / Aralık

**Volume / Cilt:** 24 **Issue / Sayı:** 2 **Pages / Sayfa:** 833-855

**Cite as / Atıf:** Sayan, Yunus Emre -Tavukçuoğlu, Mustafa. "Yüksek Din Öğretimi Öğrencilerinin Öğrenme İklimi Algılarının Akademik Özyeterlik ve Akademik Başarıyla İlişkisi Üzerine Bir Araştırma [A Study on the Relationship between Higher Religious Education Students' Learning Climate Perceptions with Academic Self-Efficacy and Academic Achievement]". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi-Cumhuriyet Theology Journal* 24/2 (Aralık 2020): 833-855.

<https://doi.org/10.18505/cuid.778173>

**Study on the Relationship between Higher Religious Education Students' Learning Climate Perceptions with Academic Self-Efficacy and Academic Achievement**

**Abstract:** Today, which is described as the information age, it is expected from schools where knowledge is produced, education-training activities are carried out, and education is realized, to raise a self-confident student profile in accordance with the requirements of this age. The learning climate is important in this regard. Learning climate, which is one of the new components used instead of organizational climate and school climate in the climate literature, includes all kinds of factors related to learning ability; human factors are dealt with in many dimensions, especially the virtual/real spaces where learning takes place, and measurements are made with the tools developed to measure the learning climate. The data obtained is a source for improvement studies. In our study, the school learning climate was discussed in terms of school engagement, learning environment, and communication dimensions. As a type of self-efficacy, one of the basic concepts of Social Cognitive Theory, academic self-efficacy, which expresses the students' self-confidence in subjects that require academic study, can be explained as the individual's ability to use effective cognitive strategies in order to learn, effectively manage their learning environment and learning times, and effectively organize their own performance. Academic self-efficacy is considered by researchers in different dimensions, measurements are made with different scales. In our study, academic self-efficacy was handled in cognitive, social and technical dimensions. The main factors that make people strong in the flow of life are self-confidence, critical perspective, success in social relations; basic skills such as interest in any sporting, artistic or cultural field are possible with the students' gain from the school climate. In this case, we can say that having a good wind at school, creating a livable and lovable atmosphere, and sitting on an original and critical ground is only possible with a positive and sustainable school climate. The school climate, which positively nurtures academic self-efficacy, will bring the success of the human elements affected by the climate. A positive school climate and strong academic self-efficacy will become the greatest means of academic success. Measuring the learning climate, interpersonal relationships, role models, expectations, etc. in schools. It can help to understand the quality of life as well as the success and satisfaction of students. The aim of this study is to examine the relationship between the learning climate perceptions of students of higher religion and their academic self-efficacy and academic achievement. In this framework, four basic research questions have been tried to be answered: (i) What is the level of the learning climate and academic self-efficacy perceptions of higher religious education students? (ii) Is there a significant relationship between higher religious education students' learning climate and academic self-efficacy? (iii) Are the age, learning climate and academic self-efficacy beliefs of higher religious education students significant predictors of their academic achievement? (iv) What are the views of higher religious education students regarding their negative perceptions of the learning climate? The triangulation strategy was used in the study, which was patterned with mixed method and convergent parallel research design. In the quantitative section of this study, *Academic Self-Efficacy Scale* developed by Owen and Froman and adapted into Turkish by Ekici and the *School Climate Scale for University Students*, developed by Terzi was applied to 1147 students from six faculties, who study in high religious education in public universities within Turkey. In the qualitative part, interview forms were filled in by 18 students from the same faculties. Test of normality was applied to the quantitative data set obtained after the research conducted in May 2019. 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. Qualitative data were analyzed by descriptive analysis. According to the results of the research, the perception of the learning climate and also of academic self-efficacy in general was negative for of the students of higher religious education. The correlation between general average of School Climate Scale and Academic Self-Ef-

ficacy Perception Scale is at medium level. According to the results of the research, the findings were discussed in the light of the literature, and after the comments, various solution suggestions were presented that are thought to provide a positive learning climate in higher religious education, strengthen the academic self-efficacy of higher religious education students and increase their academic success.

**Keywords:** Religious Education, Higher Religious Education, Theology, Learning Climate, School Climate, Academic Self-efficacy, Academic Achievement.

### **Yüksek Din Öğretimi Öğrencilerinin Öğrenme İklimi Algılarının Akademik Özyeterlik ve Akademik Başarıyla İlişkisi Üzerine Bir Araştırma**

**Öz:** Bilgi çağı olarak nitelendirilen günümüzde, bilginin üretildiği, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapıldığı, öğrenimin gerçekleştiği okullardan, bu çağın gereklerine uygun, özgüveni yüksek bir öğrenci profili yetiştirmesi beklenmektedir. Bu konuda öğrenme iklimi önemlidir. İklim alan yazınında örgüt iklimi ve okul iklimi yerine kullanılan yeni bileşenlerden biri olan, öğrenme yetisini ilgilendiren her türlü faktörü içeren öğrenme iklimi; insan unsurları, öğrenmenin gerçekleştiği sanal ve gerçek mekân özellikleri başta olmak üzere pek çok boyutlarıyla ele alınmakta, öğrenme iklimini ölçmeye yönelik geliştirilen araçlarla ölçümler yapılmaktadır. Elde edilen veriler iyileştirme çalışmalarına kaynaklık etmektedir. Çalışmamızda okul öğrenme iklimi okula bağlılık, öğrenme ortamı, iletişim boyutlarıyla ele alınmıştır. Sosyal Bilişsel Kuramın temel kavramlarından özyeterliğin bir türü olarak, öğrencilerin akademik çalışma gerektiren konularda kendilerine olan öz güvenlerini ifade eden, bu kapsamda öğrenilebilmek için bireyin etkili biliş stratejilerini kullanabilme, öğrenme çevrelerini ve öğrenme zamanlarını etkili bir şekilde yönetebilme ve kendi performansını etkili bir şekilde düzenleyebilmesi şeklinde de açıklanabilen akademik özyeterlik, araştırmacılarca farklı boyutlarla ele alınmakta, farklı ölçeklerle ölçümler yapılmaktadır. Çalışmamızda, akademik özyeterlik, bilişsel, sosyal ve teknik boyutlarda ele alınmıştır. 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 sevilesi bir hava oluşturabilmenin, özgün ve eleştirel bir zemine oturabilmenin ancak olumlu ve sürdürülebilir bir okul iklimiyle mümkün olduğunu söyleyebiliriz. 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. Öğrenme iklimini ölçmek, okullardaki kişilerarası ilişkiler, rol modeller, beklentileri vb. boyutlarıyla hayatın kalitesini aynı zamanda öğrencilerin başarısını ve memnuniyetini anlamaya yardımcı olabilmektedir. Bu çalışmanın amacı, yüksek din öğrenim gören öğrencilerin öğrenme iklimi algıları ile akademik özyeterlik ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çerçevede dört temel araştırma sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır: (i) Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin öğrenme iklimi ve akademik özyeterlik algıları ne düzeydedir? (ii) Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin öğrenme iklimi ve akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır? (iii) Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin yaş, öğrenme iklimi ve akademik özyeterlik inançları akademik başarılarının anlamlı yordayıcısı mıdır? (iv) Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin öğrenme iklimine dair olumsuz algılarına ilişkin görüşleri nelerdir? Karma yöntem ve yakınsak paralel araştırma deseni ile desenlenen araştırmada çeşitleme stratejisi kullanılmıştır. Araştırmada, Türkiye'de devlet üniversiteleri bünyesindeki muhtelif İlahiyat ve İslami İlimler Fakültelerinde yüksek din öğrenimi gören, altı fakülteden, nicel bölümde 1147 öğrenciye Owen ve Froman tarafından geliştirilen, Ekici tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan *Akademik Özyeterlik Ölçeği* ve Terzi tarafından geliştirilen, *Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği* uygulanırken, nitel bölümde ise aynı fakültelerden 18 öğrenciye görüşme formu doldurtulmuştur. 2019 Mayıs ayında gerçekleştirilen araştırma sonrası elde edilen nicel veri setine normallik testi uygulanmış, verilerin anali-

zinde; 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. Nitel veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yüksek din öğrenimi öğrencilerinin öğrenme iklimi algıları olumsuz çıkmıştır. Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin genel olarak Akademik Özyeterlik algıları da olumsuz çıkmıştır. Okul iklimi Ölçeğinin genel ortalaması ile Akademik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin genel ortalaması arasında korelasyon orta düzeydedir. Araştırma sonucuna göre elde edilen bulgular alanyazın eşliğinde tartışılmış ve yorumlar sonrası yüksek din öğretiminde pozitif bir öğrenme iklimini sağlayacağı, yüksek din öğretimi öğrencilerinin akademik özyeterliklerini güçlendireceği ve akademik başarılarını artıracacağı düşünülen çeşitli çözüm önerileri sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** : Din Eğitimi, Yüksek Din Öğretimi, İlahiyat, Öğrenme İklimi, Okul İklimi, Akademik Özyeterlik, Akademik Başarı.

### Giriş

Bilgi çağı olarak nitelendirilen 21. yy.'ın başlarından itibaren dünya çapında bilgi üretim merkezleri üniversitelerin sayılarının artmasıyla orantılı, Türkiye'de de üniversite/fakülte sayılarında bir artışın olduğu; yükseköğretimdeki bu artışın doğal sonucu olarak yüksek din öğretimi kurumlarının da bu artıştan nasibini alarak, 2020 itibarıyla yüzü aştığı gözlenmektedir.

Kurumsal artış yanında idari, akademik, öğretim elemanı ve öğrenci sayılarındaki niceliksel artış, beraberinde niteliğin nasıl etkilendiği sorusunu da gündeme getirmiştir. Nitel ve nicel ölçme süreçleri yanında son yıllarda popülaritesi artan öğrenme - öğretme süreçlerini değerlendirme yaklaşımlarından biri de öğrenme iklimidir. Öğrenme ikliminin öğrenim ve öğretim etkinliklerinde niteliği artırıcı rolü olduğu, öğrenmenin ve öğretimin gerçekleştiği ortamda insan unsurları üzerinde akademik özyeterliliği güçlendirerek akademik başarıyı sağlayan bir etkililiğe sahip olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada yüksek din öğretimi kurumlarında öğrenmenin öznesi durumundaki öğrenci algılarına göre öğrenme iklimi ve akademik özyeterlik inançları ile akademik başarı arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Yüksek din öğretiminde İlahiyat/İslami İlimler Fakülteleri gerek gerçek mekân olarak fakültelerde gerekse okul dışı ortamlarda ve sanal eğitim uygulamaları ile öğrenci öğrenmesini merkeze almış, idaresinden öğretim elemanlarına, çalışanlarına ve diğer paydaşlara tüm insan unsurları ile işbirliği içerisinde çalışmalarını yürüten, ilişkileri birbiriyle bağlantılı birer eğitsel örgütlerdir. Bu ilişkiler bağı içerisinde okulun, fakültenin öğrenme iklimini etkileyen pek çok faktör vardır. Alanyazında, yöneticilerin,<sup>1</sup> öğretim elemanlarının,<sup>2</sup> öğrencilerin, velilerin<sup>3</sup> tutum-davranışlarının okulun kurumsal tutumunun öğrenme iklimi ile ilişkisinin araştırıldığı görülmektedir. İlköğretim,<sup>4</sup> ortaöğretim<sup>5</sup> düzeyi öğrencilerinin okul iklimi algılarını ölçen çalışmalar yanında yükseköğretim öğrenci algılarına yönelik çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir.

<sup>1</sup> Berna Yüner, *Okul Yönetişimi ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi* (Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018), 166.

<sup>2</sup> Şebnem Süslü Kalafat, *Üniversitelerdeki İngilizce Okutmanlarının Örgütsel İklim Algıları ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2017), 16-17.

<sup>3</sup> Ebru Çamur, *Liselerde Öğrenme İklimine İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşleri (Manisa Örneği)* (İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006), 70.

<sup>4</sup> Kerem Bozdoğan, *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okulun Öğrenme İkliminin Karşılaştırılması* (Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2010), 110.

<sup>5</sup> Nuray Bora, *Uluslararası Bakalorya Diploma Programının (IB) Öğretmen ve Öğrencilerin Öğrenme İklimi İle İlgili Algıları Üzerindeki Etkisi* (İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2010), 139.

İnsanı, sağlıklı bir aile hayatı sonrası toplum üyeleriyle iletişime geçtiği okul süreçlerinde ve öğrenmeyi yaşayacağı hayatın akışı içerisinde güçlü kılan, zinde tutan temel etkenler, yeterliğine inancı, eleştirel bakışı, sosyal ilişkileri başarıyla yönetmesi, bir (sportif/sanatsal/kültürel) alanda göstereceği temel beceriler, özellikle okul ikliminden kazandıklarıyla mümkün olabilir. Bu durumda, okulda tatlı bir rüzgâr estirebilmenin, sağlıklı bir hava, pozitif bir zemin oluşturabilmenin yolunun ancak pozitif ve sürdürülebilir bir öğrenme iklimiyle mümkün olabileceğini söyleyebiliriz. Böylesi bir iklim akademik özyeterliği güçlü kılacak ve bu, iklimin devamlılığını 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. Bu alanda yükseköğretim düzeyinde az sayıda çalışma bulunurken yüksek din öğretimi konusunda çalışmaya rastlanmamıştır. Niceliksel artışın olduğu yüksek din öğretiminde niteliksel durumun fotoğrafını çekmenin öğrencilerin öğrenme iklimi algılarını akademik özyeterlik inançlarını ölçmek yanında sorunların tespiti ve çözümünde, akademik başarıyı artırmada yol haritası sağlamada da yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

## 1. Kuramsal Çerçeve

### 1.1. Öğrenme İklimi

Her insanın nevi şahsına münhasır özellikleri olduğu gibi belli bir amaç için bir araya gelmiş insan topluluklarının oluşturduğu örgütlerin de kendine özgü özellikleri vardır. Yunanca kökenli *örgüt* kelimesinin organ, uzuv anlamının<sup>6</sup> yansımaları olarak, nasıl bir vücudun organları sağlıklı olur ve birbirini etkileyip bir uzvun rahatsızlığı diğerlerinin performansını etkileyerek vücudun genel havasını bozarsa, örgütler de kendini oluşturan insan unsurlarının etkileşimlerinden olumlu ya da olumsuz olarak etkilenir. Bu etki, amaca yönelik eylemlere ve ürün kalitesine de yansır. Birer eğitim örgütleri olarak okullar da bu etkileşimi, kendine özgü başka özellikleri sebebiyle çok daha karmaşık ve daha üst düzeyde yaşar. Zira okulun hammaddesi insandır. Girdisi-çıktısı insan olan okulların gerek insan unsurları gerekse eğitimin gerçekleştiği ortamı iklimini de etkiler.

Soyut deneyimlediğimiz tecrübeleri somut ve anlamlı kavramlaştırmamıza yardım eden, eğitim-öğretimde algılamamızın bir stratejisi olarak<sup>7</sup> kullanılan, genel anlamda dünyayı kavrayışımıza yardım eden bir görme ve düşünme biçimi olarak metaforlar, yaygın olarak eğitim uygulamalarının, hâli hazırdaki durumunu ve insanların eğitim-öğretim ortamlarına dair algılarını ifade için de kullanılmış, okulların, sınıfların fotoğrafını çekerek okulu tanımlamak üzere araştırmacıların ilgisini çekmiştir.<sup>8</sup> Bu çerçevede; coğrafi terim olarak *iklim* metaforu yanında, içinde yaşanan ve etkisinde kalınan ortam, hava, atmosfer, çevre anlamında benzer kavramların da kullanıldığı görülmektedir.<sup>9</sup>

<sup>6</sup> Demet Gürüz - Emet Gürel. *Yönetim ve Organizasyon Bireyden Örgüte, Fikirden Eylem* (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006), 13.

<sup>7</sup> Derya Kelleci, *Sınıf Öğretmeni Adaylarının İklim Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Yoluyla İncelenmesi* (Giresun: Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014), 20-29.

<sup>8</sup> Mukadder Boydak Özcan - Canan Demir, "Farklı Lise Türlerine Göre Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Kültürü Metaforu Algıları", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 21/2 (2011), 108.

<sup>9</sup> Esasen insanın öğreniminin öğretiminin öznesi olduğu tarih sahnesine çıkışıyla başlayan bu durum, süreçte de değişik vesilelerle kullanılan bir olgudur. "Yaşadığı çevrenin, insan tabiatının yerini aldığı" söyleyen Abdurrahman bin Muhammed bin Haldûn el-Hadrami (öl. 808/1406) iklimin insanın bedensel-zihinsel gelişimi, yaşayış, ahlâkî-fiziki özellikleri, kişilikleri, uygarlık düzeylerine etkisini savunmuş ve düşüncesini temellendirirken yeryüzünün coğrafi özellikleri ve iklim şekilleriyle ilgili detaylı bilgiler vermiştir (İbn Haldûn, *Mukaddime*, çev. Süleyman Uludağ (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2016), 159, 217-258.

Örgüt ve yönetim alanyazında önemli bir yeri olan öğrenme iklimi, Arthur C. Perry<sup>10</sup> isimli gayretli ve eğitim konusunda dertli bir ilkokul müdürünün okullarda başarılı eğitim-öğretim için idare, öğretmen, öğrenci, veli çalışmaları çerçevesinde olması gereken *takım ruhu* bağlamında dile getirilmiştir. Bilimsel olarak insan performansının verimliliği/üretimi daha da artırma stratejileri çerçevesinde Hawthorne çalışmaları<sup>11</sup> ile bilimsel araştırmalara konu olmuştur. 1958’de Argyris’in Örgüt iklimi kullanımı yanında, insanların yönetimlerden, başındaki liderden etkileşimlerini ifadeyle yönetsel iklim olarak da adlandırılmıştır.<sup>12</sup> 1960’larda örgüt iklimi, endüstri, örgütsel davranış ve örgüt psikolojisi gibi araştırmaları da kapsayan önemli kavramlardan biri olmuştur.<sup>13</sup> Sonraki yıllarda eğitsel örgütler olarak okullardaki havayı ifade için okul iklimi kullanımı öne çıkmıştır. Bir okulun kapısından girdiğimizde okulun bahçesi, girişi, koridorları, panoları, rengi, karşılayan kişinin selamlaması ile diğer okullardan ayrılan ve ziyaretçiyi etkileyen kendine özgü özellikleri o okulun iklimini ifade ettiği alanyazında belirtilmiştir.

Hoy, okul iklimini, “okuldaki her bireyin davranışını etkileyen, okulu bir başka okuldan ayıran iç özellikleri” olarak tanımlar.<sup>14</sup> Okul iklimi, insanların okul hayatındaki deneyimlerden kaynaklanan kişilerarası ilişkileri öğrenme, öğretme ve yönetim uygulamalarını, örgütsel yapıyı yansıtan okul hayatının kişiliği ve kalitesidir.<sup>15</sup> Bu, anaokulundan yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerini kapsar. Yüksek din öğretiminde bu fakülte iklimi olarak nitelendirilebilir.

Öğrenme iklimi okul iklimine görece daha yeni bir kavram olarak son yıllarda kullanılmaktadır.<sup>16</sup> Örgüt iklimi ve okul iklimi bağlamında söylenenler öğrenme iklimi için de geçerlidir. Ancak öğrenme ikliminin, örgütün ve okulun mekânsal özelliğini de aşan boyutta, öğrenmenin gerçekleştiği gerçek-sanal her ortamı kapsayan bir perspektifte ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Öğrenme iklimi, açık-kapalı, sağlıklı-sağlıksız, olumlu-olumsuz, pozitif-negatif gibi sıfatlarla da nitelendirilebilir. Bir okulun etkili ve verimli olabilmesi için açık/pozitif/sağlıklı/olumlu bir iklime sahip olması gerekir.

Okul iklimini tanımlayan ve iklimle ölçmesi amaçlanan işleve göre değişen boyutlarda nicel ve nitel ölçme araçlarının geliştirildiği görülmektedir. Çalışmamızda kullanılan Terzi’nin<sup>17</sup> geliştirdiği “Üniversite Öğrencileri için Okul İklimi Ölçeği”, 3 boyuttan oluşmaktadır: Okula Bağlılık, Öğrenme Ortamı, İletişim. Okula Bağlılık, öğretim elemanı, idareci, akran ve etkinlikler vasıtasıyla kurulan bağ ile bu bağla oluşan ait olma duygusu<sup>18</sup> olarak tanımlanmakta, eğitimsel hedeflere, süreçlere ve gelişmelere etkileşimli önem ve değer vermeyi ihtiva eden pek çok boyutun bir araya gelmesiyle” oluşmaktadır. Sönmez’e göre, Okula karşı bağlılık

<sup>10</sup> Arthur C. Perry, *Management of a City School Principal of Public School* (Epub: The Macmillan Company, 1908), 241-255.

<sup>11</sup> Gözde Türkyılmaz, *Eltan Mayo* (İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi, Kamu Yönetimi Bölümü, Lisans Tezi, ts.), 7.

<sup>12</sup> Hüseyin Çırpan, *Örgütsel Öğrenme İklimi ve Örgüte Bağlılık İlişkisi: Bir Alan Araştırması* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1999), 13.

<sup>13</sup> Pınar Tınaz, *Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar* (İstanbul: Beta Yayınları, 2005), 110.

<sup>14</sup> Wayne K. Hoy, “School Climate”. *Encyclopedia of Education*. ed. James W. Guthrie (New York: Thomson Gale, 2003), 2121-2124.

<sup>15</sup> Jonathan Cohen vd., “School climate: research, policy, practice, and teacher Education”, *Teachers College Record* 111/1 (2009), 182.

<sup>16</sup> Çamur, *Liselerde Öğrenme İklimi*, Bora, *Bakalorya Programının Etkisi*, Bozdoğan, *İlköğretim Okulu Öğrenme İklimi*; Nilüfer Demiral Yılmaz, *Tıp Öğrencilerinin Öğrenme İklimi Algılarının; Akademik Özyeterlik, Hekimlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Akademik Başarı Açısından İncelenmesi* (İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2010) öncü çalışmalar arasında sayılabilir.

<sup>17</sup> Ali Rıza Terzi, “Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeğinin Geliştirilmesi”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 4/4 (Kasım 2015), 113.

<sup>18</sup> Nesrin İhtiyaroğlu, *Okul İkliminin Öğretmen Etkililiği ve Öğrenci Okul Bağlılığı ile İlişkinin İncelenmesi* (Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2014), 64-65.

duyan öğrencilerde; yüksek akademik başarı, ders dışı sosyal etkinliklere katılım ve yüksekokula devam oranında artıştan söz edilmektedir.<sup>19</sup> İletişim, öğrenme iklimindeki fakülte içi-dışı insan unsurlarının birbirleriyle iletişimini ve etkileşimini ifade eder. Öğrenme ortamı, gerçek mekân olarak okul ve eklentileri yanında kampüs ve okul dışı alanları, sanal ortamı da kapsayan öğrenmenin gerçekleştiği her mekândır.

Öğrenci davranışlarını belirleyen en önemli etken okul iklimidir. Okul iklimi ile öğrenci başarı arasında bir etkileşim söz konusudur. Birbirlerini etkilerler.<sup>20</sup> Pozitif okul iklimi, öğrenmenin etkili bir elemanı olurken, başarı ve iyi hissetmeyi de beraberinde getirir, personelin performansını artırır, morallerin yüksek tutulmasını sağlar ve öğrenci başarısını geliştirir.<sup>21</sup>

### 1.2. Akademik Özyeterlik

Öğrencilerin öğrenme sürecinde motivasyonlarını sağlayacak temel etkenlerden biri öğrenebilirlik noktasındaki inançlarıdır. Davranışların oluşmasında etkili bir nitelik olan ve Sosyal Bilişsel Kuramın bileşenlerinden biri olarak literatürde yerini alan, ilk olarak kuramın bânisi Bandura tarafından kullanılan 'özyeterlik', bireyin bir davranışı gerçekleştirebilmesi için harekete geçip-geçmemesine ve karşılaştığı güçlükler için ne kadar bir çaba göstereceğine dair kişisel inancı olarak tanımlanmıştır. Özyeterlik algısı, "bir görevi gerçekleştirmek için gerekli olan bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal becerileri düzenleme ve etkili bir şekilde duruma uygulamayı içerir. Sadece kişinin sahip olduğu becerilerin fazlalığıyla ilgili değil; verilen bir görevde bireyin bu becerilerle neler yapabileceğine inandığıyla ilgilidir."

Kişinin özyeterlik algıları, birbiriyle etkileşimli dört temel kaynaktan alacağı bilgileri yorumlamalarıyla oluşur. Bu kaynakların en etkili, kişisel deneyimlerdir. Kişinin doğrudan kendisinin giriştiği işlerin sonucunda elde edeceği başarı onun sonraki benzer işlerinde de başarılı olacağını en büyük göstergesi, bir işaret fişegidir. Dolayısıyla kişinin doğrudan yaşadığı başarı, ödül etkisi yaparak kişiyi gelecekte de benzer davranışlara güdülerken, başarısızlık durumu da özyeterliğini düşürecektir. Özyeterlik inancını etkileyen ikinci faktör, dolaylı deneyimlerdir. Kişinin kendine benzer özellikte/yetenekte gördüğü insanların giriştikleri işlerde başarılı olduğunu görmesi, kendisinin de yeterli çaba harcadığında bunu başarabileceği beklentisini artırır. Başka kişilerin başarı hikâyelerini dinlemek, başarılarını gözlemek, kişide kendisinin de başarılı olabileceğine yönelik bir beklentiye girmesini sağlayabilir. Özyeterlik inancını geliştiren diğer bir kaynak; kişinin çevresinden alacağı olumlu-olumsuz sözel tepkiler, değerlendirme ve telkinler, sosyal iknadır. Özyeterliği etkileyen dördüncü faktör ise, fiziksel ve duygusal durumdur. Kişinin yorgun olması, acı hissetmesi gibi fiziksel durumu, aşırı stres ve depresyon, umutsuzluk gibi duygusal durumu kişiyi yapamayacağı algısı gibi olumsuz duygulara, heyecana, stres ve başarısızlık vb. kaygı ve korkulara sevk edebilir.

Özyeterlik algıları, kişilerin kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli yaşam dönemi olabilecek üniversite öğrencileri için de önemli bir etkidir. Ergenlik döneminden yetişkinlik dönemine geçiş süreci olan bu aşamada üniversite öğrencileri birçok farklı duruma karşı karşıya kalabilmektedir. Kuşak çatışması, kimlik krizi, kişisel isteklerle sosyal beklentilerdeki uyumsuzluk, karşı cinsle yaşanan olumlu-olumsuz ilişkiler, gencin bu dönemde yaşadığı biyolojik, duygusal değişim ve yerine getirilmesi istenen gelişimsel ödevler/görevler gibi birçok faktör ergenlik sürecinde gençlerin yaşamını bir şekilde etkilemektedir. Üniversite öğrencilerinin günlük hayatlarında sergilemeleri gereken davranışları içeren çok sayıda özyeterlik algıları vardır. Bunlardan biri de akademik özyeterlik algılarıdır.

<sup>19</sup> Emre Sönmez, *Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması* (Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016), 21.

<sup>20</sup> Yener Akman, *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Şiddet ve Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki* (Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2010), 2.

<sup>21</sup> H. Jerome Freiberg, *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (Epub: London Press, 1999), 1.

Özyeterliğin bir türü olarak akademik özyeterlik; akademik başarıda rol oynayan en önemli duyuşsal boyutlar arasında yer alır. Bandura akademik özyeterliği; "bireyin önceden planlanan eğitim başarısına ulaşabilmesi için gerekli eylemleri organize edebilmesi ve bu eylemleri gerçekleştirebilmesine yönelik yetenekleri hakkındaki yargı" şeklinde tanımlamıştır. Öğrenci beklentileri, motivasyon düzeyleri, akademik kazanımları, aktiviteleri ve akademik öğrenmeleri kontrolde akademik özyeterliğin etkisi çok yüksektir.

Akademik özyeterlik farklı boyutlarda ele alınmaktadır. Çalışmamızda üç boyutta değerlendirilmiştir: Kişinin 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 etkileyen bilişsel boyut; çevresinde saygınlığını arttıran sosyal aktivitelere katılımında özgüveni arttıran sosyal boyut ve verilen görevleri yapabilmesi için gerekli olan bilgi, yöntem ve teknikleri yapabileceğine sahip olmasını ifade eden teknik boyut.

Akademik özyeterliğin sosyal öğrenme belirleyicileri, sistematik olarak değişebilir ve etkileri ölçülebilir. Ancak, henüz yeni bir kavram olması sebebiyle ölçüm araçlarının da yeterli olmadığı görülmektedir. Akademik özyeterliği ölçen Türkçe ölçme araçları da yok denecek kadar azdır.

## 2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yüksek din öğrenimi öğrencilerinin öğrenme iklimi algılarının akademik özyeterlikle akademik başarı arası ilişkilerinin tespit edilmesidir. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin öğrenme iklimi ve akademik özyeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin öğrenme iklimi ve akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
3. Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin yaş, öğrenme iklimi ve akademik özyeterlik inançları akademik başarılarının anlamlı yordayıcısı mıdır?
4. Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin öğrenme iklimine dair olumsuz algılarına ilişkin görüşleri nelerdir?

## 3. Yöntem

Araştırmamızda, çalışılan konuya alternatif bir bakış açısı kazandırmaya imkân tanıyan karma metot<sup>22</sup> kullanılmış, yakınsak karma yöntem deseni ile desenlenmiştir. 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.<sup>23</sup> Böylece nicel ve nitel verilerden elde edilen araştırma sonuçlarına dair daha bütünlüklü bir anlayış, zengin bir bakış açısı geliştirmek mümkün olabilecektir. Araştırma sorusunun ilk üçüne ait veriler, nicel yöntemlerle; dördüncü soruya ait bulgular, nitel yöntemle elde edilmiştir.

### 3.1. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

<sup>22</sup> John W. Creswell, *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*, çev. ed. H. Ekşi (İstanbul: Edam yayınları, 2017), 698.

<sup>23</sup> Creswell, *Eğitim Araştırmaları*, 704-705.



Araştırmanın evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde İlahiyat ve İslami İlimler Fakültelerinde öğrenimlerini sürdüren öğrencilerden (87593)<sup>24</sup> olmaktadır. Evrenin tümüne ulaşımdaki zorluk, sınırlı zaman, ekonomik sebeplerle evreni temsil edecek büyüklükte örneklem alınmıştır.

Çok aşamalı örnekleme tekniği ile Türkiye evreni 2018 Üniversite yerleştirme puanına göre yüksek, orta, düşük puanlı olarak üç tabakaya ayrılmış; her tabakadan öğrenme iklimi ile ilişkili olduğu düşünölen, öğretim üyesi sayısı, mezun ve mevcut öğrenci sayıları, kuruluş tarihi ile kolay ulaşılabilirlik ilkesine göre ikişer fakülte örnekleme çerçevesine alınmıştır. Buna göre, çalışmanın örnekleme çerçevesi, İstanbul İlahiyat (İİF), Necmettin Erbakan Ahmet Keleşoğlu İlahiyat (NEÜ-AKİF), Dicle İlahiyat (DİF), Cumhuriyet İlahiyat(CİF), Dumlupınar İslami İlimler (DİİF), Aksaray İslami İlimler (AİİF) Fakültelerinden olmuştur. Çalışmanın örnekleme çerçevesinde, 10136 öğrenci bulunmaktadır.

Fakültelerin belirlenmesinden sonra çalışma evreninde grupların temsilleriyle oranlılığını sağlayan,<sup>25</sup> olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme (oranlı eleman örnekleme) yöntemiyle her öğretim türünde ve her sınıf düzeyinde öğrenciler seçilmeye çalışılmıştır. 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. Araştırmamızda hata oranlarını azaltmak ve normal dağılım özelliğini yakalamak için örnekleme hacmi büyük tutulmuş; 1147 öğrenciye ait veriler analize tabi tutulmuştur. Araştırmanın nitel bölümünün çalışma grubu, ilgili fakültelerden, 18 öğrenciden olmuştur.

### 3.2. Araştırmaya Katılanların Nitelikleri

Araştırmaya 10136 öğrenciden 1147'si (%11,3) katılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet dağılımına bakıldığında, %59.5'i kadın, (682 katılımcı), %40.5'i erkek (465 katılımcı) olduğu; katılımcıların sınıf düzeyinde, %21.3'ünün (244 katılımcı) 1. sınıf, %23.3'ünün (267 katılımcı) 2. sınıf, %27.6'sının (317 katılımcı) 3. sınıf, %27.8'inin (319 katılımcı) 4. sınıf olduğu; yaş düzeyinde; 20 yaş ve altı %18.4 (211 katılımcı), %19.8'i (227 katılımcı) 21 yaş, %23.3'ü (267 katılımcı) 22 yaş, %19.3'ü (222 katılımcı) 23 yaş ve %19.2'si (220 katılımcı) 24 ve üstü yaşta olduğu görölmüştür. Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin kahir ekseriyeti %67.3'ü (772 katılımcı) İlahiyat/İslami İlimler alanını; %59.3'ü (680 katılımcı) hâlihazırda öğrenim gördükleri fakülteyi isteyerek tercih ettiğini beyan ederken; fakültelerindeki eğitim-öğretimden memnun olduğunu söyleyenler ise %31 (358 katılımcı) olup, azınlıktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel bölümünde, iki ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler hakkında aşağıda bilgi verilmiştir.

Terzi'nin, Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği<sup>26</sup> adıyla geliştirdiği, Açılmayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda KMO değeri .92 Barlett değeri .00 bulunan 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 tanımlanmaktadır. 17 maddeden oluşan, 5'li Likert tipindeki ölçek, 1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Çoğunlukla, 5=Her zaman şeklinde artan biçimde puanlanmıştır.

<sup>24</sup> Öğrenci sayılarına dair veriler 25. 11. 2018 itibariyle www.yokatlas.gov.tr'den elde edilmiştir.

<sup>25</sup> Creswell, *Eğitim Araştırmaları*, 192.

<sup>26</sup> Terzi, "Üniversite Öğrencileri Okul İklimi Ölçeği", 115.

## 842 | Yunus Emre Sayan – Mustafa Tavukçuoğlu. Yüksek Din Öğretimi Öğrencilerinin ...

İkinci ölçek; Owen ve Froman'ın geliştirdiği, Ekici<sup>27</sup> tarafından, Türkçe'ye uyarlama-geçerlik-güvenirliği yapılan Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 24. ve 28. maddelerinde kısmi değişikliklerle yüksek din öğrenimi öğrencilerine uyarlanarak kullanılmıştır. 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) olarak üç boyutla, 33 madde ve 5'li Likert türünde hazırlanan ölçek; 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.

Veri toplama araçlarının bu araştırmadaki güvenilirliği Cronbach Alpha yanında Omega güvenilirlik katsayısı ile de analiz edilmiş olup, Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1: Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Analizleri

	Okul İklimi Ölçeği				Akademik Özyeterlik			
	Ölçeğin Genel	Okula Bağlılık	İletişim	Öğrenme Ortamı	Ölçeğin Genel	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

Okul İklimi ölçeğinin ortalama madde toplam korelasyonu 0.43'dür. Akademik Özyeterlik ölçeğinin ortalama madde toplam korelasyonu ise 0.31'dir.

Bu sonuçlar, ölçek maddelerinin ve araştırma verilerinin yüksek iç tutarlılığı olduğunu ortaya koymaktadır. Likert tipi ölçeklerde güvenilirliğin sınanmasında en çok kullanılan Cronbach's alpha katsayısı, ölçme aracı içindeki maddelerin iç tutarlılığının (homojenliliğinin) bir ölçüsüdür.

Araştırmanın nitel bölümü için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. 19 görüşme sorusu hazırlanmış; Eğitim yönetimi, Özel Eğitim ve Din Eğitiminden uzman görüşleri sonrası forma son şekli verilmiştir. Elde edilen veriler, güvenilirlik çalışması bağlamında iki araştırmacı tarafından beraber kodlanmış; görüş ayrılığı olan temalar birlikte tartışılmış, görüş birliğine varılmıştır. Tutarlık hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın<sup>28</sup> görüş birliği formülü (Güvenirlik = görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100) kullanılmıştır. Sonuç itibarıyla .95 görüş birliğine varılmıştır.

### 3.4. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 20.0 programına aktarılmış; kategorik değişkenlere ilişkin verilerin analizinde SPSS 20.0 programından; Okul İklimi ve yaş değişkenlerinin özyeterlik ve not ortalamasını ne düzeyde yordadığını belirlemeye yönelik analiz için Lisrel 8.7 programından yararlanılmıştır.

<sup>27</sup> Ekici, "Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği", 181.

<sup>28</sup> Matthews B. Miles - A. Michael Huberman, *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book* (London: Sage, 1994), 64.

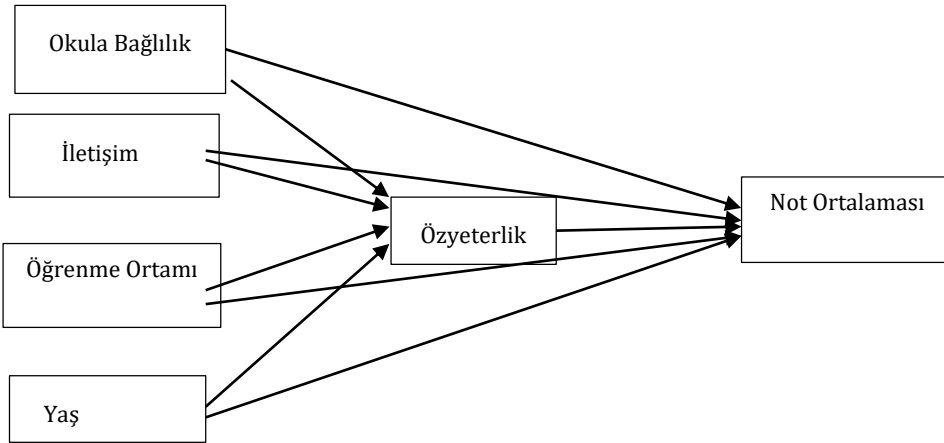
Verilerin analizinde öncelikle normallik varsayımları incelenmiştir. Normallik varsayımlarında Komolgov-Smirnov istatistiğinin örneklem büyüklüğünden etkilenmesi<sup>29</sup> nedeniyle Çarpıklık ve Basıklık değerleri, yanı sıra z istatistiği ve trendsiz normallik ve normal dağılım grafiği (Normal Q-Q Plot) incelenerek belirlenmiştir. Ayrıca saçılma diyagramları incelenerek çoklu normalliklerin yanı sıra uç değerler olup olmadığı incelenmiştir.<sup>30</sup> Birinci araştırma sorusunun test edilmesinde, puan dağılımlarının incelenmesinde betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz için ortalama ve standart sapma değerlerinin yanı sıra çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler 5'li likert türünde olduğundan eşit aralıklarla tanımlanmış ve aralıklar eşit bölünerek ortalamaların yorumlanmasında: 1.00-1.80 aralığı olumsuz, 1.81-2.60 aralığı olumsuz, 2.61-3.40 aralığı olumsuz, 3.41-4.20 aralığı olumlu, 4.21-5.00 aralığı olumlu olacak şekilde yorumlanmıştır.<sup>31</sup>

Araştırmanın ikinci sorusunda 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.<sup>32</sup>

Üçüncü araştırma sorusunda ise 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 1'deki model test edilmiştir.

Şekil 1: Araştırmada Test Edilecek Yol Analizi Modeli



<sup>29</sup> James P. Stevens, *Applied Multivariate Statistics for The Social Sciences* (London: Routledge, 2012), 175.

<sup>30</sup> George A. Morgan vd., *SPSS for Introductory Statistics* (NY: Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2004), 250.

<sup>31</sup> Çiğdem Kağıtçıbaşı, *İnsan ve insanlar* (İstanbul: Evrim Yayınları, 1988), 176.

<sup>32</sup> Randall E. Schumacker - Richard G. Lomax, *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004), 108.

Araştırma modelinin test edilmesinde aşağıdaki uyum indeksleri incelenmiştir: Bu uyum indeksleri, Ki-Kare/sd, RMSEA, RMR AGFI, GFI, NFI, NNFI, CFI'dir. Ki-Kare/sd değerinin 3'ün altında olması önerilir. Bu indekse alternatif olarak GFI ve AGFI indeksleri ve 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 örneklerde daha iyi sonuç vermesine karşın NFI ve NNFI örneklem büyüklüğünden etkilenmez. Önerilen modelin yokluk hipotezi ile uygunluğunu belirlemede kullanılmaktadır. Söz konusu bu üç indeks de 0.95 üstünde olması önerilmektedir.<sup>33</sup>

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.<sup>34</sup> 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.<sup>35</sup> Modelin yordama gücü dışsal değişkenlerin  $R^2$  değerleri ile değerlendirilmiştir.<sup>36</sup>

### 3.5. Etik Kurul Onayı

Bu araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 2019 tarih 19 sayılı kararlarıyla onaylanmıştır. Kullanılan ölçeklerin sahiplerinden, araştırmaya dâhil üniversite ve fakülte yönetimlerinden gerekli izinler ve araştırmaya katılan öğrencilerin gönüllü olurları, onam formu imzalatılarak alınmıştır.

### 4. Bulgular ve Yorumları

Çalışmamızın bu bölümünde nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

#### 4.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumları

##### 4.1.1. Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Okul Öğrenme İklimi Algıları ile Akademik Özyeterlik Algılarına Ait Bulgular

Yüksek din öğrenimi öğrencilerine ait okul öğrenme iklimi algıları ile akademik özyeterlik algılarına ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2: Değişkenlerle İlgili Betimsel İstatistikler

Ölçek Genel ve Alt Boyutlar	Ort.	SS Çarpıklık	Basıklık
1. Okul İklimi Genel	3.12	.78	-.168
Okula Bağlılık	3.06	.74	-.140

<sup>33</sup> Veysel Yılmaz - H. Eray Çelik, *Lisrel ile Yapısal Eşitlik Modellemesi* (Ankara: Pegem Akademi, 2009), 126.

<sup>34</sup> Schumacker - Lomax, *Guide to Structural Equation Modeling*, 125.

<sup>35</sup> Wynne W. Chin, "The Partial Least Squares Approach to Structural Equation Modeling", *Modern Methods for Business Research* 295/2 (1998), 105.

<sup>36</sup> Joseph F. Hair vd., *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)* (CA: Sage Publications, 2014), 175.

İletişim	3.19	.86	-.209	-.251
Öğrenme Ortamı	3.09	.84	-.182	-.210
2. Akademik Özyeterlik Genel	3.07	.56	.116	.416
Sosyal Statü	2.94	.69	.148	-.060
Bilişsel Uygulamalar	3.15	.59	-.027	.220
Teknik Beceriler	3.01	.77	-.007	-.282

N= 1147

Tablo 2 incelendiğinde, Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin okul öğrenme iklimi algılarının genel ortalamasının (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.

Öğrencilerin akademik özyeterlik algılarına ilişkin betimsel analiz sonucunda genel ortalamasının (Ort.=3.07, SS=.56) düşük (Ort.<3.40) olduğu belirlenmiştir. 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.

#### 4.1.2. Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin okul öğrenme iklimi ve akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Okul İklimi ölçeğinden elde edilen puanlarla Akademik Özyeterlik ölçeğinden elde edilen puanlar arasında Pearson Momentler Korelasyon Analizi ile analiz yapılmış, ulaşılan sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 13: Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

	Okula Bağlılık	İletişim	Öğrenme Ortamı	Okul İklimi Genel	Sosyal Statü	Bilişsel Uygulamalar	Teknik Beceriler	Özyeterlik Genel	Yaş
Okul İklimi	1								
Okula Bağlılık									
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&lt;.01

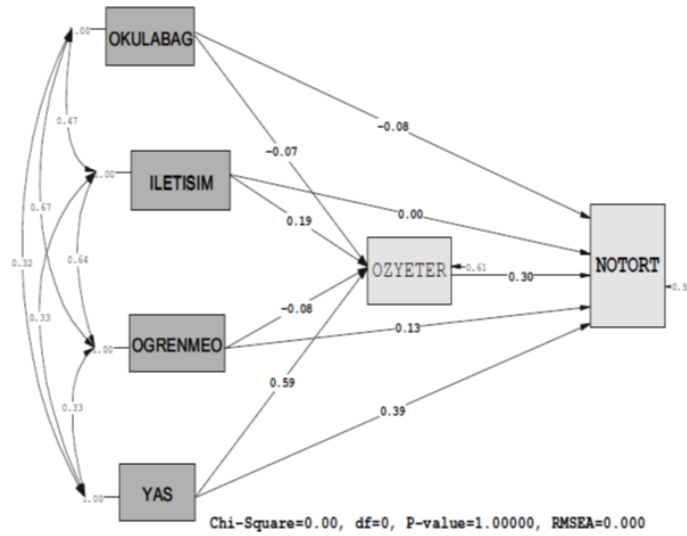
Korelasyon analizi sonucunda Okul İklimi Ölçeğinin alt boyutları arasında en düşük korelasyon ( $r=.474$ ,  $p<.05$ ) Okula Bağlılık alt boyutu ile İletişim alt boyutu arasındadır. En yüksek korelasyon ise Okula Bağlılık ile Öğrenme Ortamı alt boyutları arasındadır. Öğrenme ortamı ile İletişim alt boyutları 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.

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.

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

Analiz sonucunda modele ilişkin uyum indekslerinin mükemmel olduğu gözlenmiştir. Modele ilişkin standardize edilmiş yol analizi diyagramı Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2: 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 değişkeninin 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.

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.

Araştırmada dışsal değişkenlerin not ortalaması üzerindeki dolaylı ve toplam etkileri de incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen doğrudan ve toplam etkilere ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 42: 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 düzeyde 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.

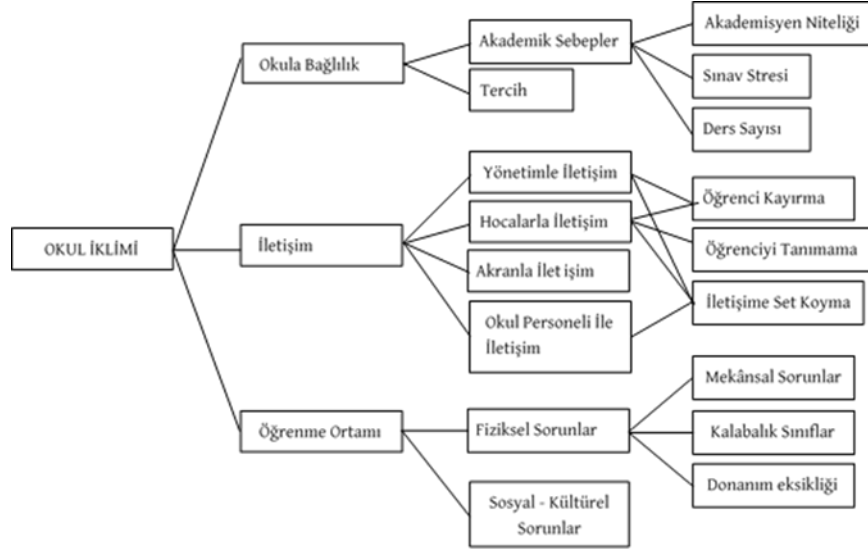
Not Ortalaması üzerindeki dışsal değişkenlerin dolaylı etkilerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde; Okula Bağlılık (Katsayı=-.02,  $p<.05$ ), Öğrenme Ortamı (Katsayı=-.02,  $p<.05$ ) değişkenlerinin anlamlı olmakla birlikte düşük ve negatif etkiye sahip olduğunu göstermektedir. İletişim faktörünün 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.

#### 4.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

##### 4.2.1. Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Okul Öğrenme İklimine Dair Olumsuz Algıları

Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin okul öğrenme iklimine dair olumsuz algıları ve bu algıların etkenlerine ilişkin görüşleri Şekil 3'te yer almaktadır:

Şekil 3: Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Okul Öğrenme İklimine Dair Olumsuz Algıları ve Bunların Etkenlerine İlişkin Görüşleri



Şekil 3'te de görüldüğü üzere Yüksek Din Öğrenimi Öğrencileri görüşlerini, okul öğrenme ikliminin; Okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı boyutları bağlamında ifade etmişlerdir.

#### 4.2.1.1. Okula Bağlılık

Bu boyutta, öğrenciler görüşlerini; tercih ve akademik sebepler olarak iki temada belirtmişlerdir.

*Tercih* temasında, K4 "Sınava girseydim, aynı fakülteyi tercih etmezdim. Okuduğum bölümü tercih sebebim ailemdi. Ama okulu bilinçli yazmadım. Tercihlerimin açıklandığı gün büyük bir şok yaşadım." diyerek tercihlerini isteyerek yapmadığını, aile zoruyla geldiğini ifade ederken; K18 "Puanım yetmediği için bu bölümü kazandım, İmkan olsa, tekrar seçmem" diyerek istemeyerek tercihte bulunup gelmesinin okula bağlılığını olumsuz etkilediğine dikkat çekmiştir.

Akademik sebepler teması akademisyen niteliği, sınav stresi, ders sayısı olarak üç alt temadan oluşmuştur. Akademisyen niteliği alt temasıyla ilgili K3 "monolog geçen derslerden ziyade öğrencinin daha aktif katıldığı diyalog şeklinde dersleri daha çok seviyorum. Yaşantıda karşılığı olmayan derslerden ziyade gündelik olaylarla harmanlanmış dersler daha çok ilgimi çekiyor. Derslerde tartışma ve eleştiri imkânı olmasını beklerim." derken, 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"; 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 yöntem-teknikleri kullanmaması, öğrencilerin derse ilgi ve tutumlarını, okul algılarını olumsuz etkileyebilmektedir.

Sınav stresi alt teması bağlamında, K8 “not kaygısıyla 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. K14 “Derslerin sayısının az olması, 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.” diye görüş belirtmişlerdir.

#### 4.2.1.2. İletişim

İletişim boyutundaki öğrenci görüşleri, yönetimle, hocalarla, akranla 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 takılıyorruz; hatta hiçbirinin simasını bile çoğu öğrenci bilmiyor.” 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 ayrımı yapılıyor.” ve K18 “yönetici kadrosunun öğrencilere daha adil olup onların arasına karışmaları daha iyi sonuçlar getirecektir” biçiminde görüşlerini ifade etmektedirler.

Hocalarla iletişim teması, öğrenci kayırma, öğrenciyi tanımama ve iletişime set koyma olarak üç alt temaya ayrılmıştır. Öğrenci kayırma alt temasıyla ilgili, K2 “Hocalarımızın çoğunun tam anlamıyla adaleti sağlamadığını düşünüyorum.” görüşünü belirtirken; Öğrenciyi tanımama alt temasına ilişkin K4 “tanıma oranı düştükçe iletişim net olmuyor.” demektedir. İletişime set koyma alt temasında, 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 konuşmıyorum, fikir paylaşım tecrübelerinden yararlanamıyorum, kendimi okulun bir parçası hissetmiyorum.” ve K7 “biraz daha öğrenci seviyesine inerek iletişim kurmaları, biraz daha öğrenci odaklı düşünmeleri ve daha çok anlayış” diyerek beklentilerini dile getiriyor.

Akran iletişimi temasında, arkadaşlarıyla ilişkiler konusunda, K5 “Hiçbirine güvenmiyorum. Aralarında saygı var ama sevgi yok. Genel anlamda menfaat çerçevesinde gelişen bir arkadaşlık maalesef gözlemlenir.” derken, K8 “genel itibarıyla 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.

Okul personeliyle iletişim temasında, iletişime set koyma alt boyutunda, K14 “Özellikle öğrenci işlerindeki görevlilerden hiçbirini sevmiyorum. Allah ellerine düşürmesin. Çünkü yaptıkları işleri, gereği gibi yapmıyorlar. Öğrenciye yardımcı olmayıp herhangi bir şey sorduğumuzda yüzümüze bile bakmadan sadece “bilmiyorum” diyorlar. Bu konuda çok doluyum. Ama bu kadarını söylemekle iktifa edeyim” görüşünü belirtirken, K12 “kantin görevlilerimizin biraz daha kibar, nazik, 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.” demektedir.

#### 4.2.1.3. Öğrenme Ortamı

Öğrenme ortamı boyutuna ilişkin yüksek din öğrenimi öğrenci görüşleri; Fiziki sorunlar, Sosyal-Kültürel Sorunlar olarak iki temadan oluşmaktadır.

Fiziki sorunlar teması, mekânsal sorunlar, kalabalık sınıflar ve donanım eksikliği olarak üç alt temaya ayrılmıştır. Mekânsal sorunlar alt temasıyla ilgili olarak; K1 “kütüphane okulun en aşağısında yer aldığı için basık bir ortamı var. Bu yüzden çok kullanmıyorum.” derken; 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. Aktivite mekânları da bodrum katta olduğundan basık açıkçası. Lavabo konusunda fakültemizde sıkıntı olduğu görüşümdedir, bir çözüm bulunması gerekiyor.” şeklinde görüş belirtmiş; K7 “Kulüp ve aktiviteler için yeterli mekân yok” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

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.” şeklinde görüşlerini belirtmektedir.

Son olarak Donanım eksikliği alt temasıyla ilgili yüksek din öğrenimi öğrencilerinden K9 “kütüphane, güncel dergiler ve kitaplar noktasında çok eksik.” derken, 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 olmasının makul, hatta kendi lehlerine bir durum olduğunu ifade ediyor. K12 “Çok soğuk günlerde ısıtma yetersiz. Ses sisteminde aksaklıklar yaşanıyor, akıllı tahta kullanılabilir. Öğrencilerin kullanabileceği okulun bir bilgisayar 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.

Sosyal-Kültürel Sorunlar temasıyla ilgili, 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 belirtirken; K13 “Faaliyetlerde tamamen ideolojik, cemaat, vakıfçılık zihniyeti hâkim.” diyerek tepkisini dile getiriyor.

#### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada yüksek din öğretimi kurumlarında öğrenmenin öznesi durumundaki öğrenci algılarına göre öğrenme iklimi ve akademik özyeterlik inançları ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, yüksek din öğrenimi öğrencilerinin okul öğrenme iklimi algıları düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. En yüksek ortalama iletişim boyutunda ve en düşük ortalama da okula bağlılık boyutundadır. Ancak birbirine yakın sonuçlar, yüksek din öğrenimi öğrencilerinin yöneticileri, hocaları ve birbirleriyle her ne kadar seslerini duyuracak kadar iletişim

sağlasalar da iletişimin yeterli düzeyde olmadığı ve kendilerini okula ait hissetme konusunda sorunlar yaşadıkları ifade edilebilir. Bu bulgularla, Gündoğan ve Koçak'ın, muhtelif bölümlerdeki öğretmen adaylarının okul öğrenme iklimine dair aynı ölçme aracıyla gerçekleştirdiği araştırmalarındaki bulgularla örtüştüğü gözlenmiştir. Alanyazında, okul öğrenme iklimi algısının yüksek olduğunu belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır.<sup>37</sup> 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.<sup>38</sup>

Çalışmamızda yüksek din öğrenimi öğrencilerinin akademik özyeterliklerinin de düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularımız üniversite öğrencilerine yönelik aynı ölçme aracıyla yapılan kimi sonuçlarla benzerlik göstermektedir.<sup>39</sup> Alanyazında üniversitede öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının daha yüksek<sup>40</sup> olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da yer almaktadır. Akademik özyeterliğin yüksek din öğrenimi öğrencilerinin genelinde düşük olması, üniversite gençliğinin genel sorunu olarak değerlendirilebilir. Üniversite gençliği zaman ayırıp, çalışma/okuma amaçlı oturup uzun soluklu çalışma yapmakta zorlanmaktadır. Sanal âlemdeki kısa okumalar dışında nitelikli okumaların zayıf olduğu, bunun yansıması olarak donanım eksikliğinin ve muhtemelen alışkanlıkların değiştirilmesinde zorlanması vb. sebeplerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada, Okul İklimi Ölçeğinin alt boyutları arasında en düşük korelasyon, Okula Bağlılık alt boyutu ile İletişim alt boyutu arasındadır. İletişimin okula bağlılığı garanti etmediği belirlenmiştir. Bu Gündoğan ve Koçak'ın ulaştığı iletişim'in daha önemli olduğu bulgularıyla örtüşmemektedir.<sup>41</sup> En yüksek korelasyon ise Okula Bağlılık ile Öğrenme Ortamı alt boyutları arasındadır. Bu bulgular, öğrencilerin mekân algısının daha önemli olduğuna dikkat çekmekte, öğrenme mekânlarını daha donanımlı yapmamızı gerekli kılmakta, aynı zamanda, öğrenme mekânlarının ikinci öğretmen olarak nitelendirilmesinin haklılığını göstermektedir. Öğrenme mekânlarının zenginliği, öğrencilerin okula bağlılığını da sağlayan etkin bir özellik olacaktır.

Çalışmada, Okul İklimi Ölçeğinin alt boyutları ile Akademik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin alt boyutları arasında en yüksek korelasyon Öğrenme Ortamı ile Bilişsel Uygulamalar arasında olup, orta düzeyde bir ilişki bulgusuna ulaşılmıştır. En düşük korelasyonun olduğu Okula Bağlılık ile Sosyal Statü arasında ilişki düşüktür. Diğer alt boyutlar arasındaki korelasyon da benzerdir. Okul İklimi Ölçeğinin genel ortalaması ile Akademik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin genel ortalaması arasında korelasyon pozitif ve orta düzeydedir. Bu bulgu, okul iklimi puanı arttıkça akademik özyeterlik algısı puanının da arttığını ifade etmektedir.

Öğrencilerin öğrenme iklimini pozitif algılaması, öğrenim gördüğü fakülteden memnuniyeti, okula bağlılığını sağladığı gibi, psikolojisini olumlu etkiler ve olumlu akademik motivasyona ve duygulanıma sahip olunca özgüveni artar, etkin kararlar verebilir. Alanıyla ilgili

<sup>37</sup> Ali Rıza Terzi - Nihat Uyangör, "The Relation between Prospective Teachers' Perceptions of Academic Motivation and the School Climate They Perceive", *Journal of Current Researches on Social Sciences* 7/4 (Kasım 2017), 18.

<sup>38</sup> Ali Rıza Yavrutürk, *Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Yordayıcıları Olarak Sosyal Destek ve Okul İklimi* (Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 51.

<sup>39</sup> Gözde Çava Kuru, *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz-Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018), 30.

<sup>40</sup> Ashi Gündoğan - Seval Koçak, "Öğretmen Adaylarının Okul İklimi Algıları ile Akademik Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Sakarya University Journal of Education* 7/3 (Aralık 2017), 650.

<sup>41</sup> Gündoğan - Koçak, "Okul İklimi Algıları ile Akademik Öz-Yeterlik İnançları Arası İlişki", 651.

akademik işlerde başarıma duygusu, öğrencinin akademik özyeterlik algısını olumlu yönde etkiler.<sup>42</sup>

Öğrencilerin yaşları ile en yüksek korelasyon, Okul İklimi genel ortalama puanları arasında olup, ilişkinin yönü negatiftir. Yaş değişkeni ile Akademik Özyeterlik ölçeğinin Bilişsel Uygulama alt boyutu arasında negatif anlamlı bir ilişki 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 bulunmaktadır. Yaş değişkeni ve Akademik Özyeterlik arasında da anlamlı negatif ancak oldukça düşük ilişki vardır. 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. Bu beklenen bir durumdur. Zira not, bilişsel yeterlikle alakalıdır. Bunu Akademik Özyeterlik ölçeği genel ortalama puanları izlemiştir. Sözkonusu değişkenlerle 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 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 artıkça not ortalamasının düştüğü şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgular, Doğruöz'ün akademik özyeterlik algılarının akademik başarıyı belirleyen etkenlerden biri olduğu bulgularıyla örtüşmektedir.<sup>43</sup> Akademik not ortalamaları yüksek öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu gibi akademik özyeterlik algılarının da yüksek olacağı düşünülmektedir. Nitekim, Çava Kuru'nun, sınıf öğretmen adaylarının akademik not ortalama değişkenine göre akademik özyeterliklerinde anlamlı farklılaşma olduğu bulgusu;<sup>44</sup> Yağcı ve Aksoy'un, Müzik öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri arttıkça akademik not ortalamalarının da arttığına dair bulgusu,<sup>45</sup> çalışmamız bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Yol analizi bulgularına göre; doğrudan etkiler incelendiğinde en güçlü etkinin yaş değişkeninin Akademik özyeterlik algısı üzerindeki etkisi olmuştur. Bunu ikinci sırada yine yaş değişkeninin not ortalaması üzerindeki etkisi izlemiştir. Üçüncü sırada en büyük doğrudan etki Akademik Özyeterlik algısının not ortalaması üzerindeki etkisidir. Bu sonuç, yapılan araştırmalarla<sup>46</sup> benzerlik göstermektedir. Sözkonusu araştırma sonuçlarında da öğrencilerin akademik özyeterlik algıları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yaş değişkeni bağlamında ilişkiyi değerlendiren benzer bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

<sup>42</sup> Albert Bandura, "Self-efficacy", *Encyclopedia of Human Behavior*, ed. V. S. Ramachandran (New York: Academic Press 1994), 71-81.

<sup>43</sup> İrem Doğruöz, *Planning of Time Management on Goal Setting. An Application for Managers in Different Sectors* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2008), 95.

<sup>44</sup> Çava Kuru, *Akademik Öz-Yeterlik İncelenmesi*, 32.

<sup>45</sup> Ufuk Yağcı - Veysel Aksoy, "Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz-Yeterlikleriyle Öğretmenlik Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33 (2015), 89-104.

<sup>46</sup> Demiral Yılmaz, *Tıp Öğrencilerinin Öğrenme İklimi*, 121.

Yol analizinden elde edilen 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 verirse, bu durum, akademik özyeterliklerini de, not ortalamalarını da artıracaktır.

Araştırmada nicel verilerle nitel verilerin paralellik arz ettiği görülmektedir. Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin okula bağlılıklarının düşük olması ve öğrenim gördükleri fakülteden memnuniyetsizlikleri, fakültelerinin ve öğretim elemanlarının tatmin edici düzeyde ihtiyaçlarına cevap vermediği beyanlarıyla örtüşmektedir. Yöneticilerin ve öğretim elemanlarının etkili eğitim-öğretim ortamı oluşturmamaları, ders sayılarının fazla olması, sınav süreçlerinin sağlıksız yönetimi, fakültedeki insan unsurlarının öğrenciyle iletişimde set koymaları, yüksek din öğrenimi öğrencilerinin okula bağlılıklarını aynı zamanda da akademik özyeterliklerini olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

Çalışmada mekânsal sorunlar, donanım eksikliği ve kalabalık sınıfların olması gibi öğrenme ortamına ilişkin olumsuz özelliklerin de yüksek din öğrenimi öğrencilerinin okul öğrenme iklimini olumsuz şekilde etkilediği görülmüştür. Bu sorunun yüksek din öğretiminin kanayan bir yarası olduğu öğrenciler tarafından genel dile getirilen bir problem olduğu tespit edilmiştir.<sup>47</sup> Oysa pozitif bir öğrenme ikliminin geliştirilmesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ile ilişkili olduğu alanyazında dile getirilmektedir.<sup>48</sup> Öyle olunca, sınıf mevcudu fazlalığı birçok yönden sorun oluşturduğu gibi, pozitif okul öğrenme iklimi oluşturma ve akademik özyeterliğin güçlü olması noktasında da ciddi bir sorun teşkil etmektedir. Öte yandan öğrenme ortamının öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek düzeyde olmasının da, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteyi olumlu algılamalarında önemli rol oynadığı tespit edilmiştir.

Araştırma yaş, okul öğrenme iklimi, akademik özyeterlik algıları ve akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler olması, okullarda pozitif bir öğrenme ikliminin varlığının öğrencilerin akademik özyeterlik inançlarının güçlenmesine ciddi şekilde avantaj sağlayacağına yönelik önemli bir bilgi sunmaktadır. Bu bağlamda, mezunlarını öğretmenlik dâhil pek çok alanda istihdam eden yüksek din öğretimi kurumlarında pozitif öğrenme iklimi algısını geliştirmeye ve akademik özyeterlik konularında farkındalığı artırmaya yönelik dersler olabilir, yönetici ve öğretim elemanları ile okuldaki diğer personel bu yönde hizmet içi çalışmalara dâhil edilebilir. Üniversiteler bünyesinde öğrenme iklimini ölçen merkezler kurularak, belirli periyotlarla, karşılaştırmalı, çok boyutlu değişkenlerle ölçümler yapılabilir. Bu tür çalışmalar açıklayıcı sıralı desenle yapılırsa nicel veri bilgilerinin anlamlandırılması daha yararlı sonuçlara ulaşmayı sağlayabilir.

<sup>47</sup> Benzer bir şikâyet için bk. Recep Uçar, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Profili, Akademik Eğilimleri ve Aldıkları Eğitime İlişkin Memnuniyet Algıları (İnönü Üniversitesi Örneği)", *İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/2 (2017), 166.

<sup>48</sup> Mary M. Mitchell vd., "Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy", *Journal of School Health* 80/6 (2010), 271-279.

**Kaynakça**

- AB, Albert Bandura. "Self-Efficacy". Erişim 20 Haziran 2020. www.albertbandura.com
- Akman, Yener. *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Şiddet ve Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2010.
- Bandura, Albert. "Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning". *Educational Psychologist*, 28/2 (1993), 117-148.
- Bandura, Albert. "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change". *Psychological Review* 84/2 (1977), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, Albert. "Self-efficacy". *Encyclopedia of Human Behavior*. ed. Vilayanur S. Ramachandran. 4/71-81. New York: Academic Press, 1994.
- Bandura, Albert. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.
- Bora, Nuray. *Uluslararası Bakalorya Diploma Programının (IB) Öğretmen ve Öğrencilerin Öğrenme İklimi İle İlgili Algıları Üzerindeki Etkisi*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2010.
- Boydak Özan, Mukadder - Demir, Canan. "Farklı Lise Türlerine Göre Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Kültürü Metaforu Algıları". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 21/2 (2011), 106-126.
- Bozdoğan, Kerem. *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okulun Öğrenme İkliminin Karşılaştırılması*. Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2010.
- Chin, Wynne W. "The Partial Least Squares Approach to Structural Equation Modeling". *Modern Methods for Business Research* 295/2 (1998), 295-336.
- Cohen, Jonathan vd. "School climate: research, policy, practice, and teacher Education". *Teachers College Record* 111/1 (2009), 180-213.
- Creswell, John W. *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. çev. ed. Halil Ekşi. İstanbul: Edam Yayınları, 2017.
- Çamur, Ebru. *Liselerde Öğrenme İklimine İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşleri (Manisa Örneği)*. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006.
- Çava Kuru, Gözde. *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz-Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Çırpan, Hüseyin. *Örgütsel Öğrenme İklimi ve Örgüte Bağlılık İlişkisi: Bir Alan Araştırması*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi. 1999.
- Demiral Yılmaz, Nilüfer. *Tip Öğrencilerinin Öğrenme İklimi Algılarının; Akademik Özyeterlik, Hekimlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Akademik Başarı Açısından İncelenmesi*. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2010.
- Doğruöz, İrem. *Planning of Time Management on Goal Setting. An Application for Managers in Different Sectors*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2008.
- Ekici, Gülay. "Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği: Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 43 (2012), 174-185.
- Freiberg, H. Jerome. *School Climate: Measuring, Improving And Sustaining Healthy Learning Environments*. Epub: London Press, 1999. <http://site.ebrary.com/lib/anadolu/docDetail.action?>
- Gündoğan, Aşlı - Koçak, Seval. "Öğretmen Adaylarının Okul İklimi Algıları ile Akademik Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Sakarya University Journal of Education* 7/3 (Aralık 2017), 639-657.
- Gürüz, Demet - Emet Gürel. *Yönetim ve Organizasyon Bireyden Örgüte, Fikirden Eylem*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006.
- Hair, Joseph F. vd. *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. CA: Sage Publications, 2014.
- Hoy, Wayne K. "School Climate". *Encyclopedia of Education*. ed. James W. Guthrie. 2121-2124. New York: Thompson Gale, 2003.
- İbn Haldûn, Abdurrahman bin Muhammed bin Haldûn el-Hadrami. *Mukaddime*. çev. Süleyman Uludağ. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2016.
- İhtiyaroğlu, Nesrin. *Okul İkliminin Öğretmen Etkilliliği ve Öğrenci Okul Bağlılığı İle İlişkinin İncelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2014.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem. *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları, 1988.
- Kelleci, Derya. *Sınıf Öğretmeni Adaylarının İklim Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Yoluyla İncelenmesi*. Giresun: Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014.
- Miles, Matthew B. - Huberman, A. Michael. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book*. London: Sage, 1994.
- Mitchell, Mary M. vd. "Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy". *Journal of School Health* 80/6 (2010), 271-279.
- Morgan, George A. vd. *SPSS for Introductory Statistics*. NY: Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2004.

- Onur, Bekir. *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi, 2001.
- Perry, Arthur C. (1908). *Management Of A City School Principal of Public School*. Epub: The Macmillan Company, 1908. <https://archive.org/details/managementofcity00perruoft/page/n13>
- Schumacker, Randall E. - Lomax, Richard G. *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.
- Sönmez, Emre. *Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.
- Stevens, James P. *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. London: Routledge. 2012.
- Süslü Kalafat, Şebnem. *Üniversitelerdeki İngilizce Okutmanlarının Örgütsel İklim Algıları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2017.
- Terzi, Ali Rıza - Uyangör, Nihat. "The Relation between Prospective Teachers' Perceptions of Academic Motivation and the School Climate They Perceive". *Journal of Current Researches on Social Sciences* 7/4 (Kasım 2017), 13-24.
- Terzi, Ali Rıza. "Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeğinin Geliştirilmesi". *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 4/4 (Kasım 2015), 111-117.
- Tınaz, Pınar. *Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar*. İstanbul: Beta Yayınları, 2005.
- Türkyılmaz, Gözde. *Eltan Mayo*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Kamu Yönetimi Bölümü, Lisans Tezi, ts.
- Uçar, Recep. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Profili, Akademik Eğilimleri ve Aldıkları Eğitime İlişkin Memnuniyet Algıları (İnönü Üniversitesi Örneği)", *İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/2 (2017), 105-178.
- Yüksek Öğretim Kurulu. Erişim 25 Kasım 2018. [www.yokatlas.gov.tr](http://www.yokatlas.gov.tr)
- Yağcı, Ufuk - Aksoy, Veysel. "Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz-Yeterlikleriyle Öğretmenlik Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33 (2015), 89-104.
- Yavrutürk, Ali Rıza. *Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Yordayıcıları Olarak Sosyal Destek ve Okul İklimi*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Yılmaz, Mi'rac vd. "Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 27 (2004), 260-267.
- Yılmaz, Veysel - Çelik, H. Eray. *Lisrel İle Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Ankara: Pegem Akademi, 2009.
- Yüner, Berna. *Okul Yönetimi İle Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018.