

Öğretmen Adaylarının Okul İklimi Algıları ile Akademik Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

The Relationship Between the School Climate Perceptions and Academic Self-Efficacy Beliefs of Prospective Teachers

Aslı GÜNDOĞAN*

Seval KOÇAK**

Öz. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik özyeterlik inançları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntem kullanılarak yapılan araştırmanın nicel bölümünün katılımcılarını 552; nitel bölümünü ise 12 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları “Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği”, akademik özyeterlikleri “Akademik Özyeterlik Ölçeği” ile ölçülmüş; odak grup görüşmeleri için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında çoklu korelasyon (Pearson Korelasyon Katsayısı) ve hiyerarşik regresyon tekniklerinden yararlanılmıştır. Nitel veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. 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 genel sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul iklimi, akademik öz yeterlik inancı, öz yeterlik.

Abstract The aim of this study is to investigate the relationship between the school climate perceptions and academic self-efficacy beliefs of prospective teachers. The participants for the quantitative part of this study, which employed a mixed-method design, comprised 55 prospective teachers, while the qualitative part included 12. The school climate perceptions of the prospective teachers were measured using the School Climate Scale for University Students, and their academic self-efficacies were measured using the Academic Self-Efficacy Scale; a semi-structured interview form was created for the focus group interviews. Multiple correlation (Pearson Correlation Coefficient) and hierarchical regression techniques, as well as descriptive statistics were used to analyze the data. The qualitative data was analyzed using descriptive analysis. The study found a significant relationship between school climate perceptions and academic self-efficacy beliefs of prospective teachers, with the general conclusion that particularly the “communication” dimension of the school climate played an important role in the self-efficacy beliefs of prospective teachers.

Keywords: School climate, academic self-efficacy beliefs, self-efficacy.

Toplumsal Mesaj.

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik özyeterlik inançları arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Araştırmada 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 belirlenmiştir.

Public Interest Statement.

The aim of this study was to investigate the relationship between the school climate perceptions and academic self-efficacy beliefs of prospective teachers. The study found a significant relationship between school climate perceptions and academic self-efficacy beliefs, with the general conclusion that particularly the “communication” dimension of the school climate played an important role in the self-efficacy beliefs of prospective teachers.

* Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, asli.gundogan@usak.edu.tr

** Dr., Uşak Üniversitesi

1. GİRİŞ

Sosyal sistemler olarak ifade edilen eğitim kurumları, insan ilişkilerinin en yoğun yaşandığı örgütler arasındadır. Bu nedenle eğitimciler, öğrenciler ve diğer personel arasındaki iletişim ve etkileşimin niteliği, eğitim-öğretim hizmetlerinin ne şekilde sunulduğu ve kurumun işleyişi bu kurumların genel iklimi üzerinde etkili olmaktadır. Bu noktada öğrenciler tarafından algılanan okul iklimi, onların kurum içindeki tutum ve davranışlarına yansiyabilmekte; onların akademik başarı ve özyeterlik inançları üzerinde etkili olabilmektedir.

Akademik özyeterlik, öğrencilerin kimi akademik görevleri yerine getirebileceklerine yönelik inançları olarak tanımlanmaktadır (Zajacova, Lynch ve Espenshade, 2005). Öğrencilerin başarabileceğine yönelik inançlarının da onların olumlu duygulanımları ile ilişkili olduğu (Yalnız, 2014); sınıf düzeyi, yaşanan bölge ve cinsiyet gibi faktörlerden etkilendiği (Palavan ve Açar, 2015) belirtilmektedir.

Alanyazında öğrencilerin akademik özyeterlik inançlarının, onlar açısından ne denli önemli olduğu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Buna yönelik olarak, Eggen ve Kauchal (2010) özyeterlik inançları yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre; zorlu durumlar karşısında daha yüksek performans sergilediklerini, stres kontrolü yapabildiklerini ve başarıya ulaşmada daha ısrarlı olduklarını belirtmişlerdir. Kotaman (2008) ise özyeterlik inancı ile ilgili yaptığı alanyazın taramasında bu konuda yapılan çalışmaları incelemiş, özyeterlik inançları yüksek olan öğrencilerin çeşitli öğrenme yöntemlerini daha fazla kullandıkları ve öğretmenlerden destek isteme konusunda daha girişimci oldukları genel sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan çalışmalar üniversite öğrencilerinin akademik performans ve başarılarında akademik özyeterlik inancının etkisi olduğunu, iki değişken arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğunu göstermiştir (Eryenen, 2008; Cheng ve Chiou 2010; Klomegah, 2007; Ogunmakın ve Akomolafe, 2013; Zajacova, Lynch ve Espenshade, 2005). Bununla birlikte başka bir çalışmada, öğretmen adaylarının akademik özyeterlik inançlarının, akademik erteleme davranışları üzerinde rol oynadığı tespit edilmiştir (Akbay ve Gizir, 2010). Tabancalı ve Çelik (2013) ise öğretmen adayları ile yaptıkları bir çalışmada akademik özyeterlik inançları yüksek olan öğrencilerin öğretmenlik özyeterlik inançlarının da yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu önemli çıktılardan dolayı akademik özyeterlik algılarının nasıl geliştirilebileceği sorusu bu araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Bu noktada okul ikliminin akademik özyeterlik inançları üzerinde etkili olup olmadığının tespit edilmesi bu çalışma kapsamında önemli görülmüştür.

Okul iklimi, öğrenciler, öğretmenler ve okuldaki diğer çalışanlar arasındaki ilişkilerin nasıl algılandığına, o okulun verimli ve etkili bir eğitim-öğretim ortamı sunup sunmadığına ilişkin duyguları yansıtmaktadır (Kaplan ve Geoffroy, 1990). Bu bağlamda okuldaki kişilerarası ilişki ve davranışlara yönelik kolektif bir algıyı ifade etmekte; okul ortamının karakteristik özellikleri ile ilişkili olan duygulara işaret etmektedir (Hoy ve Miskel, 2010). Dolayısıyla okul ikliminin oluşumunda, öğretmen-öğrenci-yönetim arasındaki ilişkilerin önemli bir rol oynadığını söylemek mümkündür.

Okul iklimine yönelik algılar, öğrencilerin bireysel özelliklerine ve sosyo ekonomik durumlarına göre farklılıklar gösterebilmekte (Acarbay, 2006; Aydın, 2011; Fan, Williams ve Corkin, 2011), temelde öğrenci-öğretmen ve yönetim arasındaki olumlu ilişkilere, kurum içindeki saygı, bağlılık ve güven anlayışına, öğrencilerin öğrenme ortamından memnuniyet düzeylerine bağlı görünmektedir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Başka bir ifadeyle okul iklimi, okulun fiziksel ve sosyal düzeni, öğretmen davranışlarından beklentiler ve bunların öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ile ilişkilidir (Creemers ve Reezigt, 1999). Nitekim yapılan çalışmalarda öğrencilerde olumlu bir okul iklimi algısının, destekleyici öğretmen ve okul müdür davranışları (Bahçetepe, 2013; Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010), istikrarlı bir liderlik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (Mitchell, Bradshaw ve Leaf, 2010) ile ilişkili olduğu; şiddet ve zorbalık olaylarının ise bu algıları olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Bilgin ve Kartal, 2009).

Alanyazındaki araştırmalar, algılanan okul ikliminin öğrenci tutum ve davranışları üzerinde önemli etkilerinin olduğunu göstermektedir. Örneğin yapılan çalışmalarda, olumlu okul iklimi algısına sahip olan öğrencilerin, okul bağlılıklarının ve okula katılım gösterme eğilimlerinin daha yüksek olduğu (İhtiyaroglu ve Demirbolat, 2016; Vandiver, 2005, Akt. Öztürk, 2009), terk eğilimlerinin ise düştüğü (Paredes ve Frazer,1992) tespit edilmiştir. Okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalardan birinde, bu iki değişken arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Şenel ve Buluç, 2016). Nitekim alanyazındaki tartışma ve çalışmalar olumlu bir okul ikliminin, öğrenci başarısını arttıran önemli bir faktör olduğunu göstermiştir (Bergren, 2014; Cohen, Pickeral ve McCloskey, 2009; Haynes, Emmons ve Ben-Avie, 1997; Jones, Yonezawa, Mehan ve McClure, 2008; Macneil, Prater ve Busch, 2009; Paredes ve Frazer,1992). Benzer şekilde yükseköğretim öğrencileriyle yapılan bir çalışmada ise, okul iklimi bileşenlerinden biri olan "öğretim elemanlarının yeterliliğinin", öğrenci başarısını en çok etkileyen etmen olduğu ortaya çıkarılmıştır (Küçükoglu ve Köse, 2010).

Yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında, olumlu bir okul ikliminin, öğrencilerin bazı tutum ve davranışlarında etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okul ikliminin, öğrencilerin akademik özyeterlik inançları ile de ilişkili olup olmadığının araştırılması önemli bulunmaktadır. Ayrıca alanyazında bu iki değişkenin, üniversite öğrencileri açısından ele alındığı başka bir çalışmaya da rastlanamamıştır. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin okul iklimi algıları ile akademik özyeterlik inançları arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi ve olumsuz okul iklimi algısına neden olan etmenlerin ortaya çıkarılması gerek üniversitelerde farkındalık oluşturulabilmesi gerekse alanyazına katkı sağlanabilmesi açısından önemli görülmüştür.

1.1 Okul İklimi

Örgüt iklimine temel oluşturan erken dönem çalışmalar 1930'lu yıllarda başlamış, bu çalışmalar birey değil, topluluk odağında (sosyal iklim, grup dinamikleri) ele alınmıştır (Argyris, 1957; Lewin, Lippitt ve White, 1939). Örgüt iklimi teriminin kullanılması ve örgütlerde buna yönelik çalışmaların başlaması ise 1960'lı yıllara dayanmıştır (Şişman, 2014; Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Ancak örgüt iklimi alanındaki önemli tartışmalar ve örgüt iklimlerine yönelik çözümlenme ve çıkarımların yapılması 1970'leri bulmuş (Ehrhart, Schneider ve Macev, 2014); örgüt içindeki bireylerin davranışlarını etkilediği için yaygın bir çalışma alanı haline gelmiştir (Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2011).

Örgüt iklimi, birey için kişilik ne ise, örgüt için de iklim odur ifadesiyle, örgütün kişiliği olarak görülmüş (Halpin ve Croft, 1963, s.1) ve çeşitli şekillerde tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu tanımlamalardan birinde örgüt iklimi, örgüt üyelerinin örgüt içi çevreyi nasıl betimlediği ile ilişkili olan psikolojik yönlü bir kavram olarak ifade edilmiştir (Ertekin, 1978). Başka bir tanımlamada ise bir örgütteki bireylerin, o örgütteki işleyiş, uygulama ve genel havayı algılayış biçimi olarak açıklanmıştır (Şişman, 2014). Bu tanımlamalardan yola çıkarak örgüt ikliminin, örgütteki çeşitli özellik ve uygulamaların bireyler tarafından nasıl algılandığına göre değiştiği, bu algılamaların onların davranışlarını etkilediği, bu nedenle de okullar açısından büyük öneme sahip olduğu söylenebilir.

Okul iklimi, yönetim, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki ve etkileşimin nasıl olduğu, okul içindeki işleyişinin bireyler tarafından nasıl algılandığını ifade eden inanç, tutum ve değerler bütünü olarak ifade edilmektedir (Welsh, 2000). Dolayısıyla okul iklimi, okulun kişiliği ya da kendine özgü özellikleri kapsamında değerlendirilmekte (Halpin, 1966); bireylerin okula ilişkin genel duygularının bir yansıması olarak görülmektedir (Şişman, 2014). Bu bağlamda okul iklimine ilişkin algılar, bireylerin okul yaşamındaki deneyimlerine dayanmakta, kişiler arası ilişkileri, eğitim-öğreti uygulamalarını, örgütsel yapıları, değerleri ve hedefleri yansıtmaktadır (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Dolayısıyla okul ikliminin, okuldaki bireylerin örgütsel davranışları üzerinde önemli etkilerinin olabileceği belirtilmekte; bu nedenle okullardaki iklim özelliklerinin analiz edilmesi önemli görülmektedir (Hoy ve Miskel, 2010).

Okul ikliminin özellikleri çeşitli boyutlar altında incelenmektedir. Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral (2009), okul iklimini dört boyutta ele almış, bunları güvenlik, eğitim-öğretim, okulda

bireyler arası ilişkiler ve fiziksel çevre temelinde incelemişlerdir. Bunlardan güvenlik hem fiziksel hem de sosyal-duygusal anlamda bireylerin kendilerini güvende hissetmeleri olarak ifade edilmiştir. Eğitim-öğretim kapsamında, öğretimin kalitesi, çeşitlendirilmiş öğretim yöntemlerinin ve koşullarının sağlanması ele alınmıştır. İlişkiler boyutu, farklılıklara saygı gösterilmesi, bireylerarası iş birliğinin kurulması, öğrencilerin öğrenme merkezli olması, öğretmenlerin işinde istekli davranışlar sergilemesi, yüksek moral ve motivasyonun sağlanması temelinde incelenmiştir. Çevre boyutu ise okulun sahip olduğu fiziki olanaklar, öğrencilere sunulan etkinlikler bağlamında değerlendirilmiştir. Yapılan bir başka çalışmada ise okul iklimi, okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı olarak boyutlandırılmıştır (Terzi, 2015). Buna göre yüksek düzeyde okul bağlılığı, öğretmen-öğrenci arası etkili iletişim ve ihtiyaçlara cevap verebilen, yeterli fiziki donanıma sahip bir öğrenme ortamı, olumlu bir okul iklimi ile ilişkilendirilmiştir.

Alanyazında olumlu ve olumsuz iklim özelliklerine yönelik çıkarımlar bulunmaktadır. Buna göre olumlu bir okul ikliminde bireyler arası dayanışma ve iletişim, sosyal ve akademik gelişim bulunmakta; bireylerin eğitim-öğretim fırsatlarından yararlanma düzeyleri yüksek olmaktadır (Gonder ve Hymes, 1994). Böyle bir iklimde, okul içindeki bireyler birbirlerine güven, saygı destek temelli bir bağlılık göstermektedirler (Ellis, 1988). Bununla birlikte öğrencilerin akademik gelişimine ve öğrencilerle ilişkilere büyük önem verilmekte (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010); öğrencilerin duygusal ve davranışsal problemleri daha az yaşanmaktadır (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011). Olumsuz bir okul ikliminde ise yeniliğe kapalılık, birbirine ve okula yabancılaşma, eğitimciler açısından düşük iş doyumu görülmektedir (Welsh, 2000). Bu tür bir iklimde iletişimin ve dostça ilişkilerin yetersiz olduğu ve okul genelinde çeşitli problemlerin sık yaşandığı ifade edilmektedir (Ellis, 1988). Buna ek olarak olumsuz bir okul ikliminde öğrencilerin akademik başarılarının düşük, şiddet eğilimlerinin ise yüksek olduğu belirtilmektedir (Blum, 2005'ten Akt. Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010).

1.2 Akademik Öz-Yeterlik

Bireylerin herhangi bir duruma yönelik eyleme geçmelerinin temelinde, yeterliliklerine olan inançları, önemli bir role sahiptir. Öz yeterlik, "bireyin performansına yönelik gerekli olan etkinliği başarılı biçimde sergileme ve organize etme kapasitesine duyduğu inanç" olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997a: 3). Öz yeterlik inancı bireyin nasıl düşündüğünü, hissettiğini, kendini motive ettiğini ve davranış biçimini etkilemektedir (Bandura, 1997b: 2).

Yeterlik inancı, bireyin bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçilmiş süreçler bağlamındaki davranışları çerçevesinde düzenlenmektedir (Bandura, 1997b: 5). Bilişsel süreçler bağlamında; bireyin davranışları, ön gördüğü amaçlarına yönelik olarak biçimlenmekte ve bireyin amaçlarını belirleme süreci, kendini değerlendirme kapasitesinden etkilenmektedir. Dolayısıyla bireyin düşüncelerini davranışa dökmesi ve eyleme geçmesi, onun öz yeterlik inancıyla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda yüksek öz yeterliğe sahip olanlar zihinlerinde oluşturdukları şablonları başarılı biçimde somutlaştırıp performansına yansıtılabilmektedirler. Motivasyonel süreçler bağlamında, bireyin bir işi en iyi biçimde yapabileceğine yönelik inancı, onun başarıya ulaşmasında etkili görülmektedir. Yine duyuşsal süreçler bağlamında bireyin, öz yeterlik inancının oluşmasında, kaygı durumu ve depresyon gibi olumsuz durumların üstesinden gelebileceğine yönelik duyduğu inanç, en az motivasyon düzeyi kadar etkilidir. Son olarak seçilmiş süreçler bağlamında ise, bireyin parçasını oluşturduğu toplumda kendine yarar sağlayacak ortamlarda bulunması ve onu zor durumda bırakacak ortamlardan kaçınması, onun öz yeterliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Bandura, 1997b: 6-10).

Bireylerin öz yeterlik algıları, dört farklı kaynaktan aldıkları bilgileri yorumlamalarıyla oluşmaktadır. Bunlardan en etkili olanı, bireysel deneyimlerdir. Bireyin, başarılı olarak yorumladığı çıktılar öz yeterliğini artırırken, başarısız olarak yorumladığı çıktılar öz yeterliğini düşürmektedir. İkinci olarak, bireylerin dolaylı olarak gözlemledikleri deneyimler, öz yeterlik inançlarını etkileyebilmektedir. Ayrıca, bireylerin öz yeterlik inançları diğerlerinden aldıkları sözel mesajlar ve sosyal ikna süreçlerinde edinilen bilgilerin yorumlanması sürecinde de gelişebilmektedir. Olumlu biçimde

gerçekleşen ikna etme süreçleri bireylerin güçlü ve öz güvenli hissetmelerini sağlayabilirken, olumsuz süreçler özgüvenlerini düşürebilmektedir (Bandura, 1997b: 3; Pajares, 2003: 140).

Akademik öz yeterlik, akademik başarının gerçekleşmesinde en önemli duyuşsal boyutlardandır (Ekici, 2012: 175). Akademik öz yeterlik öğrencinin öğrenim gördüğü akademik alandaki işleri başarabileceğine yönelik inancı olarak tanımlanmaktadır (Solberg ve diğerleri, 1993). Bir başka deyişle öğrencilerin okul etkinliklerini başarıyla tamamlamada, kendi yeterliklerine inanma derecesi olarak ifade edilmektedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Öğrencinin akademik bir işi başarabileceğine ilişkin inancı, onun başarılı olmasının ön koşullarından biri olarak görülmektedir.

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik özyeterlik inançları arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının okul iklimine ilişkin algıları ve akademik özyeterlik inançları ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının okul iklimine ilişkin algıları ile akademik özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmen adaylarının okul iklimine ilişkin algıları akademik özyeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- Öğretmen adaylarının okul iklimine ilişkin olumsuz algılarına yönelik görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Öğretmen adaylarının okul iklimine ilişkin algıları ve akademik özyeterlik inançları arasındaki ilişkilerin belirlendiği bu araştırma, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem desenlerinden biri olan açıklayıcı karma yöntemle desenlenmiştir. Karma yöntem genel olarak, tek bir araştırmaya yönelik araştırma problemini anlamada hem nitel hem de nicel veri toplama ve analiz etme yöntemlerinin kullanılması şeklinde ifade edilmektedir (Creswell, 2005). Açıklayıcı karma yöntem ise, karma yöntemle desenlenen, öncelikle nicel verilerin toplandığı ve nicel verilerin desteklenmesi için de nitel verilerden yararlanıldığı araştırmalarda kullanılan desen olarak tanımlanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2007). Bu araştırmada ilk üç araştırma sorusuna yönelik veriler nicel yöntemlerle toplanmış; son soruya yönelik bulgular ise nitel yöntemler ile elde edilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel bölümünün çalışma grubu, Uşak Üniversitesi'nde 2016-2017 Öğretim Yılı Bahar Döneminde öğrenimine devam eden 552 öğretmen adayından oluşturulmuştur. Nitel bölümde ise yapılan odak grup görüşmeleri, çalışma grubundan raslantısal olarak seçilen 12 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde dâhil olan 552 öğretmen adayının %75.5'i kadın (417 katılımcı), %24.5'i erkek (135 katılımcı) olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların sınıf düzeylerine bakıldığında %28'inin birinci sınıf, %30'unun ikinci sınıf, %22'sinin üçüncü sınıf, %20'sinin ise dördüncü sınıf öğrencisi olduğu görülmüştür. Bununla beraber katılımcıların %47'sini sınıf öğretmenliğinde, %19'unu Türkçe öğretmenliğinde, %8'inin matematik öğretmenliğinde, %9'unun sosyal bilgiler öğretmenliğinde, %3'ünün fen bilgisi öğretmenliğinde, %16'sının psikolojik rehberlik ve danışmanlık öğretmenliğinde okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Öğrencilerin okudukları bölümü tercih etme durumlarına bakıldığında ise %81'inin (447 katılımcı) bölümünü isteyerek tercih ettiği, %19'unun ise (105 katılımcı) bölümünü isteyerek tercih etmediği anlaşılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel bölümünde, öğretmen adaylarının okul iklimi algılarının ölçülmesi için Terzi (2015) tarafından geliştirilen "Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği", akademik

özyeterliklerinin ölçülmesi için ise Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen ve Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Akademik Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmmanın nitel bölümünde ise yapılan odak grup görüşmeleri için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bu bağlamda öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya çıkarabilecek olan 11 görüşme sorusu yazılmış; taslak olarak hazırlanan form Eğitim Yönetimi alanından 2, Sınıf Öğretmenliği alanından 2 ve Türkçe Eğitimi alanından bir uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda forma son biçimi verilmiştir.

Araştırmanın nicel bölümünde kullanılan Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği, okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı olmak üzere üç boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipinde oluşturulan aracın geliştirilmesi sırasında ilgili geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, ölçeğin bilimsel araştırmalarda kullanılabilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir (Terzi, 2015). İlgili ölçme aracının bu çalışma için de geçerli ve güvenilir olup olmadığının belirlenmesinde, geçerlilik için "Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)" yapılmış, güvenilirliği için ise Cronbach's Alpha katsayıları araştırmacılar tarafından tekrar hesaplanmıştır. Yapılan DFA sonucundaki uyum iyiliği değerleri [$\chi^2= 467.21$; Sd = 114; $\chi^2/Sd = 4$; AGFI=0.88; GFI=0.91; NFI=0.97; CFI =0.98; IFI=0.98; RMR=0.06; RMSEA=0.07] olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait Cronbach's Alpha (α) değerleri "okula bağlılık" boyutu için .88; "iletişim" boyutu için .87; "öğrenme ortamı" boyutu için .86 ve ölçeğin tamamı için ise .93 olarak elde edilmiştir. Ölçek maddelerine örnekler şu şekilde verilebilir: okula bağlılık boyutu için; "Kendimi okulumun bir parçası gibi görüyorum.", iletişim boyutu için; "Öğretim elemanları iletişime her zaman açıktır." ve öğrenme ortamı boyutu için; "Okulumda var olan donanıma kolaylıkla erişebilir ve kullanabilirim."

Öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin ölçülmesinde kullanılan "Akademik Özyeterlik Ölçeği" ise tek boyut ve 7 maddeden oluşan 4'lü likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasında gerekli analizler yapılmış ve bilimsel araştırmalarda kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007). Bu çalışma için de adı geçen araca yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Bu kapsamda geçerlik için "Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)" yapılmış, güvenilirlik için ise Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan DFA sonucundaki uyum iyiliği değerleri [$\chi^2= 54.14$; Sd = 12; $\chi^2/Sd = 4.5$; AGFI=0.94; GFI=0.97; NFI=0.96; CFI =0.97; IFI=0.97; RMR=0.03; RMSEA=0.07] olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait Cronbach's Alpha (α) değeri ise .73 olarak elde edilmiştir. Ölçek maddelerine şu şekilde örnekler verilebilir: "Bir yazılı sınav çok zor olsa bile onu başaracağımı biliyorum." ve "Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim."

Araştırmada odak grup görüşmelerden elde edilen verilerin güvenilirlik çalışması kapsamında veriler, iki araştırmacı tarafından birlikte kodlanmıştır. Bu kapsamda araştırmacılar görüş ayrılığı yaşadıkları temalar üzerinde tartışmış ve görüş birliğine varmıştır. Tutarlılığının hesaplanması için Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği formülü [$P= \text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100$] kullanılmıştır. Buna göre görüşme verilerinin analizinde. 93 oranında görüş birliğine varılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın ilk aşamasında nicel analizler gerçekleştirilmiştir. Verileri analiz edilmesinden önce uç ve kayıp değer analizleri yapılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığına ilişkin olarak basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. İlgili katsayıların ± 1 aralığında seyrettiği görülmüş, verilerin normal dağılıma işaret ettiği saptanmıştır. Birinci araştırma sorusunun test edilmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. 5'li likert tipi ölçekte aritmetik ortalamaların yorumlanmasında, 1.00-1.79 aralığı çok düşük, 1.80-2.59 aralığı düşük, 2.60-3.39 aralığı orta, 3.40-4.19 aralığı yüksek ve 4.20-5.00 aralığı ise çok yüksek olacak şekilde; 4'lü likert tipi ölçekte ise 1.00-1.74 aralığı çok düşük, 1.75-2.4 aralığı düşük, 2.5-3.24 aralığı yüksek, 3.25-4 aralığı ise çok yüksek olacak şekilde yorumlanmıştır. İkinci araştırma sorusunda değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmış; katsayılar, Büyüköztürk (2007: 32) tarafından ifade edilen aralıklara göre değerlendirilmiştir (0.70-

1.00 yüksek, 0.70-0.30 orta, 0.30-0.00 düşük düzeyde ilişki). Üçüncü araştırma sorusunda ise hiyerarşik regresyon tekniğinden yararlanılmıştır. Regresyon analizinde kontrol değişkenleri olarak cinsiyet ve okuduğu bölümü isteyerek tercih etme/etmeme durumu ele alınmış; dummy değişken olarak analize dâhil edilmiştir.

Nicel analizler sonunda elde edilen verilere dayalı olarak, okul iklimine ilişkin olumsuz algıların nedenlerini belirlemek üzere odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarına ÖA1, ÖA2, vb. kod isimler verilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen verilerin önce dökümü yapılmış; daha sonra veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Bu yaklaşıma göre veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Son olarak, veri analizi sonucu oluşan temalar ve alt temalar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde nicel ve nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. İlk olarak nicel bulgulara, ikinci olarak ise nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

3.1.1. Öğretmen Adaylarının Okul İklimi Algıları ile Akademik Öz-Yeterlik İnançlarına Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz-yeterlik inançlarına yönelik bulgular Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. incelendiğinde öğretmen adaylarının okul iklimi algılarının ($\bar{x}=3.10$) orta düzeyde (5'li likert tipi), akademik özyeterliklerinin ise ($\bar{x}=2.78$) yüksek düzeyde (4'lü likert tipi) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının okul iklimine yönelik algılarına bakıldığında en yüksek ortalamasının iletişim ($\bar{x}=3.23$) boyutunda olduğu, bunu öğrenme ortamı ($\bar{x}= 3.13$) boyutunun izlediği görülmektedir. En düşük ortalamasının ise okula bağlılık ($\bar{x}=2.91$) boyutunda olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 1. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	Ortalama	Standart Sapma
1.Okul İklimi (5'li likert)	552	3.10	.794
Okula Bağlılık	552	2.91	1.000
İletişim	552	3.23	.862
Öğrenme Ortamı	552	3.13	.851
2.Akademik Özyeterlik (4'lü likert)	552	2.78	.510

3.1.2. Öğretmen Adaylarının Okul İklimi Algıları ile Akademik Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenler Arası İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Matrisi

Değişken	1	2	3	4	5
Okul İklimi	-				
Okula Bağlılık	.855*	-			
İletişim	.878*	.584*	-		
Öğrenme Ortamı	.916*	.690*	.736*	-	
Akademik Özyeterlik	.417*	.348*	.396	.359*	-

n= 552, *p< .001

Tablo 2'de verilen korelasyon katsayılarına bakıldığında, öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik özyeterlik inançları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir [(rOİ x AÖ = .42; p < .001)]. Okul iklimi boyutlarına bakıldığında, akademik özyeterlik inançları ile okul ikliminin tüm boyutları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde, anlamlı ilişkilerin olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Akademik özyeterlik inançları ile en yüksek ilişkinin iletişim

boyutu ile olduğu [(r_i x AÖ = .40; p < .001)], bunu sırasıyla öğrenme ortamı [(r_{ÖO} x AÖ = .36; p < .001)] ve okula bağlılık [(r_{OB} x AÖ = .35; p < .001)] boyutlarının izlediği anlaşılmaktadır.

3.1.2. Öğretmen Adaylarının Okul İklimi Algılarının Onların Akademik Öz-Yeterlik İnançlarını Yordamasına Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının okul iklimi algılarının onların akademik öz-yeterlik inançlarını yordamasına yönelik bulgular Tablo 3.'te sunulmuştur.

Tablo 3.'te görüldüğü üzere hiyerarşik regresyon analizinin her adımında açıklanan varyans oranında artış olduğu ve regresyon katsayı değerlerinin anlamlı çıktığı tespit edilmiştir. [F=23.841, p<.001, R²=.179].

Model 1, "cinsiyet" ve "bölümü isteyerek tercih etme/etmeme durumu" değişkenleri birlikte, öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik inançlarındaki varyansın %1.1'ini açıkladığını göstermiştir. Yine model 1'de cinsiyet değişkeninin tek başına akademik öz-yeterlik inançlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı anlaşılmıştır. Model 2 okul iklimi algısına ait *iletişim* boyutunun, akademik öz-yeterlik inançlarının en yüksek yordayıcısı olduğunu ($\Delta R^2=.148$, p<.001) göstermiştir. Model 3 ve Model 4'te ise analize eklenen *öğrenme ortamı* ($\Delta R^2=.009$, p<.001) ve *okula bağlılık* ($\Delta R^2=.011$, p<.001) boyutlarının akademik öz-yeterlik inançlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar kontrol değişkenleri ile öğretmen adaylarının okul iklimine ilişkin algılarının, akademik öz-yeterlik inançları üzerindeki varyansın %18'ini açıkladığını göstermiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler ve Okul İklimi Boyutları ile Yordanmasına İlişkin Bulgular

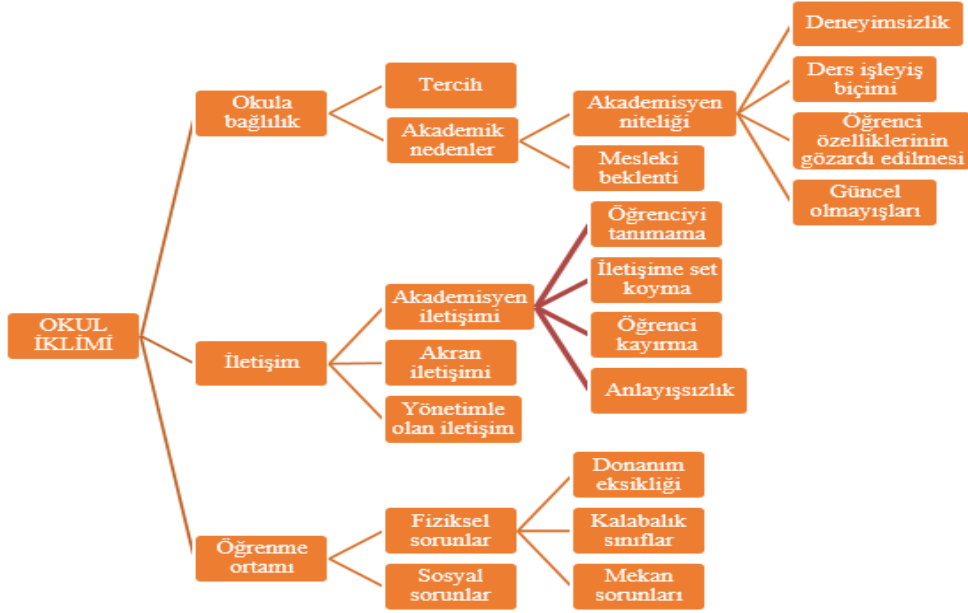
Değişkenler	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	β	t	β	t	β	t	β	t
<i>Model 1</i>								
Cinsiyet	.019	.444	.005	.123	.004	.102	.010	.262
Tercih	-.108	-2.519*	-.048	-1.201	-.034	-.833	-.007	-.157
<i>Model 2</i>								
İletişim			.389	9.816*	.288	5.000*	.262	4.515*
<i>Model 3</i>								
Öğrenme Ortamı					.141	2.415*	.060	.926*
<i>Model 4</i>								
Okula bağlılık							.152	2.713*
R ²	.011		.159		.168		.179	
R ² Fark	.011		.148		.009		.011	
F	3.176*		34.604*		27.640*		23.841*	

(Tercih: Bölümü isteyerek tercih etme ya da etmeme durumu)

3.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

3.2.1. Öğretmen Adaylarının Okul İklimine İlişkin Olumsuz Algıları

Öğretmen adaylarının okul iklimine yönelik olumsuz algıları ve bunların nedenlerine yönelik görüşleri Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Öğretmen Adaylarının Okul İklimine Yönelik Olumsuz Algıları ve Bunların Nedenlerine Yönelik Görüşleri

Şekil 1’de görüldüğü gibi öğretmen adayları görüşlerini, okul ikliminin okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı boyutlarına yönelik olarak belirtmişlerdir.

3.2.1.1 Okula Bağlılık Boyutu

Okula bağlılık boyutundaki öğretmen adayı görüşleri ‘tercih’ ve ‘akademik nedenler’ olmak üzere iki temadan oluşmuştur.

‘Tercih’ temasına ilişkin olarak ÖA8 “...tercihlerime burayı yazdığımı bile unutmuşum. Baktığım zaman fark ettim. Nerede acaba diye haritayı açıp bakmıştım. Yani bilmeden geldim gerçekten...” biçiminde görüş belirtmiştir. Öğretmen adaylarından ÖA10 “...ben uzak bir yer olsun istiyordum ancak babam yazdırdı burayı. Silmek istiyordum son güne kadar silesim gelmişti. Çünkü çok yakın memleketime. Ama kaderde varmış. Dediğim gibi ben istemiyordum ama babam yazdırdı, öyle geldim...” diyerek aslında tercihlerini isteyerek yapmadığını, ailesinin zoruyla geldiğini söylemiştir. Yine, öğretmen adaylarından ÖA12 “...tercihlerimle oynadılar hocam. Benden habersiz tercihlerimi değiştirmiş babam ve amcam. ...istemeyerek geldim, o yüzden kendimi bölüme ve üniversiteye ait hissetmiyorum” biçiminde görüş bildirerek, yanlış tercih yapmasının onun okula bağlılığını olumsuz yönde etkilediğinin altını çizmiştir.

‘Akademik nedenler’ teması, akademisyen niteliği ve mesleki beklentiler olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır.

Akademisyen niteliği alt temasına ilişkin olarak öğretmen adayları görüşlerini deneyimsizlik, ders işleyiş biçimi, öğrenci özelliklerinin göz ardı edilmesi ve güncel olmayışları bağlamında açıklamışlardır. Deneyimsizlik bağlamında öğretmen adaylarından ÖA10 “...fen alanında öğretmenliğini yapmamış kişiler, bize gelip bunları öğretiyor. Bir tecrübesi yok ama gelmiş bize fen öğretmeni gibi davranıyor. Hani mesela bunlar da bizi soğutuyor dersten veya bölümden...” diyerek okula bağlılığını akademisyenin deneyimli olup olmamasıyla ilişkilendirmiştir. Ders işleyiş biçimi bağlamında öğretmen adaylarından ÖA1 “...öğrenciyi derse çok katmalı öğretmen. Yani biz derse hiç katılmıyoruz. Sadece oturup dinleyip, not çıkarıyoruz...”, öğretmen adaylarından ÖA4 “...her zaman sunuş yöntemi kullanılıyor. Soru-cevap olmalı yani. Muhakkak sorup devam etmeli. Yani öğrencinin fikrini almalı diye düşünüyorum...” ve öğretmen adaylarından ÖA2 “...kimisi de oturduğu yerden anlatıyor. O oturduğunda zaten uzaktaki arkadaşımıza da ses gitmiyor. Arkadakiler bu sefer sıkılıyor, uykuları geliyor. Birbirleriyle konuşmaya başlıyorlar. Dersi dinleyenleri de etkiliyor.

...projeksiyondan da sürekli slaytları okuyup geçiyor..." biçiminde görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden de anlaşılacağı gibi akademisyenlerin öğretme-öğrenme süreçlerinde etkili ve dikkat çekici yöntem-tekniklerden yararlanmaması, öğrencilerin o derse yönelik tutumlarını ve okula ilişkin algılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenci özelliklerinin göz ardı edilmesi bağlamında öğretmen adaylarından ÖA2 görüşünü "...yani sınıf öğretmenliği eşit ağırlıktan alan bir bölüm. Fizik kimya biyoloji görmüyoruz. Görmedik yani iki üç yıldır eksikiz bu konuda ama hocalarımız biliyor muyuz gibi davranıyorlar. Hani orta seviyeden başlıyorlar konulara. Öyle olunca ister istemez kasılıyorsun, acaba ben mi eksikim diye düşünüyorsun, derse odaklanamıyorsun, katılamıyorsun hani o korku da oluşuyor artık. Bu sefer artık ee sınavdan geçeyim, geçmeye çalışayım o da başarısız olarak geri dönüyor bize." biçiminde ifade ederek, ders aldıkları akademisyenlerin, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini dikkate almadıklarını belirtmiş; bu durumun onların akademik başarılarını düşürdüğünün altını çizmiştir. Güncel olmayışları bağlamında ise öğretmen adaylarından ÖA5 "...örnekleri bile aynı. Tekrar dersini aldım hocanın bu sene. Geçen sene ile arasında hiçbir fark yok..." diyerek akademisyenlerin kendilerini güncellemediklerinden söz etmiştir.

Mesleki beklentiler alt temasına yönelik görüş bildiren öğretmen adaylarından ÖA8 "...Eee ben mesela çift ana dal yapmak istiyorum ama uygulama yokmuş bizim okulda. Hatta bu yüzden de bu yaz geçiş yapmak istiyorum başka bir üniversiteye. Olursa eğer çift ana dal düşünüyorum PDR ile." diyerek, mesleki beklentilerini okuduğu okulun karşılamadığını; bu nedenle başka bir okula geçiş yapmayı düşündüğünü belirtmiştir. Öğrencinin okula bağlılığını olumsuz yönde etkileyen bu duruma benzer olarak, öğretmen adaylarından ÖA7 "...eğitim fakültesinde evet sınıf öğretmenliğinden mezun olacağız. Üniversitenin bir önemi yok baktığımız zaman ama KPSS anlamında bizi geliştirmesi bence ilk hedefimiz olmalı. Tabi buna geldiğimiz zaman ancak aldığımız eğitimle karar verebiliyoruz. Hani gelmeden önce bunu bilemiyoruz." ve öğretmen adaylarından ÖA8 "ne kadar meslek sahibi yapabilmemiş bir üniversite. Yani ne kadar sınıf öğretmeni çıkarabilmiş. KPSS de ne kadar sonuç alabilmiş." biçiminde görüşlerini ifade etmişler ve akademik beklentilerinin okula bağlanmaları noktasında önemli olduğu vurgulamışlardır.

3.2.1.2 İletişim Boyutu

İletişim boyutundaki öğretmen adayı görüşleri 'Akademisyen iletişimi', 'Akran iletişimi' ve 'Yönetimle olan iletişim' olmak üzere üç temadan oluşmuştur.

'Akademisyen iletişimi' teması, öğrenciyi tanımama, iletişime set koyma, öğrenci kayırma ve anlayışsızlık olmak üzere dört alt temaya ayrılmıştır. Öğrenciyi tanımama alt temasına ilişkin öğretmen adaylarından ÖA5 "...dersime giren hocaların 10'undan beni 3ü tanıyor ya. Yani diğerleri tanımıyor. Hocalar bence öğrencilerle çok fazla haşır neşir değiller. Ya önemsemiyorlar..."; iletişime set koyma alt temasına ilişkin ÖA3 "...bir şeyler yapılıyorsa atıyorum hani bir hoca proje yapacaksa aklında bir şey varsa hani bir danışmalı öğrencilerine fikir almalı, demeli yani konuşmalı... Biz istemsiz olarak bir adım geri çıkıyoruz hani bilmiyorum biraz rütbeden mi kaynaklanıyor. Hocalar da biraz nasıl desem öğrenci hani öğrenci olarak görülüyor ders anlatılıp çıkılıyor. Pek iletişim kurma gereksinimi duymuyor." ve öğretmen adaylarından ÖA2 "Ya belki hani birçok hocamızda var aslında bu. Statü çok yüksek olduğu zaman bilmiyorum hani ego diye mi tanım yapsam tanımlasam özgüvenden dolayı mı? Ama bir set kuruluyor bizlere karşı. Hani bizde yaklaşmıyoruz bazı hocalara. Mesela hani ters tepmesinden ziyade uzaklaşıyoruz, soğuyoruz hocadan soğuyunca dersten de şey yapamıyoruz." biçiminde görüş bildirerek akademisyenlerin, kimi öğrencileri hiç tanımadığından kimi öğrencilerle de iletişim kurmaktan kaçındıklarından söz etmişlerdir. Öğrenci kayırma alt temasına ilişkin olarak ÖA1 "Bende öğrenci tutan hocaları sevmiyorum. O çok var maalesef... Eğer öğrenci şey yapıyorsa, hocanın hoşuna gidiyor. Yani hem hocadan hem öğrenciden kaynaklı bir yancılık oluyor bence... O farkı biz çok açık görüyoruz." biçiminde görüş bildirmiştir. Son olarak anlayışsızlık alt temasına ilişkin olarak ÖA12 "...çalışıyoruz bazen işe gidiyoruz. Ben bir gece 12'de gelmişim işten. Sabah bir hocanın ödevi vardı. Şehir dışındaydım yük taşıyıştık. Ödevi yapamadım anlayışla karşılamadı. Bu zorlukları göze alıyorsanız dedi alamıyorsanız, başka bölüme gidecektiniz buraya gelmeyin dedi. Bu lafi mesela hocam beni

okuldan soğuttu açıkça söyleyeyim. Bunu zamanında başka bir hoca da yapmıştı. Mesaj konusunda konuşurken 'kısaltma niye kullanıyorsunuz? Niye Türkçemizi kullanmıyorsunuz?' demişti ben 'daha kolayımıza geliyor' dediğimde; 'o zaman bu bölümde okuma' dedi bana." biçiminde görüş bildirerek, akademisyenlerin kendilerine karşı daha anlayışlı olmaları, kırıncı olmamaları gerektiğini belirtmiştir.

'Akran iletişimi' temasına yönelik olarak öğretmen adaylarından ÖA1 "bilmiyorum benim herhalde yapımdan dolayı arkadaşlık önemli benim için ama dostluk seviyesine gelmediği sürece herkes benim için aynı. Yani benim okula gelmeme sebep olmuyor. Örneğin en yakın arkadaşım olmasa da gelirim olsa da gelirim okula" diyerek arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin onun okula bağlanmasında önemli bir rol oynamadığını vurgulamıştır. Yine ÖA9 "Bazen hiç gelmek istemiyorum gerçekten okula. Ne bileyim hani korkuyordum bazen gelirken okula karşıdan tepki alacağız diye. Mesela erkene çekilen derse gelmeye korkuyoruz yani. Çünkü gelemeyen bize saldıracak. Öyle bir durum var. O sınıf öğretmenliği grubumuz var hocam telefonda. Sürekli bir kavga hali var yani. Çok haşlıyorlar birbirlerini sınıf öğretmenliği grubundan" biçiminde görüş bildirerek olumsuz akran ilişkilerinin onu okuldan soğuttuğunu söylemiştir.

'Yönetimle olan iletişim' temasına yönelik olarak öğretmen adaylarından ÖA2 "Ben çöl yak hastasıyım. Bizim üniversitede yaklaşık 10-20 tane çöl yak hastası var. Bunu bir yöneticiyle konuşmaya gittik ve bize yardımcı olmasını istedik. Bize 'sizle mi uğraşacağım ya' diye bir dönüt geldi biz yüzümüz asık bir şekilde çıktık odasından. Ve neye uğradığımızı şaşırдық. Ondan sonra hiçbir şekilde gitmedik." biçiminde görüş bildirerek yönetimle olan iletişimine olumsuz bir örnek vermiş ve bu olaydan sonra yönetimle hiçbir biçimde iletişim kurmadıklarını belirtmiştir.

3.2.1.3 Öğrenme Ortamı Boyutu

Öğrenme ortamı boyutundaki öğretmen adayı görüşleri 'Fiziksel sorunlar' ve 'Sosyal sorunlar' olmak üzere iki temadan oluşmuştur.

'Fiziksel sorunlar' teması, donanım eksikliği, kalabalık sınıflar ve mekân sorunları olmak üzere üç alt temaya ayrılmıştır. Donanım eksikliği alt temasına ilişkin öğretmen adaylarından ÖA1 "İnternet var görünümü yok. Hiçbir şekilde çalışmıyor. Bağlanıyorum. Giriş istiyor, tam giriyorum mesela hani bir şeyi yeniliyorum. O yenileniyor başka hiçbir şeye geçiş yapamıyorum. Orda kalıyor sayfa.", öğretmen adaylarından ÖA9 "Özellikle projeksiyon cihazlarından çok fazla sorun yaşıyoruz. Yani hiçbir sınıfta doğru düzgün bir kere açıldığını ben daha hiç denk gelmedim. Hiçbir şekilde yani... Süre kaybı yaşıyoruz böylelikle. Dersin yarısı gitmiş oluyor. Zaten dersten kopulmuş oluyor o süre geçildiği için. Bir de adapte problemi yaşıyoruz." ve öğretmen adaylarından ÖA3 "de yalıtım çok kötü acayip yani. Ses yalıtımı yok denecek kadar az. Mesela lavaboların yanındaki sınıflarda bütün dikkat dağılıyor yani hocam. Bir ses geliyor ve bitiyor yani bütün dersin konsantrasyonu bozuluyor." biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden de anlaşılacağı gibi okulun fiziksel alt yapısıyla ilgili olan gerekli donanımların eksikliği/işlevsizliği, öğrenme ortamını olumsuz yönde etkilemektedir. Kalabalık sınıflar alt temasına ilişkin olarak öğretmen adaylarından ÖA2 "Çok kalabalık olduğu için ister istemez mayışıyoruz, dinleyemiyoruz, gürültü oluyor derse de odaklanamıyoruz yani.", öğretmen adaylarından ÖA5 "Ben kendim yaptığımda daha çok öğreniyorum. Ama buna fırsat yok işte. 95 kişi nasıl kendim yapacağım her ders nasıl kendim yapacağım o da mantıksız. Biz de ne var tek tek arka sıraya dördten sonrası hocayla teması yok. Hani göz teması da yok. Arka tarafı hiç söyleyemiyorum bile. Zaten sınıflar 90 100 kişi..." ve öğretmen adaylarından ÖA1 "Bizim geçen yıl 4 kişi oturduğumuz dersler bile oluyordu ya. 3 kişilik sırada 4 kişilik sıkış sıkış. Biz nasıl not turalım yani. Kalem tutulmuyor." biçiminde görüşlerini bildirmişlerdir. Son olarak mekân sorunları alt temasına ilişkin olarak öğretmen adaylarından ÖA3 "Okulda vakit geçirmememizin sebebi kampüsümüz küçük. Hani fen edebiyatı biliyoruz kütüphaneyi biliyoruz bir de yemekhane. Zaten direk dersten çıkar çıkmaz, bizim fakültede geçirecek zaman hiçbir şey bulamıyoruz, direk gidiyoruz yani.", öğretmen adaylarından ÖA4 "...kantın olmaması da bence büyük bir sorun. Bizim fakültede kantin yok. 5 dakika bir süre veriyorlar ders arası hocam. Kantine mi gideceğim lavaboya mı gideceğim? Koştur koştur fen edebiyatın kantine gidiyorsun hemen bir şeyler alıp dönüyorsun nefes nefese. Yiyemiyorsun ders başlıyor. Sıkıntı yani olmalı mutlaka." Ve

öğretmen adaylarından ÖA2 “Mesela bizim bir sonraki ders olacak sınıfta güneş çok görmüyor kapalı biraz ışık yok. Karanlık bir ortam olduğu zaman uykumuzda geliyor ister istemez. Yani zaten kalabalık hani derse odaklanamıyorsun karanlıkta olunca uykunda geliyor. O da önemli yani güneş gören sınıflar muhakkak olmalı. Her taraf açık olmalı.” biçiminde görüşlerini ifade ederek, okuldaki mekânlara yönelik sorunlarını dile getirmişlerdir.

‘Sosyal sorunlar’ temasına yönelik olarak öğretmen adaylarından ÖA2 “Bahar şenliği eksikliği var. Hani birkaç yıldır yapılmıyor.”, öğretmen adaylarından ÖA1 “Platese yazılmak istemiştım. Başvurdum yeterli sayıya ulaşılmadığı için olmadı. Her şeyde bir yeterli sayı arıyorlar. Nedir bu ‘yeterli sayı’ ya? İki öğrenci aç işte ne olacak? Onlarında hakkı var.” ve öğretmen adaylarından ÖA4 “Yani öyle aktif olan bir topluluk yok. Ben çok üzülüyorum hani. Ben lisede tiyatroyla ilgilendim 3 yıl boyunca. Burada devam ettirmek istedim. İlk geldiğim yıl ilgili bir hocayla konuştum tiyatro için. Sonra topluluk var dedi sana haber vereceğim dedi hiçbir şekilde geri dönüt alamadım tekrar. Alanım olan veya ilgim olan şeyleri üniversitede devam ettiremiyorum.” biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden de anlaşılacağı gibi öğrenme ortamlarının öğrencilere sağladığı sosyal olanaklar, olumlu bir okul iklimi oluşturulmasında oldukça önemli görülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik özyeterlik inançları arasındaki ilişkileri belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmada, öğretmen adaylarının okul iklimi algılarının orta düzeyde; en yüksek ortalamanın iletişim boyutunda ve en düşük ortalamasının da okula bağlılık boyutunda olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda öğretmen adaylarının olumlu okul iklimi algısı geliştirmede, birbirleri, akademisyenler ve yönetimle olan iletişim süreçlerinde sıkıntı yaşamadıkları ancak; kendilerini okudukları okula ait hissetme noktasında kimi sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Baykara-Pehlivan (2005) gerçekleştirdiği araştırmasında, sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerisi algılarının yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu bulgu, araştırmada elde edilen bulguyla kısmen örtüşmektedir. Okul iklimi bağlamında bakıldığında ise, alanyazında öğretmen adaylarının okul iklimi algılarının, beklentilerinden daha düşük (Cherubini, 2008) ve sınıf atmosferine ilişkin algılarının olumsuz (Açıkgöz, 2003) olduğunu belirleyen çalışmalar bulunmaktadır. Buna dayalı olarak öğretmen adaylarının okul iklimi algılarının kısmen orta ve daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alanyazında, öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin yüksek olduğunu belirleyen çalışmalar bulunmaktadır (Şahin, Ogelman ve Ekici, 2011; Oğuz, 2012; Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014). Dolayısıyla araştırmamızın bu bulgusu, alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının akademik özyeterlik inançları ile okul iklimine yönelik algılarının tüm boyutları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde, anlamlı ilişkilerin olduğu; akademik özyeterlik ile en yüksek ilişkinin iletişim boyutunda ve en düşük ilişkinin ise okula bağlılık boyutunda olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda olumlu bir okul iklimi algısının oluşmasında, öğretmen adaylarının birbirleriyle, akademisyenlerle ve yönetim ile olan iletişimi ne kadar etkiliyse, akademik öz yeterliklerinin de o kadar yüksek olduğu söylenebilir. Bilindiği gibi, güvensiz iklime sahip okullarda, okul çalışanları arasında iletişim eksikliği vardır (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011). Okul iklimini iyileştirmede, öğretmen ve öğrenci arasındaki bilgi alışverişine, birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmaya dayalı ve saygı çerçevesinde gerçekleşen diyalogları içeren ilişkilerin kurulmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Jones, Yonezawa, Mehan ve McClure, 2008). Nitekim araştırmamızın katılımcılarını oluşturan öğretmen adaylarının görüşlerinde de iletişimin okul iklimini geliştirmede oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarının okula ilişkin beklentilerinin başında, etkili iletişim süreçlerinin oluşturulması gelmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen adayının bir işi yapabileceğine yönelik inancı da okuldaki sosyal çevresinden etkilenmektedir. Bu kapsamda

olumlu okul iklimi algısının ve yüksek düzeyde akademik öz yeterliğin geliştirilmesinde, okul çalışanlarının etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışma grubunu oluşturan kadın ve erkek öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Alanyazın ilgili bulgu bakımından incelendiğinde, gerçekleştirilen çoğu araştırma sonucunun (Şahin, Ogelman ve Ekici, 2011; Oğuz, 2012; Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri, 2013; Gürbüzöğlü Yalman ve Aydın, 2014; Tunca ve Alkın Şahin, 2014) bu araştırma sonucuyla örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmada, öğretmen adayları okula bağlılıklarının düşük olmasını okulu isteyerek tercih etmemeleri, akademisyenlerin ve okulun öğrenci gereksinimlere yanıt verememesi ve onların mesleki beklentilerini karşılamamasıyla ilişkilendirerek açıklamışlardır. Bununla birlikte araştırmada, tercihin akademik öz yeterlik inançlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiş; elde edilen bu bulgu, öğretmen adayı görüşleri ile de desteklenmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının okudukları okulu isteyerek tercih etme veya etmeme durumunun onların olumlu bir okul iklimi algısı oluşturmalarını ve akademik öz yeterliklerini etkilediği söylenebilir.

Araştırmada akademisyenlerin etkili öğretim-öğrenme süreçleri oluşturmamaları, öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etmemeleri, yenilikleri takip etmemeleri ve deneyimsiz olmaları, öğretmen adaylarının okula bağlılıklarını ve dolayısıyla da akademik öz yeterliklerini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının okula bağlanmalarında, akademisyenlerin etkisi oldukça büyüktür. Bu bulguya paralel olarak Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010) öğrencilerin olumlu okul iklimi algılarının özellikle destekleyici öğretmen ve yönetici davranışlarıyla ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Yine, Özdemir ve Kalaycı (2013) gerçekleştirdikleri araştırmada lise öğrencilerin okula yönelik içsel bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğunu bulmuş ve onların okula bağlanmalarında öğretmen faktörünün önemli olduğunu altını çizmiştir. Küçüköğlü ve Köse (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğrenci başarısını en çok etkileyen değişkenin öğretim elemanının yeterliliği olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada olduğu gibi, sözü edilen diğer araştırmalarda da akademik başarının gerçekleşmesinde, sınıf içi öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesinde ve olumlu okul ve sınıf atmosferi oluşturulmasında akademisyenlerin niteliğinin ve onlarla olan etkileşimin önemi ortaya konmuştur.

Araştırmada donanım eksikliği, mekân sorunları ve sınıfların kalabalık olması gibi öğrenme ortamına yönelik olumsuz özelliklerin, öğretmen adaylarının okul iklimi algılarını olumsuz biçimde etkilediği bulunmuştur. Hâlbuki olumlu bir okul iklimi algısının geliştirilmesi, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ile ilişkilidir (Mitchell, Bradshaw ve Leaf, 2010). Dolayısıyla, sınıf mevcudunun fazla olması, pek çok açıdan dezavantajlı bir durum olduğu gibi, olumlu okul iklimi algısı geliştirme ve yüksek akademik öz yeterlik düzeyine sahip olma noktasında sıkıntı bir durumdur. Bunun yanı sıra araştırmada, öğrenme ortamının öğrencilerin sosyal gereksinimlerine yanıt vermesi de, öğrencilerin okulu olumlu algılamalarında önemli bulunmuştur. Bu kapsamda okulun öğrencilere sağladığı sosyal olanaklar ne kadar iyiyse, onların olumlu okul iklimi algısı geliştirmelerinin o kadar kolay olduğu söylenebilir.

Araştırmada, okul iklimi ile akademik öz yeterlik algıları arasında anlamlı ilişkilerin bulunması, okullarda olumlu bir iklim oluşturulmasının, öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarının artmasına katkı sağlayacağına ilişkin ipucu sunmaktadır. Bu kapsamda öğretmen yetiştiren kurumlarda olumlu okul iklimi algısı yaratmaya yönelik dersler olmalıdır. Bunun yanı sıra, hem öğretmenlere hem de okul yöneticilerine okul iklimi algısını geliştirmeye ve sağlıklı okul iklimi oluşturmaya yönelik olarak hizmet içi eğitimler verilebilir. Araştırmadan elde edilen önemli bir sonuç, iletişim becerisinin olumlu okul iklimi geliştirmedeki etkisidir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının birbirleriyle, akademisyenlerle ve yönetimle olan iletişim sürecini iyileştirmeye yönelik tedbirler alınabilir. Bu kapsamda akademisyenlerin öğretmen adaylarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurması, onların akademik gereksinimlerine karşılık vermesi ve onlara yönelik daha anlayışlı olması, öğretmen adaylarına kendilerini okula ait hissettirebilir. Tüm bunlara ek olarak, okul iklimi

ile akademik öz yeterlik algısı arasındaki ilişkiye yönelik daha büyük gruplar ve farklı kurumlarda yapılacak olan çalışmalar, bu iki kavramın önemine vurgu yapacaktır.

Kaynakça

- Acarbay, F. Y. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeği'nin (öğrenci formu) Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Açıkgöz, Ü. K. (2003). Öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algıları. *HÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-7.
- Akbaba Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2011). Çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin okul iklimine etkisi. *İlköğretim Online*, 10(2), 743-756.
- Akba, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik öz-yeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz yeterlikleri. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Argyris C. 1957. *Personality and organization*. New York: Harper
- Aydın, F. (2011). *Özel okullardaki okul ikliminin öğretmen ve öğrenci algılarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bahçetepe, Ü. (2013). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. Newyork: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1997b). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies* içinde (s. 21-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baykara Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online*, 4(2), 17-23.
- Bergren, d. A. (2014). *The impact of school climate on student achievement in the middle schools of the commonwealth of virginia: A quantitative analysis of existing data*. Master Thesis, The Faculty of The Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University, Virginia, USA.
- Bilgin, A. ve Kartal, H. (2009). Öğretmen ve Öğrenci Gözüyle Zorbalık ve Okul İklimi. *Euroasian Journal of Educational Research*, 36. [<http://www.ejer.com.tr/tr/?git=22&kategori=69&makale=644> Erişim tarihi: 22.07.2017].
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cheng, Y. P. ve Chiou, B. W. (2010). Achievement, attributions, self efficacy and goal settings by accounting undergraduates. *Psychological Reports*, 106(1), 54-64.
- Cherubini, L. (2008). Teacher-candidates perceptions of school climate: A mixed methods investigation. *Journal of Teaching and Learning*, 5(2), 39-54.
- Cohen J., Pickeral T., ve McCloskey M. (2009). Assessing School Climate. *Educational Leadership*, [<http://eder619.wikispaces.com/file/view/Cohen-Assessing+School+Climate.pdf> Erişim Tarihi: 22.07.2017]
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. Ve Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Creemers, B., ve Reezigt, G.J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. H.J. Freiberg (ed) *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* içinde, Falmer Press, London.

- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2.ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Creswell, J.W. ve Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. United States of America: Sage Publications.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli Okulun Oluşturulmasında Okul İklimi: Kavramsal Bir Çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çuhadar, C., Gündüz, Ş. ve Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımları ve akademik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 251-259.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (2010). *Educational psychology: Windows of classrooms*. New Jersey: Printice-Hall, Inc.
- Ehrhart, M. G., Schneider, B. ve Macey, W. H. (2014). *Organizational Climate and Culture: An introduction to theory, research and practice*. Newyork: Routledge.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174-185.
- Ellis, T. I. (1988). School Climate. *Research Roundup*, 4(2), 1-6.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarısının yordanmasındaki rolü*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fan, W., Williams, C. M., ve Corkin, D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, 48(6), 632-642.
- Gonder, P. O. ve Hymes, D. (1994). *Improving school climate and culture*. (AASA Critical Issues Report No. 27) Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Gürbüzöğlü-Yalman, S. ve Aydın, S. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi, e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 21-27.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. London: The Macmillan Company.
- Halpin, A. W., ve Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: University of Chicago.
- 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.
- Hoy, W. K. ve Miskel, G.C. (2010). *Educational administration theory, research and practice*. (7th ed.). New York: Random House. Çeviri Editörü: Selahattin Turan. (2010). Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama. Ankara: Nobel Yayınevi.
- İhtiyaroğlu, N., ve Demirbolat, A. O. (2016). Analysis of relationships between school climate, teacher effectiveness and students' school commitment. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 255-270.
- Jones, M., Yonezawa, S., Mehan, H., ve McClure, L. (2008). School climate and student achievement. [https://education.ucdavis.edu/sites/main/files/Yonezawa_Paper_WEB.pdf Erişim Tarihi: 22.07.2017].
- Kaplan, L. S. ve Geoffroy, K. E. (1990). Enhancing the school climate: New opportunities for the counselor. *The School Counselor*, 38, 7-12.
- Klomegah, R. (2007). Predictors of academic performance of university students: An application of the goal efficacy model. *College Student Journal*, 41(2), 407-415.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Ankara Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 111-133.
- Küçüköğlü, A., ve Köse, E. (2010). Yükseköğretim düzeyinde sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 175-188.

- Lewin K, Lippitt R, White R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates." *The Journal of Social Psychology*, 10, 271-99.
- Linnenbrink, E. A., ve Pintrich, P. R. (2001). Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. S. Volet ve S. Jarvela (Ed.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (251-269) içinde. Amsterdam: Elsevier.
- Macneil, A., Prater, D., ve Busch, S. (2009). The Effects Of School Culture And Climate On Student Achievement. *Int. J. Leadership In Education*, 12(1), 73-84.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- 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 of School Health*, 80(6), 271-279.
- Ogunmakın, A. O., ve Akomolafe, M. J. (2013). Academic self-efficacy, locus of control and academic performance of secondary school students in Ondo State, Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(11), 570-576.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 15-28.
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.
- 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.
- Öztürk, E. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literatüre. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Palavan, Ö., ve Açar, D. (2015). Aday Sınıf Öğretmenlerinin Akademik Öz-Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 14-27.
- Paredes, V., ve Frazer, L. (1992). *School climate in AISD*. Austin Independent School District, Texax. Report No: AISD-91-38.
- Solberg, V. S., O'Brien, K., Villareal, P., Kennel, R. ve Davis, B. (1993). Self-Efficacy and Hispanic college students: Validation of the college self-efficacy instrument. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15(1), 80-95.
- Şahin, H., Ogelman, H. G. ve Ekici, G. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 389, 13-22.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim*, 9(4), 1-12.
- Şişman, M. (2014). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabancalı, E. ve Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen özyeterlilikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.
- Terzi, A. R. (2015). Üniversite öğrencilerine yönelik okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 111-117.
- Tunca, N. ve Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Science International*, 4(1), 47-56.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88-107.

- Yalnız, A. (2014). Akademik özyeterlik: Olumlu-olumsuz duygulanımın yordayıcı rolü. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-101.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Zajacova, A., Lynch, M. S. ve Espenshade, J. T. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.

Extended Summary

The overall aim of this study was to investigate the relationship between the school climate perceptions and academic self-efficacy beliefs of prospective teachers. Answers to the following questions were sought to address the purpose of this study:

- What are the perceptions and academic self-efficacy beliefs of prospective teachers about the school climate?
- Is there a significant relationship between the perceptions and academic self-efficacy beliefs of prospective teachers about the school climate?
- Are the perceptions of prospective teachers about the school climate meaningful predictors of academic self-efficacies?
- What are the views of prospective teachers concerning their negative perceptions of the school climate?

Investigating the relationship between the perceptions of prospective teachers regarding the school climate and their academic self-efficacy beliefs, this study was designed using the descriptive mixed-method, which is one of the mixed-method designs. The mixed-method is the use of both qualitative and quantitative data collection and analysis methods in understanding the research problem in a single study, whereas the descriptive mixed-method is a mixed-method design where the quantitative data are initially collected and qualitative data is utilized to supplement quantitative data. Data regarding the initial three research problems was collected using quantitative methods, whereas the findings for the final question were collected using the qualitative methods.

The study group of the quantitative part of the study consisted of 552 prospective teachers who continued their studies at Uşak University during the Spring Term of the 2016-2017 Academic Year. In the qualitative part, the focus group interviews were performed with 12 prospective teachers randomly chosen from the study group.

In the quantitative part of the study, school climate perceptions of prospective teachers were measured using the School Climate Scale for University Students, developed by Terzi (2015), and their academic self-efficacies by the Academic Self-Efficacy Scale, developed by Jerusalem and Schwarzer (1981) and adapted into Turkish by Yılmaz, Gürçay and Ekici (2007). As for the qualitative part of the study, a semi-structured interview form was developed for the focus group interviews.

Extreme and missing value tests were performed prior to the quantitative data analysis. The kurtosis and skewness coefficients of data were reviewed to verify if the data presented normal distribution. Multiple and hierarchical regression techniques were used to analyze the data in addition to descriptive statistics. Regression analysis, gender and voluntary/reluctant choice of area of study were addressed as control variables and included in the analyses as a dummy variable. Based on the data obtained following quantitative analyses, focus group interviews were made to identify the underlying causes of negative perceptions regarding the school climate. First, the data from such interviews was broken down and then descriptively analyzed. The findings were supported by direct quotations.

The results of the first study indicate the school climate perceptions of prospective teachers ($=3.10$) to be at a moderate level (5-item Likert scale), and their academic self-efficacies ($=2.78$) to be at a high level (4-item Likert scale). A review of the perceptions of prospective teachers about the school climate showed that the communication ($=3.23$) aspect had the highest mean score, followed by the learning environment ($= 3.13$) aspect. The lowest mean score was found to be in the school loyalty ($=2.91$) aspect.

Findings regarding the question of the second study showed a moderate level of positive and meaningful correlation between the school climate perceptions and academic self-efficacy beliefs of prospective teachers. A reinvestigation of the school climate aspects individually showed

positive, moderate and meaningful correlations between academic self-efficacy beliefs in all aspects of the school climate.

The findings towards the question of the third study show that the perceptions of control variables and prospective teachers in relation to the school climate account for 18% of the variance on academic self-efficacy beliefs. All aspects of the school climate are meaningful predictors of academic self-efficacy beliefs. However, the communication dimension of the school climate is the highest predictor of academic self-efficacy perceptions.

Within the framework of the final study question, prospective teachers related their low school loyalty with their reluctant choice of the school, the academics and the school failing to address the students' needs and their unfulfilled professional expectations. Prospective teachers stated that the academics failing to create effective teaching-learning processes, their lack of respect about the individual differences of students, their lack of interest in developments and their being inexperienced, negatively affected their school loyalty and academic self-efficacy. Again, the final question of the study found that negative aspects of the learning environment, including a lack of equipment, lack of adequate space and overcrowded classrooms, negatively affect the school climate perceptions of prospective teachers.

Based on these findings, we conclude that there is a meaningful correlation between the school climate perceptions and academic self-efficacy beliefs of prospective teachers, and that particularly the communication aspect of the school climate plays an important role in the self-efficacy beliefs of prospective teachers. Also, the quality of academics, the communication process with the school staff, and the physical and social facilities of the school were found to be some of the most important areas of attention for the students.