

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KÜLTÜREL SERMAYELERİ, ÖZ-
YETERLİKLERİ VE OKULLARINDAKİ SOSYAL SERMAYEYE YÖNELİK
ALGILARININ İNCELENMESİ**

Sevgi ERGÜVEN AKBULUT

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2019

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KÜLTÜREL SERMAYELERİ, ÖZ-
YETERLİKLERİ VE OKULLARINDAKİ SOSYAL SERMAYEYE YÖNELİK
ALGILARININ İNCELENMESİ**

Sevgi ERGÜVEN AKBULUT

**Danışman: Doç. Dr. Fatma SADIK
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Memet KARAKUŞ
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Özlem KAF
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Özden DEMİR**

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2019

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Fatma SADIK
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Memet KARAKUŞ

Üye: Doç. Dr. Özlem KAF

Üye: Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Üye: Doç. Dr. Özden DEMİR

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.
.../.../2019

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. .../.../2019

Sevgi ERGÜVEN AKBULUT

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KÜLTÜREL SERMAYELERİ, ÖZ-YETERLİKLERİ VE OKULLARINDAKİ SOSYAL SERMAYEYE YÖNELİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Sevgi ERGÜVEN AKBULUT

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Fatma SADIK

Aralık 2019, 329 Sayfa

Yapılan bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin kültürel sermayelerine, öz-yeterliklerine ve görev yaptıkları okulların sosyal sermayesine yönelik algılarını ve aralarındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yönteme başvurulmuştur. Karma yöntem desenlerinden açılımlı sıralı desen kullanıldığı araştırmada örneklem alınırken tabakalı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Araştırmanın örneklemini Hatay il merkezindeki 583 sınıf öğretmeni oluştururken, nitel çalışma grubunu bu öğretmenlerden gönüllü olan 11 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler toplanırken Kültürel Sermaye Ölçeği (Avcı, 2015), Öz-yeterlik Ölçeği (Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya, 2005), Sosyal Sermaye Ölçeği (Ekinci, 2008), kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra Mann Whitney U, Kruskal Wallis H testleri ile korelasyon ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Nitel veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin kültürel sermayelerine öz-yeterliklerine ve okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algılarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermayeye dair algıları cinsiyet, yaş, anne ve baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, hizmet süresi, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, derse girilen sınıftaki öğrenci sayısı ve sosyal medya kullanma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşturmuştur. Öz-yeterliğe dair algılar cinsiyet, yaş, anne eğitim düzeyi, derse girilen sınıftaki öğrenci sayısı, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve sosyal medya kullanma sıklığı değişkenlerinde anlamlı farklılık oluşturmuştur. Görev yapılan okulun sosyal sermayesine dair algıların yaş, hizmet süresi, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, derse girilen sınıf düzeyi, derse

girilen sınıftaki öğrenci sayısı ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerinde anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların kültürel sermaye ve öz-yeterlik algılarının birlikte okulun sosyal sermayesine dair algısını orta düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında sınıf öğretmenlerine göre kendi kültürel sermayeleri davranış biçimlerinden, ilgi alanlarından ve kişisel deneyimlerinden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılar bireysel çaba ve yaşadıkları ortamın kültürel sermayelerini olumlu etkilediğini, çevresel ve bireysel faktörlerin olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Katılımcılara göre öğretmenliğe dair öz-yeterlikleri mesleki ve kişisel özelliklerden oluşmaktadır. Öğrencilerinin ilgisini derse çekmek için motive etme, uyarma gibi yollara başvuran öğretmenlerin kendilerini en çok proje, ürün tasarlama, yaparak-yaşayarak öğrenme vb. yeterli hissettiği ortaya çıkmıştır. Katılımcılar sınıf yönetiminde çoğunlukla kural belirlemede ve kural uygulamada yeterli olduklarını düşünmektedir. Sınıf öğretmenlerine göre bir okulun sosyal sermayesi okul içi paydaşların özelliklerinden, okulda yürütülen faaliyetlerden ve okulun özelliklerinden oluşmaktadır. Katılımcılar görev yaptıkları okulda veli özellikleri ile okul ortamından dolayı olumlu duygulara sahipken veli ve öğrenci özelliklerinden dolayı olumsuz duygulara sahiptir. Seminerler, zümre toplantıları, bilgi yarışmaları okulun kültürel sermayeye katkılarının başında gelmiştir. Okulun fiziki ve maddi koşulları, öğretmenlerle ilgili ve sistemsel özellikler okulun kültürel sermayeyi engelleyici unsurlarındandır. Öğretmenlerin mesleğe başladıktan bu yana öğretim yöntem-teknikleri, sınıf yönetimi ve öğrenciye bakış açılarında değişim meydana gelmiştir. Katılımcılar kendi mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek için daha çok bilgi birikimini ve kültürel donanımını artırmanın, sınıf yönetim becerilerini geliştirmenin etkili olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin sosyal/kültürel/akademik gelişimlerini sağlama kültürel sermayenin mesleki katkısının, yüksek algıya ve düşünme becerilerine sahip olma, evrensel değerlere sahip olma vb. kişisel katkısının başında gelmektedir. Elde edilen bulgular tartışma ve yorum kısmında ayrıntılı şekilde tartışılmış, nicel ve nitel kısma dair bütünsel bir değerlendirme yapılmıştır. Ardından uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kültürel sermaye, sosyal sermaye, öz-yeterlik, sınıf öğretmeni, ilkokul

ABSTRACT**CLASSROOM TEACHERS' PERCEPTIONS TOWARDS THEIR CULTURAL CAPITAL, SELF-EFFICACY AND SCHOOLS' SOCIAL CAPITAL****Sevgi ERGÜVEN AKBULUT****Doctoral Thesis, Department of Educational Sciences****Advisor: Assoc. Prof. Dr. Fatma SADIK****December 2019, 329 Pages**

The purpose of this study is to examine the perceptions of classroom teachers about their cultural capital, self-efficacy and social capital of the school they work and the relationship between these variables. In the study, a mixed method was used in which quantitative and qualitative methods were used together. In the study, which is one of the mixed method designs, exploratory sequential pattern was used, stratified sampling method was used while sampling. The sample of the the research is 583 classroom teachers in the center of Hatay province, while the qualitative phase is composed of 11 volunteer teachers. Cultural Capital Scale (Avcı, 2015), Self-efficacy Scale (Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya, 2005), Social Capital Scale (Ekinçi, 2008), personal information form, and semi-structured interview form were used for data collection. In the analysis of the quantitative data, in addition to descriptive statistics, correlation and multiple regression analysis were performed with Mann Whitney U, Kruskal Wallis H tests. Qualitative data were analyzed by content analysis technique. At the end of the study, it was found out that teachers' perceptions of cultural capital, self-efficacy and social capital were high level. Classroom teachers' perceptions of cultural capital were significantly different according to gender, age, education level of parents, number of siblings, duration of service, duration of service at school, number of students in class and frequency of using social media. Self-efficacy perceptions were significantly different in terms of gender, age, maternal education level, number of students in class, socio-economic level of school environment and frequency of social media use. It was found that the perceptions of the social capital of the school in which they were employed differed significantly in terms of age, length of service, length of service in the school, class level, number of students in the class and socio-economic level of the

school environment. It was found that the participants' perceptions of cultural capital and self-efficacy together moderately affect the perception of the school's social capital.

In the qualitative part of the study, it was revealed that according to classroom teachers, their cultural capital consisted of behaviors, interests and personal experiences. The participants think that individual efforts and the environment they live positively affect their cultural capital and that environmental and individual factors negatively affect them. According to the participants, self-efficacy of teaching consists of professional and personal characteristics. Motivating students to attract the attention of students, such as stimulating the application of the teachers themselves, such as projects, product design, do-live learning and so on. It turned out that he felt enough. The participants think that they are mostly qualified in rule management and rule implementation. According to classroom teachers, the social capital of a school consists of the characteristics of the stakeholders in the school, the activities carried out in the school and the characteristics of the school. Participants had positive emotions due to their parents' characteristics and school environment, while parents and students had negative emotions due to their characteristics. Seminars, group meetings and quiz competitions were the main contributions of the school to cultural capital. The physical and material conditions of the school, teachers' and systematic characteristics are the obstacles of cultural capital of the school. Since the beginning of the profession, there has been a change in the teaching methods-techniques, classroom management and students' perspectives. The participants think that it is more effective to increase their knowledge and cultural equipment and develop classroom management skills in order to develop their own professional knowledge and skills. Ensuring the social / cultural / academic development of the students has a professional contribution of cultural capital, having high perception and thinking skills, having universal values and so on. The findings were discussed in detail in the discussion and interpretation section and a holistic evaluation of the quantitative and qualitative part was made. Then, suggestions were made to practitioners and researchers.

Keywords: Cultural capital, social capital, self-efficacy, classroom teacher, primary school

ÖNSÖZ

İnsan var olduğu günden itibaren beraberinde öğrenme ve birlikte yaşama becerisini günümüze dek getirmiştir. Günümüzde bu becerilerin büyük kitlelerce eş zamanlı olarak yaşandığı ortamların başında okullar gelmektedir. Okullar birçok bireye öğrenme ortamı sunar. Öğrenme-öğretme faaliyetlerinin kilit taşı öğretmenlerdir. Öğretmenler hem öğrenci hem okul yönetimi hem de diğer meslektaşlarıyla etkin iletişime sahiptir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olduğu özellikler okul ortamının ve eğitim faaliyetlerinin niteliğine doğrudan etki eder. Öğretmenlerin sahip oldukları özellikler onların yalnızca aldıkları eğitimden gelmez. Öğretmenler okula geçmişlerinden gelen bireysel ve sosyal yaşantılarının izlerini taşırlar. Bu izler onların kültürel ve sosyal sermayelerdir. Eğitim yaşantıları da mesleki yeterliklerini oluşturur. Tüm bu unsurlar bir sarmal gibi öğretmenin kendisini, okul ortamını ve eğitim niteliğini işleyerek yeni yaşantılar oluşturur. Bu nedenle öğretmenleri öğretmen yapan tüm bileşenlerin irdelenmesi kısa vadede bulunulan eğitim ortamının, uzun vadede ülkenin ve insanlığın gelişimi için önemli bir unsurdur.

Kişisel ve mesleki gelişimimde eğitim hayatımın en önemli sürecini oluşturan doktora eğitimim boyunca her görüşmemizde bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen, çalışma ahlâkı ve çalışkanlığıyla bana değer katan, öğretmenliğiyle ve dostluğuyla her ihtiyacım olduğunda yanımda olan değerli danışmanım Doç. Dr. Fatma SADIK'a sonsuz teşekkür ederim. Bu süreç boyunca paylaştığı bilgileri, deneyimleri ve düşünce dünyamı zenginleştirdiği aynı zamanda tez izleme komitemde yer alarak sunduğu katkılar için Doç. Dr. Memet KARAKUŞ'a, görüş ve önerileriyle teze destek olan Doç. Dr. Özlem KAF'a, tezi okuyarak değerli katkılarıyla tezi zenginleştiren Sayın Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ ve Sayın Doç. Dr. Özden DEMİR'e teşekkür ederim. Süreç boyunca ders aldığım ve bilgi, deneyim ve yaklaşımlarıyla akademik gelişimime katkı sağlayan başta Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY olmak üzere tüm hocalarıma, öğreticiliği ve sıcaklığı için Prof. Dr. Mediha SARI'ya ayrı ayrı teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleşmesi için gerekli yasal izinlerin sağlanmasında destek olan Antakya ve Defne İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine, tezin uygulama aşamasına zaman ayıran katılımcı meslektaşlarıma, doktora sürecim boyunca inisiyatifini kullanarak eğitim sürecimi kolaylaştıran öğretmen olarak görev yaptığım okulun müdürüne, yardım

ve desteklerini esirgemeyen Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü personeline teşekkür ederim.

Anlayış ve sabır gösteren dost ve arkadaşlarıma, her zaman destekçim olan anne ve babama teşekkür ederim. Son olarak çalışmanın her aşamasında işimi kolaylaştırarak, ortak zaman dilimimizden çalarak yürüttüğüm bu araştırmada sonsuz anlayış göstererek ve bilime verdiği önemle yanımda durarak tezin gizli kahramanı olan eşime sonsuz teşekkürler.

Sevgi ERGÜVEN AKBULUT

Adana / 2019



İÇİNDEKİLER

ÖZET	Sayfa iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
KISALTMALAR	xvii
TABLOLAR LİSTESİ	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxii
EKLER LİSTESİ	xxiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	6
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Sayıtlılar.....	11
1.5. Sınırlılıklar	12
1.6. Tanımlar.....	12

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	13
2.1.1. Sermaye Kavramı	13
2.1.2. Sosyal Sermaye	14
2.1.2.1. Sosyal Sermaye ve Habitus	16
2.1.2.2. Sosyal Sermaye ve Alan.....	17
2.1.3. Sosyal Sermaye Kavramına Farklı Yaklaşımlar	18
2.1.3.1. Sosyal Sermaye ve Bourdieu (1986).....	18
2.1.3.2. Sosyal Sermaye ve Coleman (1988)	19
2.1.3.3. Sosyal Sermaye ve Putnam (1995).....	21
2.2.3.4. Sosyal Sermaye ve Fukuyama (1999).....	22

2.2.3.5. Sosyal Sermaye ve Lin (1999)	24
2.1.4. Sosyal Sermayenin Bileşenleri	25
2.1.4.1. Güven	25
2.1.4.2. Normlar	26
2.1.4.3. Ağlar (Sosyal Ağ Bağlantıları, Network).....	26
2.1.5. Sosyal Sermaye Türleri	28
2.1.6. Sosyal Sermayenin Ölçülmesi	30
2.1.7. Sosyal Sermaye ve Eğitim.....	31
2.1.8. Kültürel Sermaye.....	32
2.1.9. Kültürel Sermaye ve Eğitim	34
2.1.10. Kültürel Sermayenin Sınıflandırılması.....	36
2.1.11. Kültürel Sermayenin Ölçülmesi	38
2.1.12. Kültürel Sermayeden Sosyal Sermayeye	40
2.1.13. Öz-yeterlik.....	41
2.1.14. Öğretmen Öz-yeterliği.....	43
2.2. İlgili Araştırmalar	46
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	46
2.2.1.1. Sosyal Sermaye İle İlgili Araştırmalar	46
2.2.1.2. Kültürel Sermaye İle İlgili Araştırmalar	50
2.2.1.3. Öz-yeterlik İle İlgili Araştırmalar	56
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	62
2.2.2.1. Sosyal Sermaye İle İlgili Araştırmalar	63
2.2.2.2. Kültürel Sermaye İle İlgili Araştırmalar	69
2.2.2.3. Öz-yeterlik İle İlgili Araştırmalar	76
2.2.3. Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi	80

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	85
3.2. Evren ve örneklem	86
3.3. Veri Toplama Araçları	92
3.3.1. Sosyal Sermaye Ölçeği (SSÖ).....	92
3.3.2. Kültürel Sermaye Ölçeği (KSÖ).....	95

3.3.3. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği (ÖÖÖ)	98
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu (KBF)	100
3.3.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF)	100
3.5. Verilerin Toplanması	101
3.6. Verilerin Analizi	102
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik.....	104

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerine, Öz-Yeterliklerine ve Okullarındaki Sosyal Sermayeye Yönelik Algıları	108
4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerine Yönelik Algıları	108
4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterliklerine Yönelik Algıları	109
4.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Okullarındaki Sosyal Sermayeye Yönelik Algıları .	109
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerine, Öz-Yeterliklerine ve Okullarındaki Sosyal Sermayeye Yönelik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular	110
4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerine Yönelik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular	110
4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterliklerine Yönelik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular	124
4.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Okullarındaki Sosyal Sermayeye Yönelik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular.....	135
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayeleri İle Öz-Yeterliklerine Yönelik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	149
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayeleri ile Okullarındaki Sosyal Sermayeye Yönelik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	149
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlikleri İle Okullarındaki Sosyal Sermayeye Yönelik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	150
4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayeleri İle Öz-Yeterliklerine Yönelik Algılarının Birlikte Okullarındaki Sosyal Sermayeye Yönelik Algılarını Yordama Gücüne Yönelik Bulgular	151

4.7. Sınıf Öğretmenlerinin “Kültürel Sermaye” Kavramı ile Kendi Kültürel Sermayelerini Oluşturan, Geliştiren ve Engelleyen Faktörlerle İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	152
4.7.1. Sınıf Öğretmenlerinin “Kültürel Sermaye” Kavramı İle İlgili Görüşleri	152
4.7.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Kültürel Sermayeleri İle İlgili Görüşleri.....	154
4.7.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerini Olumlu Etkileyen Faktörler İle İlgili Görüşleri	157
4.7.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerini Olumsuz Etkileyen Faktörler İle İlgili Görüşleri	160
4.7.5. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerini Geliştirmek Amacıyla Yaptıkları Faaliyetler İle İlgili Görüşleri	162
4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Kavramı İle Kendi Öz-yeterliklerini Oluşturan Özellikleri ve Mesleki Açından Kendilerini Daha Yeterli Buldukları Alanlarla İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	165
4.8.1. Sınıf Öğretmenlerinin “Öğretmen Öz-yeterlik” Kavramı İle İlgili Görüşleri	165
4.8.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Öz-yeterliklerini Oluşturan Özellikleriyle İlgili Görüşleri.....	168
4.8.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Açından Kendilerini Daha Yeterli Buldukları Alanlarla İlgili Görüşleri.....	170
4.8.3.1. Öğrencilerin İlgisini Derse Çekmede Uyguladıkları Yöntemler İle İlgili Görüşleri.....	170
4.8.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerini Yeterli Hissettikleri Yöntem, Teknik ve Uygulamalar İle İlgili Görüşleri.....	173
4.8.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Farklı İlgisi, Yetenek ve Zekâ Düzeylerindeki Öğrencilerin Başarılı Olabilmeleri İçin İzledikleri Yollar İle İlgili Görüşleri	176
4.8.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerini Sınıf Yönetiminde Başarılı Buldukları Boyutlar İle İlgili Görüşleri.....	178
4.8.3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Başarılarını Ölçme ve Değerlendirmede İzledikleri Yöntemler İle İlgili Görüşleri	180
4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Okulların Sosyal Sermayesini Oluşturan Özellikler ve Görev Yaptıkları Okulların Sosyal Sermayesi Hakkındaki Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	183

4.9.1. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Sosyal Sermayesini Oluşturan Özelliklerle İlgili Görüşleri.....	183
4.9.2. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Sosyal Sermayesi İle İlgili Görüşleri.....	186
4.9.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yaşadıkları Duygular İle İlgili Görüşleri.....	186
4.9.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Okullarındaki İletişim ve Sosyal İlişkiler İle İlgili Görüşleri.....	189
4.9.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Okullarındaki Öğretmenler Arasındaki Akademik İlişkiler İle İlgili Görüşleri.....	192
4.9.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Yöneticisinin Öğretmenlere ve Velilere Karşı Davranışları İle İlgili Görüşleri	195
4.9.3. Sınıf Öğretmenlerinin Okulun Sosyal Yapısını Güçlendirmek İçin Yapılabilecekler İle İlgili Görüşleri	199
4.10. Okulun Sosyal Sermayesinin Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermaye ve Öz-Yeterliklerine Etkileriyle İlgili Bulgular	203
4.10.1. Okulun Sosyal Sermayesinin Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerine Etkileriyle İlgili Bulgular	203
4.10.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Kültürel Sermayelerine Katkı Sağlayan Özellikleri İle İlgili Görüşleri	203
4.10.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Kültürel Sermayelerinin Hayata Geçirmelerini/Gelişmesini Engelleyen Özellikleri İle İlgili Görüşleri	205
4.10.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerini Geliştirmek İçin Okulda Yapılabileceklerle İle İlgili Görüşleri	207
4.10.2. Sınıf Öğretmenlerinin Okulun Sosyal Sermayesinin Öz-Yeterliklerine Etkileriyle İlgili Görüşleri.....	209
4.10.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Göreve Başlamalarından İtibaren Mesleki Bilgi ve Becerilerinde Meydana Gelen Değişimlerle İlgili Görüşleri	209
4.10.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Şu An Görev Yaptıkları Okulda Mesleki Bilgi ve Becerilerini Etkileyen Durumlarla İlgili Görüşleri	212

4.10.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bilgi ve Becerilerini Geliştirmeleri İçin Yapılabileceklerle İlgili Görüşleri.....	213
4.11. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermaye ve Öz-yeterliklerinin Okulun Sosyal Sermayesine Etkileriyle İlgili Görüşleri	216
4.11.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerinin Okulun Sosyal Sermayesine Katkılarıyla İlgili Görüşleri	216
4.11.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliklerinin Okulun Sosyal Sermayesine Etkileriyle İlgili Görüşleri.....	219

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Nicel Bulgularla İlgili Tartışma ve Yorum.....	228
5.1.1. Kültürel Sermaye İle İlgili Tartışma ve Yorum.....	228
5.2. Nitel Bulgularla İlgili Tartışma ve Yorum	252
5.2.1. Kültürel Sermaye İle İlgili Tartışma ve Yorum.....	252
5.2.2. Öz-yeterlikle İlgili Tartışma ve Yorum	255
5.2.3. Sosyal Sermaye İle İlgili Tartışma ve Yorum	258
5.2.4. Kültürel Sermaye, Öz-yeterlik ve Sosyal Sermaye İlişkisiyle İlgili Tartışma ve Yorum.....	262
5.3. Nicel ve Nitel Bulguların Karşılaştırılmasına Yönelik Bütünsel Değerlendirme..	268
5.3.1. Kültürel Sermaye İle İlgili Bütünsel Değerlendirme.....	268
5.3.2. Öz-yeterlik İle İlgili Bütünsel Değerlendirme	270
5.3.3. Sosyal Sermaye İle İlgili Bütünsel Değerlendirme	272
5.3.4. İlişkisel Sonuçlarla İlgili Bütünsel Değerlendirme.....	275

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Nicel Sonuçlar.....	277
6.2. Nitel Sonuçlar	279
6.2.1. Kültürel Sermaye İle İlgili Sonuçlar	279
6.2.2. Öz-yeterlik İle İlgili Sonuçlar	280
6.2.3. Sosyal Sermaye İle İlgili Sonuçlar	281

6.2.4. Okulun Sosyal Sermayesinin Öğretmenlerin Kültürel Sermaye ve Öz-Yeterliklerine Etkisi İle İlgili Sonuçlar.....	282
6.2.5. Öğretmenlerin Kültürel Sermaye ve Öz-yeterliklerinin Okulun Sosyal Sermayesine Etkileriyle İlgili Sonuçlar	284
6.3. Öneriler	285
6.3.1. Uygulamaya Dönük Öneriler.....	285
6.3.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Dönük Öneriler	287
KAYNAKÇA.....	288
EKLER	325
ÖZGEÇMİŞ	329



KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

KBF: Kişisel Bilgi Formu

KSÖ: Kültürel Sermaye Ölçeği

ÖÖÖ: Öz-yeterlik Ölçeği

SSÖ: Sosyal Sermaye Ölçeği

TDK: Türk Dil Kurumu

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

YYGF: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Nicel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	88
Tablo 2. Nitel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	91
Tablo 3. Sosyal Sermaye Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları	94
Tablo 4. Kültürel Sermaye Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları.....	97
Tablo 5. Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları	99
Tablo 6. KSÖ' ne Ait Betimsel İstatistikler.....	108
Tablo 7. ÖÖÖ' ne Ait Betimsel İstatistikler	109
Tablo 8. SSÖ'ne Ait Betimsel İstatistikler	109
Tablo 9. KSÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U testi Sonuçları.....	110
Tablo 10. KSÖ Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	111
Tablo 11. KSÖ Puanlarının Medeni Duruma Göre Mann Whitney U testi Sonuçları .	112
Tablo 12. KSÖ Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Mann Whitney U testi Sonuçları.....	113
Tablo 13. KSÖ Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları.....	114
Tablo 14. KSÖ Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları.....	115
Tablo 15. KSÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları..	116
Tablo 16. KSÖ Puanlarının Mezun Olunan Fakülteye Göre Mann Whitney U testi Sonuçları.....	117
Tablo 17. KSÖ Puanlarının Hizmet Süresine Göre Mann Whitney U testi Sonuçları .	118
Tablo 18. KSÖ Puanlarının Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları.....	119
Tablo 19. KSÖ Puanlarının Derse Girilen Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları.....	120
Tablo 20. KSÖ Puanlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları.....	121
Tablo 21. KSÖ Puanlarının Okulun Bulunduğu Çevrenin SED'ine Yönelik Algıya Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları.....	122
Tablo 22. KSÖ Puanlarının Sosyal Medya Kullanma Sıklığına Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları	123
Tablo 23. ÖÖÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U testi Sonuçları	124

Tablo 24. ÖÖÖ Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları.....	125
Tablo 25. ÖÖÖ Puanlarının Medeni Duruma Göre Man Whitney U testi Sonuçları...	126
Tablo 26. ÖÖÖ Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Man Whitney U testi Sonuçları.....	126
Tablo 27. ÖÖÖ Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları.....	127
Tablo 28. ÖÖÖ Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları.....	128
Tablo 29. ÖÖÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları .	128
Tablo 30. ÖÖÖ Puanlarının Mezun Olunan Fakülteye Göre Mann Whitney U testi Sonuçları.....	129
Tablo 31. ÖÖÖ Hizmet Süresine Göre Mann Whitney U testi Sonuçları	130
Tablo 32. ÖÖÖ Puanlarının Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları	131
Tablo 33. ÖÖÖ Puanlarının Derse Girilen Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları	132
Tablo 34. ÖÖÖ Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları	132
Tablo 35. ÖÖÖ Puanlarının Okul Çevresinin SED'ine Yönelik Algıya Göre Mann Whitney U testi Sonuçları	133
Tablo 36. ÖÖÖ Puanlarının Sosyal Medya Kullanma Sıklığına Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları	134
Tablo 37. SSÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U testi Sonuçları	135
Tablo 38. SSÖ Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları	136
Tablo 39. SSÖ Puanlarının Medeni Duruma Göre Mann Whitney U testi Sonuçları ..	137
Tablo 40. SSÖ Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre Mann Whitney U testi Sonuçları	138
Tablo 41. SSÖ Puanlarının Anne Eğitim Durumlarına Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları.....	139
Tablo 42. SSÖ Puanlarının Baba Eğitim Durumlarına Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları.....	140
Tablo 43. SSÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları ..	141
Tablo 44. SSÖ Puanlarının Mezun Olunan Fakültelere Göre Mann Whitney U testi Sonuçları.....	141

Tablo 45. SSÖ Puanlarının Hizmet Sürelerine Göre Mann Whitney U testi Sonuçları.....	142
Tablo 46. SSÖ Puanlarının Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları.....	143
Tablo 47. SSÖ Puanlarının Derse Girilen Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları	145
Tablo 48. SSÖ Puanlarının Sınıf Mevcuduna Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları.	146
Tablo 49. SSÖ Puanlarının Okul Çevresinin SED'ine Yönelik Algıya Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları.....	147
Tablo 50. SSÖ Puanlarının Sosyal Medya Kullanma Sıklığına Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları	148
Tablo 51. KSÖ ile ÖÖÖ Puanlarının Korelasyon Analizi Sonuçları	149
Tablo 52. SSÖ ve KSÖ Puanlarının Korelasyon Analizi Sonuçları	150
Tablo 53. SSÖ ve ÖÖÖ Puanlarının Korelasyon Analizi Sonuçları	151
Tablo 54. Çoklu Regresyon Analizi Sonucu	152
Tablo 55. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermaye Kavramına Yönelik Görüşleri.....	153
Tablo 56. Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Kültürel Sermayelerine Yönelik Görüşleri....	155
Tablo 57. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerini Olumlu Etkileyen Özellikler ve Katkıları	158
Tablo 58. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerini Olumsuz Etkileyen Faktörler ve Etkileri	160
Tablo 59. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerini Geliştirmek Amacıyla Yaptıkları Faaliyetler.....	163
Tablo 60. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-yeterliği İle İlgili Görüşleri	166
Tablo 61. Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Öz-Yeterlikleri ile İlgili Görüşleri.....	169
Tablo 62. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin İlgisini Derse Yöneltilmede Kullandıkları Yöntemler	171
Tablo 63. Sınıf Öğretmenlerinin Yeterli Hissettikleri Yöntem, Teknik ve Uygulamalar	173
Tablo 64. Sınıf Öğretmenlerinin Farklı ilgi, Yetenek ve Zekâ Düzeylerindeki Öğrencilerin Başarılı Olabilmeleri İçin İzledikleri Yollar	176
Tablo 65. Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerini Sınıf Yönetiminde Başarılı Buldukları Boyutlar	178

Tablo 66. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Başarılarını Ölçme Ve Değerlendirmede İzledikleri Yöntemler.....	181
Tablo 67. Sınıf Öğretmenlerinin Okulların Sosyal Sermayesi İle İlgili Görüşleri	184
Tablo 68. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulda Yaşadıkları Duygular	187
Tablo 69. Sınıf Öğretmenlerinin Okullarındaki İletişim ve Sosyal İlişkiler İle İlgili Görüşleri.....	190
Tablo 70. Sınıf Öğretmenlerinin Okullarındaki Öğretmenler Arasındaki Akademik İlişkiler İle İlgili Görüşleri	193
Tablo 71. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Yöneticisinin Öğretmenlere Ve Velilere Karşı Davranışları İle İlgili Görüşleri	196
Tablo 72. Sınıf Öğretmenlerinin Okulun Sosyal Yapısını Güçlendirmek İçin Yapılabilecekler İle İlgili Görüşleri	200
Tablo 73. Görev Yaptıkları Okulun Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerine Katkı Sağlayan Özellikleri	204
Tablo 74. Görev Yaptıkları Okulun Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerini Engelleyen Özellikleri.....	205
Tablo 75. Okulda Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerini Geliştirmeleri İçin Yapılabilecekler	207
Tablo 76. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bilgi Ve Becerilerinde Meydana Gelen Değişimler	210
Tablo 77. Okulda Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bilgi Ve Becerilerini Etkileyen Durumlar	212
Tablo 78. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Açından Geliştirmeleri Gerektiğini Düşündükleri Boyutlar Ve Beklentileri.....	214
Tablo 79. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerinin Sağladığı Katkılar.....	216
Tablo 80. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerinin Sınıf Ortamında Yansıtıkları Durumlar	218
Tablo 81. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerinin Yararlandıkları Kaynaklara, Kullandıkları Yöntem Ve Materyallere Yansımaları.....	220
Tablo 82. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerinin Hazırladıkları Materyallere Ve Sınıf Dışı Etkinliklere Yansımaları.....	223
Tablo 83. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısı İçin Ailelere Sağladıkları Destekler.....	225

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Fukuyama'nın güven ağı	23
Şekil 2. Nesiller arası kapalı ağ	27
Şekil 3. Kapalı olmayan ve kapalı olan ağ	28
Şekil 4. Öğretmen yeterliğinin doğal döngüsü	45
Şekil 5. Sosyal sermaye ölçeği çizgi grafiği	93
Şekil 6. Kültürel sermaye ölçeği çizgi grafiği	96
Şekil 7. Özyeterlik ölçeğine ait özdeğer grafiği	98



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. Araştırma İzin Belgesi	325
EK 2. Kültürel Sermaye Ölçeği İzin Belgesi.....	326
EK 3. Öz-yeterlik Ölçeği İzin Belgesi	327
EK 4. Sosyal Sermaye Ölçeği İzin Belgesi	328



BÖLÜM I

GİRİŞ

Ortak bir amaç etrafında toplanan veya ortak bir geçmişe sahip olan bireyler birbirlerinin etki alanları içindedir. Bu alanda meydana gelen etkileşimler bireyler üzerinde değişimler yaratır. İster küçük gruplar olsun ister toplumun geneli, bireyle grup veya bireyle toplum arasında meydana gelen ilişkilerin sonucudur. Bu ilişkiler süresince birey ve içinde bulunduğu grup veya toplum, birbirinden kopuk hareket etmeme eğilimindedir. Marx (2014), bireyin topluma bağlı olduğu kadar, toplumun gücünün de bireye yansıdığını söyler. Toplumsal kabuller bireylerin bu kabulleri yaşamına enjekte etmesine göre değişkenlik gösterir. Toplumsal kabuller, o topluluğun kültürüdür. İnsanların kültürü bilme düzeyi toplumda farklı sınıfları yaratır ki bu sınıflar genellikle kendi özelliklerini devrederek varlığını korur. Aynı zamanda sınıflar, kültürel unsurları kabullenmekten ziyade bu unsurların temsilci öğelerini bildikleri ölçüde kültürel meşruluğu doğrulamış olurlar (Bourdieu, 2015a). Kültürün en meşrulaştığı yer olan eğitim ortamları, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin mensubu oldukları sınıfı kolaylıkla karakterize eder. Eğitim ortamındaki en etkin kişilerden biri olan öğretmenlerin yetiştirdiği sınıfsal durum, onun kültürel bilgisini, hem eğitimi gerçekleştirme yollarına hem de bulunduğu ortamdaki meslektaşlarına resmeder. Durkheim (2016) öğretmenlerin sahip oldukları deneyim ve kültürün gücü ile öğrencileri üzerinde oldukça etkili birer güç unsuru olduğunu ifade eder. Çocukların etrafında gördüğü ve maruz kaldığı her durumdan çeşitli şekillerde etkileneceğini belirten Durkheim bu nedenle bir öğretmenin her türlü davranışının özenli olması gerektiğine dikkati çeker. İster beden dili ister kendini ifade dili olsun birer kültürel sermaye örneği olan bu özellikler kültürel sermaye kavramını işaret eder.

Kültürel sermaye kavramını oluşturan kelimeler, kendi başlarına ele alındığında her ikisinin de orijininde insan olduğu görülmektedir. İnsanın olmadığı yerde toplumdan, yaşayış tarzından, alışkanlıklardan, etkileşimden, aktarımdan bahsedilemediği gibi sermaye de insansız düşünülemez. Marx (1976) sermayenin ekonomik faaliyetleri yürütmede kullanılan ham maddelerden meydana geldiğini ve bu ham maddelerin belirli durumlarda değerli olduğunu belirtir. Bunu altının tek başına değerli değilken, ona değer biçen insani faaliyetler ve değişimin olması gerektiği ile örneklendirir. Ekonomik faaliyetlerin insanın var oluşu ile birlikte başladığı kabul edilir. Eğilmez de (2018) ekonomiyi kültürel hayatı devam ettiren koşullardan biri olarak tarif eder ve bunun faaliyetlerin başlangıcının tüketim

olduğunu vurgular. O halde tüketim faaliyetlerinin insanlık tarihiyle birlikte paralel şekilde ilerlediği varsayılarak kültürü oluşturan öğelerin de tüketimin bir parçası olduğu söylenebilir. TDK'ye göre kültür "Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür." (<http://www.tdk.gov.tr>). Yapılan bu tanım irdelendiğinde kültürün bir birikim olarak ilerlediği ve oluşan birikimin tıpkı maddi bir alışverişteki gibi sermaye olduğu söylenebilir.

Bourdieu'ya (1986) göre kültürel sermaye doğrudan ekonomik bir değer atfetmeyen ancak ekonomik değer oluşturma özelliğine sahip, eğitim yoluyla edinilen özelliklerin birleşimidir. Kültürel sermaye, yukarıdaki tanıma benzer olarak kültürel olarak değer verilen ve sahip olunan bilgi, beceri ve yeteneklerin toplamıdır (Yosso, 2005). Kültürel sermaye edinimi ailede başlayan ve okulda devam eden bir süreçtir. Ailede kazanılan kültürel sermaye, ailenin kültür sermayesini tekrarlayan yaşantılarla temsil ederken okulda kazanılan kültürel sermaye diplomalar aracılığıyla varlığını kanıtlar. Bu bakımdan kişinin gittiği okulun, aldığı diplomaların toplumsal geçerliği oldukça önem taşımaktadır. Durkheim'in (2016) ifade ettiği gibi bireylerin uyması gereken toplumsal görenekler dünden bugüne gelerek her bireyin topluma uyumlu birer kişi olmasını sağlamak için eğitim ilkelerini belirler. Bu ilkeler yetişkin olanların kendilerinden sonra gelecek nesli eğitime şekline yön veren ilkelerdir. Böylece yetişen nesil toplumun geçerli kıldığı ve toplumsal yaşamda kabul görmek için edinmenin neredeyse zorunlu olduğu alışkanlıklar birikimini edinir.

Collins ve Makowsky (2014), eğitim sürecinde bireylerin kültürel pazar için gerekli bilgi ve kazanımlara sahip olmasının, o kişiler için belirli topluluklarda yer edinimi olması bağlamında bir anahtar olduğunu belirtir. Para ekonomisi için ne ise, eğitim de kültürel sermaye için aynı işleve sahiptir. O halde, öğretmenlerin kültürel sermayeleri eğitim ortamına diplomaları ile doğrudan yansıtacaktır. Diplomaların temsil ettiği şey, öğretmenlerin aldıkları eğitim sonucunda edindikleri kültürel sermayelerinin toplumca makul görülen niteliğidir. Arun'un (2009), kültürel sermayeye sahip kişilerin çevresinde gerçekleşen eylemlere ilişkin bir öngörüye, böylelikle hayatını devam ettirecek en iyi sosyal koşulları oluşturma yeteneğine sahip olduğu çıkarımı öğretmenlerin kültürel sermaye düzeyinin eğitimin niteliğine yansımaları yönünden önemini sergiler.

Bourdieu ve Passeron (2014), yoksun sınıflara mensup öğrencilerin eğitim hayatları boyunca kalma, gecikme veya herhangi bir gelişim göstermeden yerinde sayma sorunu

yaşadıklarını belirtir. Buna örnek olarak yoksun sınıflardan gelen öğrencilerin genelde belirli eğitim kademesinde olması gereken ortalama yaşta olmadıklarını gösterir. Bunu “tedrîsî ölüm” olarak adlandırır ve bunun sebebinin sadece ekonomik temelli sorunlar olmadığını vurgularlar. İster ekonomik temelli olsun, ister öğrencinin toplumsal kökeninden kaynaklı eşitsizlikler olsun eğitim sisteminin başrolünde yer alan öğretmenin, eğitim verme şekli öğrencileri etkileyecektir. Öğrencilerin akademik performansları, onların kültürel sermayelerini oluşturacaktır (Andersen & Jaeger, 2015). Dolayısıyla yaşam geçmişleri farklı olan öğrencilerin okul yaşantılarındaki eşitsizlikleri dengelemesi ve kendi kültürel birikimini eğitsel eylemlerde kullanması, kültür sermayesi yüksek öğretmenler tarafından eğitsel niteliği artıracak iki önemli özelliktir. Freire (2013), eğitimle ilgili olarak insanların dünya aracılığıyla birbirlerini eğittiğini söyler. Her insanın, diğerleriyle iletişim halinde olmasının, kendi gerçekliklerine eleştirel yaklaşma fırsatı sağlayacağını belirtir. Böylece “öğrenme” klasik öğretmen-öğrenci ilişkisinin sınırlarını aşarak, öğretmenin “anlatma”, öğrencinin “anlama” zorunluluğunu ortadan kaldırır.

Öğretmenler, okullarda öğrenciler üzerinde en etkili olan kişidir ve öğrenciler öğretmenleriyle olan ilişkilerinde gelişir veya zarar görürler (Gordon, 2010). Öğrencilere verilen eğitim toplumda ideal olarak kabul edilen insan özelliklerine dayandıkça, bu özellikler öğrencilerin ileride toplumda oynayacakları rollerde dışa vuracaktır (Russell, 2014). Bu nedenle öğrencilerin olumlu yönde gelişim göstermeleri için öğretmenlerin yalnızca öğretim programı uygulama alışkanlığından sıyrılıp, öğrencilerinin çok yönlü gelişimini sağlamaları gerekmektedir. Özellikle aile geçmişleri sosyoekonomik ve sosyo-kültürel yönden daha düşük olan öğrencilerin, gelişim gösterecekleri tek yer okullardır. Yukarıda bahsedilenlerin pratikte yer bulmasını kültürel sermayeden başka sağlayacak koşullardan biri, öğretmenin sahip olduğu sosyal sermayedir.

Sosyal sermaye, kişilere gerektiğinde destek sağlayan ilişkilerin bütünüdür. Kişilerin yalnızca tanıdıklarıyla değil, tanıdıklarının tanıdıklarından da avantajlar sağlaması sosyal sermayenin temel fikirlerindedir (Field, 2008). Sosyal sermayenin ağ (networkler), güven ve normlar olmak üzere üç temel bileşeni vardır. Kişilerin ağ bağlantılarının genişliği, sahip olacağı fırsat ve bilgilerin potansiyelidir. Bireyin ilişkide bulunduğu kişilere duyduğu güven, iletişim kanallarının sürekli işler olmasını sağlar ve eylemlerdeki güvenilirliği olumlu yönde etkiler. Normlar ise kişiler arası ilişkilerin, normlara bağlılık ve normların işliyor olması koşuluyla, çıkarların bireyselden çıkıp topluluk çıkarına dayalı ilerlemesini sağlar (Coleman, 1988). Öğretmenler açısından düşünüldüğünde öğretmenlerin meslektaşları ve dolayısıyla onların tanıdıklarından

sağlanan avantajlar aracılığıyla ufuk açan iletişimlerde bulunması mümkündür. Öğretmenlerin sosyal sermayeleri ne denli kuvvetliyse, öğretmenler o denli birlikte fikirsel alışverişte bulunurlar. Sahip oldukları sosyal sermaye kaynaklarını, kişisel veya ortak hedeflerinde paylaşırlar. Cohen ve Prusak'a (2001) göre sosyal sermaye bireyler arasında "Anlayış birliği oluşturur.". Böylelikle özellikle aynı ortamda bulunan öğretmenler sürekli bilgi akışının bir parçası olur ve okullarının işlevselliğine katkıda bulunurlar. Bu kültür-toplum ilişkisine benzetebilir. Kültür ile toplum arasındaki ilişkinin bir benzeri sosyal sermaye ile okul arasında bulunur (Çankaya & Çanakçı, 2011). Kültürel öğelerin kişilerde ortak bir duygu birliği sağlayıp toplumu birbirine bağladığı gibi, öğretmenlerin sosyal sermayesi de onları ortak paydada buluşmaya iter.

Sosyal sermaye, aynı ortamda çalışan öğretmenlerin çalıştıkları kurumdan ve birbirlerinden doğan beklentilere girmesine neden olacağından, iletişim ağlarına dahil olanların yüksek sosyal sermayeye sahip olması beklenir. Fowler (1999) yüksek sosyal sermayeye sahip kişilerden oluşan toplulukların, yüksek standartlarda yaşama sahip olduğunu belirtir. Okul da bir topluluk olarak barındırdığı sosyal sermaye düzeyi ile orada çalışanların sosyal sermayesini etkileme potansiyeline sahiptir. Çocuklar ve eğitimciler okullarda kendileri olarak var olurken aynı zamanda farklı özelliklerdeki akranlarla ve öğretmenlerle bir arada bulunurlar (Apple, 2017). Çocukların ve eğitimcilerin akranlarındaki ve öğretmenlerdeki bu özellikler çeşitli inanç, görüş ve yargılardan meydana gelebilir. Ancak orada bulunan herkes ortak bir amaç etrafında toplanmıştır ki bunlar eğitim ve öğretimdir. Bu amaç etrafında birleşen ve birbirinden farklı özelliklere sahip olan bu kişiler etkileşimleriyle okulun sosyal sermayesini oluştururken orada verilen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin belirlenen hedefler ilkesinde ilerlemesini sağlar. Okuldaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri hangi gerekçeyle – prestij, sosyallik, çıkar, işbirliği – gelişirse gelişsin öğrencilerin akademik başarılarına, entelektüel ve sosyal sermaye gelişimlerine katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla geleceğin yetişkinleri olan öğrenciler için de diğer öğretmenlerin, ailelerin, okul yöneticilerinin ve çevrenin olduğu birçok paydaştan elde ettikleri toplumsal hayatı düzenleyici birer mekanizma olacaktır.

Öğretmenlerin okuldaki nitelikli yaşamına, dolayısıyla nitelikli bir eğitim ortamına katkıda bulunabilmelerine yönelik bir başka koşul öz-yeterlikleridir. Öz-yeterlik, kişinin belirli bir konu veya göreve ilişkin kendi performansını düzenleme kapasitesine olan inancıdır (Gist & Mitchell, 1992). Wood ve Bandura'ya (1989) göre öz-yeterlik, karşılaşılan durumlara ilişkin talepleri karşılamak için kişinin motivasyon, bilişsel ve hareket kaynaklarını aktif hale getirmeye ilişkin inancıdır (Akt.Tabernero & Wood, 2009,

s.1177). Öğretmen öz-yeterliği ise öğretmenin öğretim sürecinde öğrenmeyi, öğrenci katılımını sağlayarak gerçekleştirmeye olan yeterliğine yönelik kişisel yargısı olarak bilinmektedir. Yüksek öz-yeterliğe sahip bir öğretmen sınıfında meydana gelen problem davranışlara çözüm üretmede esnektir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Gibson ve Dembo'ya (1984) göre öğretmenlerin öz-yeterliği, öğretmenlerin gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerindeki farklılıkları açıklayan önemli faktörlerden biridir (Akt. Akbaş & Çelikkaleli, 2006, s.100). Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin, araştırma-sorgulamaya dayalı ve öğrenci merkezli uygulamalara, öte yandan düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin öğretim sürecinde genelde kitaplara ve belirli materyallere yöneldiği, işiyle ilgili stres yaşadığı bilinmektedir (Watters & Ginns, 2000; Ramey-Gassert & Shroyer, 1992; Betoret, 2006). Yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler öğrencilerini daha yüksek düzeyde motive etmekte, öğrenci ihtiyaçlarını dikkate almakta, sınıf problemlerini daha az yaşamakta ve dolayısıyla bu sınıflardaki öğrencilerin akademik başarıları sınıfın atmosferini olumlu yönde etkilemektedir (Balcı, 2001, s.145). Öz-yeterlik inancının düzeyi ile öğretmenin sahip olduğu bilgi ve yetenekleri aracılığıyla neler yapabileceğine olan inancı arasında doğru orantılı bir ilişki vardır (Bong & Skaalvik, 2003). Bir öğretmen mevcut birikimi ile neler yapabileceğini nesnel şekilde değerlendirebilirse, öğretim etkinliklerine ilişkin gereksinimi olan şeylere kolaylıkla yönelir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmen öz-yeterliğinin kendi ve öğrenci motivasyonunu, öğretim sürecinde izleyeceği yolun niteliğini, öğrencilerin akademik başarısını, okulda karşılaştığı zorluklarla baş etme/me tercihini ve sınıf yönetimini etkilediği görülmektedir. Yoo (2016) araştırmasında mesleği ile gelişim gösterme çabasının ve yeni bilgiler öğrenmenin öğretmenlerin öz-yeterliklerini pozitif yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Young ve Shaw (1999) etkili öğretmen davranışlarına örnek olarak derse değer katmayı, rahat bir öğrenme ortamı yaratarak öğrencileri güdülemeyi vermişlerdir. Nitelikli bir öğretmenden beklenen özelliklerle düşünüldüğünde, yukarıda sözü geçen davranışlar nitelikli öğretmen davranışlarıdır. Eğitim ve öğretimin gerçekleştiği yer olan okul, bilginin yayıldığı ve insanlar tarafından "işgal edildiği" yerdir (Tschannen-Moran, Uline, Woolfolk-Hoy & Mackley, 2000). Bilgilerin öğretimi boyunca öğretmenler bilişsel eylemleri etkin bir şekilde kullanır ancak, bu sadece dersi anlatmakla sağlanmaz. Öğretmenler süreç boyunca öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklere başvururlar. Öğretim sürecini ve sınıf yönetimini etkileyen bu etkinlikler, öz-yeterliğin sonuçlarından bazıları olarak ifade edildiğinde, öğretmenin niteliği ile öz-yeterliği arasındaki ilişkinin altı çizilmiş olur.

1.1. Problem

Nitelik, bir bireyi belirli yönlerden diğerlerinden ayırt eden özellikler bütünüdür ve nitelik misyonu, doğası gereği, bir kişide birdenbire var olmaz. Okulsuz Toplum kitabında Illich (2013) öğrencilerin gerçek öğrenmeyi deneyimlemeleri için mevcut dört kaynaktan birinin yetişkinler olduğunu belirtir. Illich satırlarının devamında akranlar, modeller ve şeylere değinir. Bir öğrencinin bu dört kaynağa erişmesinde ve kaynakların birbiriyle ilişkisinde ise ağ (network) kavramından bahseder. Bu düşünceler irdelendiğinde Illich'in (2013) öğrenme koşullarının öğrencileri okul ortamında etkileyen tüm paydaşları işaret ettiği söylenebilir. Akranlar; insani, evrensel ve kültürel değerlere sahip olmak için tasarlanmış eğitim yapıları ve model olacak yetişkinler kendi birikimleriyle bir çocuğun öğrenme yaşantılarını oluşturan kişi ve durumlardır. Bunlarda aranacak nitelik beklentisi ne denli yüksek olursa bu, bir çocuğun öğrenme yaşantılarının niteliğini etkileyeceği anlamına gelir. Ancak tüm koşullar elverişli olsa dahi, Illich'in (2013) bahsettiği yetişkinler yani öğretmenlerin nitelikli özelliklere sahip olmasının bu konudaki birincil etken olduğu söylenebilir.

Bir öğretmenin nitelikli sayılması için eğitime etki eden tüm unsurlar yönünden donanımlı olması gerekir. Öğretmenlerin aldıkları hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim, donanımlı olmak için tek başına yeterli zemin oluşturamaz. Çünkü öğretmenlik, çok yönlü bir meslektir; genel kültür, genel yetenek, iletişim becerileri gibi özellikler gerektirir. Bu özellikler kültürel sermaye ve sosyal sermaye ile iç içe girmiştir. Öğretmenlerin kültür yönünden birikimli olmaları, uygulayacakları öğretim programını sınıf ortamında zenginleştirme ve sunma yollarını etkileyecektir. Nitekim öğretim programı içerisindeki disipline ilişkin bilgilerin yaşama atfedilmesi, öğretmenin kültürel donanımı ile ilgilidir. Nitelikli öğretmen özellikleriyle ilgili Taşkaya'nın (2012) yaptığı bir çalışmada katılımcılar nitelikli öğretmenin mesleki yeterliklerine yönelik alan bilgisinden sonra en sık genel kültür bilgisinin mevcut olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Aynı çalışmada nitelikli öğretmenlerin öğrencileriyle, velileriyle ve meslektaşlarıyla iletişim içinde olmaları ve sınıf yönetiminde başarılı olmaları gerektiği belirtilmiştir. Kahramanoğlu ve Bay (2016) tarafından öğretmen eğitimi veren kurumlara yönelik standartlara yönelik yapılan araştırmada, özgüven; spora, sanata, kitap okumaya, öğrenmeye ve toplumsal konulara karşı ilgi; kendi kültürüne, genel kültüre ve farklı konularla ilgili (felsefe, psikoloji, sosyoloji) bilgi sahibi olma (entelektüel düzey) ve pozitif sosyal ilişkilere sahip olma, öğretmen olmak isteyen kişilerde bulunması gereken özellikler olarak ortaya

çıkıştır. O halde, “Eğitimin nihai amacı, “iyi insan” yetiştirmektir. İyi insan yetiştirmek için, iyi öğretmenlere gereksinim vardır. İyi öğretmen olmak, öğretmen eğitimi ile birlikte kişinin, ailesinden, kendisinden veya çevresinden kaynaklanan, kültürel ve sosyal sermaye kaynaklarını açığa çıkarmasını gerektirir” çıkarımı yapılabilir. Keza, kültürel sermaye de sosyal sermaye de öz-yeterlik de belirli bir kültürel potansiyel ve ilişkiler ağı bileşkesidir.

Kültürel ve sosyal sermaye kavramları 1900’lü yılların ikinci yarısından itibaren uluslara arası düzeyde tartışılan önemli konular arasındadır (Field, 2008). İlgili araştırmalar incelendiğinde ailenin kültürel sermayesi veya sosyal geçmişinin eğitim ile ilişkisine odaklanan ve bu ilişkiyi Bourdieu’nun perspektifinden inceleyen bir çok araştırma olduğu, bir çok çalışmada da kültürel sermaye ve sosyal sermaye ile eğitim arasında olumlu yönde bir ilişkinin belirlendiği görülmüştür (Bodovski, Jeon & Byun, 2016; Botas & Huisman, 2013; Brown, Hurst & Hail, 2016; Brown, Power, Tholen & Allouch, 2016; Cincinnato, De Wever, Van Keer & Valckle, 2016; Florens-Vence, 2013; Galkowski & Kotarski, 2015; Khodadady, Alae & Natanzi, 2011; Khodadady & Mokhatary, 2013; Khodadady & Natanzi, 2012; Krarup & Munk, 2014; Meier Jeager, 2011; Meier Jeager & Mollegaard, 2017; Mills, 2008; Mollegaard & Meier Jeager, 2015; Pishghadam & Zabihi, 2011; Pitzalis & Porcu, 2016; Sheng, 2016; Stampnitzky, 2006; Sullivan, 2001; Sullivan & Brown, 2015). İncelendiğinde sosyal sermaye ile ilgili araştırmaların çoğunlukla ailenin sosyal sermayesi ile çocukların eğitsel başarısına odaklandığı, azınlık öğrenciler ve gençler (10-18 yaş) üzerinde durduğu saptanmıştır (Ashraf & Abtahi, 2014; Behtoui & Neergaard, 2016; Chen, Stanton, Gong, Fang & Li, 2009; Dufur, Parcel & McKune, 2008; Dufur, Parcel & Troutman, 2013; Enfield & Nathaniel, 2013; Gewirtz, Dickson, Power, Halpin & Whitty, 2005; Huang, 2009; Khodadady & Ashrafborjl, 2016; Krasny, Kalbacker, Stedman & Russ, 2015; Meier, 1999; Pishghadam, Noghani & Zabihi, 2011; Pishghadam & Zabihi, 2011; Radu, 2018; Sandefur, Meier & Hernandez, 1999; Shiri & Naderi, 2015; Smith, Beaulieu & Israel, 1992). Öğretmenlerin sosyal sermayelerinin eğitsel başarı veya eğitim üzerindeki rolü (Anderson, 2007; Minckler, 2014; Smyth, 2004) ve öğretmenin kültürel sermayesinin öğrenci başarısına etkisinin araştırıldığı çalışmaların (Bonnizzoni, Romito & Cavallo, 2016; Goldenberg, 2014) ise de sınırlı sayıda olduğu görülmüştür.

Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenin sahip olması beklenen ve çalışma verimini etkileyen bu üç özellikten öz-yeterlikle ilgili çalışmalara sıklıkla rastlanmıştır (Akman, 2014; Altunbaş, 2011; Avcı, 2011; Ayra & Kösterelioğlu, 2015; Babaoğlu & Korkut, 2010; Benzer, 2011; Berkant, 2017; Çabuk, 2015; Çapri & Çelikkaleli, 2008; Doğan, 2013; Eskici, 2013; Gençtürk & Memiş, 2010; Izgar & Dilmaç,

2008; Kurt, 2009; Özdemir, 2008; Özerkan, 2007; Öztürk, 2015; Soysal, 2014; Yavaş, 2012). Kültürel sermayenin eğitimle ilişkisine yönelik sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmış (Aktaş, 2016; Avcı, 2015; Gezgin, 2016; Gökalp, 2018; Köse, 2001; Özgan & Karataşoğlu, 2016; Polat, 2009; Tatar, 2018; Tösten, Avcı & Çelik Şahin, 2017; Ünal, 2013; Yücel, Boyacı, Demirhan & Karataş, 2013), sosyal sermaye kavramına dönük olan araştırmaların ise çoğunlukla son 10 yıl içinde yapıldığı görülmüştür (Akman, 2017; Ardahan, 2014; Baştürk, 2011; Boydak Özan, Özdemir & Yaraş, 2017; Çankaya & Çanakçı, 2011; Ekinci, 2012; Ekinci, 2008; Ekinci & Karakuş, 2011; Güllüpınar & İnce, 2014; Gültepeataç Ayalp, 2010; Günkör, 2016; Günkör & Özdemir, 2017; Özdemir, 2008; Özmen, Aküzüm, Koçoğlu, Tan & Demirkol, 2014; Şahin & Ada, 2013; Şahin, Akan & Başar, 2014; Uçar, 2010; Uğurlu, 2017). Kültürel ve sosyal sermaye kavramlarıyla ilgili ulusal çalışmalarda saptanan bir diğer özellik ise kültürel sermayenin genellikle sosyoloji; sosyal sermayenin ise çoğunlukla ekonomi, sosyoloji ve işletme anabilim dallarında yapılmış olmalarıdır.

Kişilerin/öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeyinin, doğduğu ailenin ağ bağlantıları açısından sosyal sermaye bağlamında etkiye açık olduğu unutulmamalıdır. Çünkü kültürel sermaye edinim sürecinin önemli bir kısmı, bir sosyalizasyon ortamı olan okullarda meydana gelmektedir. Özellikle sınıf öğretmenleri; öğrenciler için aileden sonra en sık karşılaştıkları ve zaman geçirdikleri kişi olarak düşünüldüğünde, kültür ve sosyal sermaye birikimi sürecinde öğretmenlerin potansiyel en belirleyici kişi oldukları söylenebilir. Öte yandan, Shaukat ve Iqbal (2012), ilköğretim öğrencilerinin öğrenmelerini sağlayacak ortamın oluşturulması ve sınıf disiplinini sağlamak bakımından daha kolay olduğunu belirtir. Bu pencereden bakıldığında, ilkokul öğretmenlerinin yeterliklerini (kültürel, sosyal ve öz-yeterlik) sergilemelerinin daha kolay olduğu söylenebilir. Çünkü sınıf öğretmenleri, öğrencilerle en çok zaman geçiren kişi olmak dışında eğitim ve öğretim programının bütününe uygulayıcısı konumundadır. İlkokulda eğitim ve öğretim, genelde tek bir öğretime yürütüldüğünden genel kültür ve yetenek bağlamında sınıf öğretmenlerinin kültürel sermayesi ve öz-yeterliği ile okulun sosyal sermayesine bağlı sonuçlar büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda çocukların yetişkinlerle ilişkisi, kültürel gelişim, normlar ve güven ile birleştiğinde sağlıklı çocuk gelişimi için ölçütlerin önemli bir kısmı karşılanmış olacaktır. Bunun yanı sıra öğrencilerin akademik başarı ve başarısızlıkları, öğretmen tarafından sembolik şiddete maruz kalmadıkça, öğretmenin mesleki yeterliği ile kültür ve sosyal sermayesinden beslenecektir. Bu bağlamda düşünüldüğünde öğretmenlerin kültürel sermayeleri ve öz-yeterlikleri ile okulun sosyal sermayesinin onların sınıf içi uygulamalarında ve okul ortamında kendini göstermesi ve

hem öğrencilerin eğitimi hem de öğretmen eğitiminde bir yol gösterici olması açısından önemlidir. Tüm bu fikirler ve açıklanan gerekçeler ışığında sınıf öğretmenlerinin kültürel sermayeleri, öz-yeterlikleri ve okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algıları ile aralarındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapmaya gereksinim duyulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermayelerine, öz-yeterliklerine ve okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algıları nasıldır ve aralarında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?” şeklinde ifade edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin kültürel sermayelerine, öz-yeterliklerine ve okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algılarını ve aralarındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır?

1. Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermayelerine, öz-yeterliklerine ve okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algıları nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermayelerine, öz-yeterliklerine ve okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algıları arasında cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı, mezun olunan fakülte, hizmet süresi, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, derse girilen sınıf düzeyi, derse girilen sınıftaki öğrenci sayısı, görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine yönelik algı ve sosyal medya kullanım sıklığına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermayeleri ile öz-yeterliklerine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermayeleri ile okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermayeleri ile öz-yeterliklerine yönelik algıları birlikte okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye kavramı ile kendi kültürel sermayelerini oluşturan, geliştiren, engelleyen faktörlerle ilgili görüşleri nasıldır?

8. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kavramı, kendi öz-yeterliklerini oluşturan özellikler ile mesleki açıdan kendilerini daha yeterli buldukları alanlar hakkındaki görüşleri ve uygulamaları nasıldır?
9. Sınıf öğretmenlerinin okulların sosyal sermayesini oluşturan özellikler ile görev yaptıkları okulların sosyal sermayesi hakkındaki görüşleri nasıldır?
10. Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermayeleri ve öz-yeterlikleri okul sosyal sermayesinden nasıl etkilenmektedir?
11. Sınıf öğretmenleri kültürel sermayeleri ve öz-yeterlikleri okulun sosyal sermayesini nasıl etkilemektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimin ne olduğuyla ilgili bir çok tanım olduğu gibi eğitimin nasıl olması gerektiğiyle ilgili olarak da çeşitli görüşler de mevcuttur. Eğitimin sosyolojik arkaplanı ile ilişkisini irdeleyen görüşler eğitimin oluşturulan bir programdan ibaret olmadığını, insan temelli birçok faktörden etkilendiğini ifade eder. Bu faktörler öğretmen, öğrenci, aile, okul yöneticileri gibi farklı konumlardaki kişiler olabilir. Birer uygulayıcı olan öğretmenlerin sahip olduğu bazı özellikler nitelikli öğretmenden nitelikli eğitime geçiş için bir anahtardır. Kültürel sermaye ve öz-yeterlik ile okulun sosyal sermayesi öğretmenlerin ve eğitim ortamının sahip olması gereken niteliklerle ilişkilidir. Kültürel birikime sahip bir öğretmenin kültürel değerleri öğretmesi bakımından kültürel sermaye önem taşırken; okulun sosyal sermayesi iletişim bağlantıları ile eğitsel çıkarılara katkı sağlayacaktır. Öz-yeterlik ise sınıf içinde öğrencilerin derse ilgisini çekecek düzenlemeler ve etkili sınıf yönetimi aracılığıyla motive olmuş öğretmen ve öğrenciler açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırma okulların sosyal sermayesi, öğretmenlerin kültürel sermayesi ve özyeterlik düzeyleri hakkında bilgi vermesi açısından değerlidir.

Öğretmenler, yalnızca öğretim sürecinin uygulayıcısı değildir. Öğretmenler bir yandan mesleki yeterlikleri ile öğretim sürecini etkilerken, diğer yandan kültürel sermayeleri ile kültürel değerler açısından eğitim ve öğretim sürecini etkilerler. İnsan eğitime, bilgi öğretmenin ötesinde, insanı insan yapan unsurların tümünü beslemekle gerçekleşir. Bu anlamda kendini donatan bir öğretmen, mesleki becerilerine değer katarak eğitim ortamının niteliğini yükseltme olanağına sahip olur. Öğretmenlerin sahip olduğu varsayılan kültürel sermayenin bedenleşmiş boyutu, öğretmenlik becerilerine dolaylı olarak etki eden faktörlerden biridir. Bunun yanı sıra kültürel ve sosyal sermayenin bir

unsuru olan iletişim becerileri yükseldikçe ve iletişim ağları genişledikçe, öğretmenin bireysel olan bu sermayeleri eğitim ortamının ihtiyaçlarını karşılamak için önemli bir araç olmaktadır. Ancak sadece öğretmenin eğitim ortamını etkilediğinden bahsedilmemelidir. Öğretmen de eğitim ortamının bir parçası olarak bulunduğu okul ortamından etkilenmeye açıktır. Okulların sosyal sermayeden kaynaklanan güven ortamı, mevcut değerleri, ilişkiler ağı öğretmenlerin, sorumluluk almaları ve eğitimin amacına uygun hareket etmeleri açısından önem taşımaktadır. Okullarda birden fazla bireyden kaynaklanan karmaşık bir yapı bulunur. Öğretmenlerin kendi kültürel ve mesleki yeterliklerinin buldukları bu ortama nasıl yansıdığı ve buldukları okulun sosyal sermaye yeterlik düzeyinin kendilerini nasıl etkilediği bilinirse, bu etkileşimin olumlu gelişmesi için gerekli önlemler alınabilir. Dolayısıyla bu araştırma öğretmenlerin kültürel sermaye ve öz-yeterlikleri ile okulun sosyal sermayesinin öğretmenlere ve okul ortamına nasıl yansıdığını göstermesi bakımından önemlidir.

Sosyal ve kültürel sermaye ile ilgili yurt içindeki araştırmaların ekonomi, sosyoloji ve işletme anabilim dallarında yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda (Akman, 2017; Ardahan, 2014; Baştürk, 2011; Boydak Özan, Özdemir & Yaraş, 2017; Gezgin, 2016; Köse, 2001; Polat, 2009; Polat, 2012; Tatar, 2018; Ünal, 2013; Yücel, Boyacı, Demirhan & Karataş, 2013; Uçar, 2010; Uğurlu, 2017), bu araştırma ilgili literatüre yeni bir bakış açısı kazandırması açısından değerlidir. Araştırmadan elde edilen bulgular kültürel sermaye kavramına dönük araştırmaları literatür taramadan öteye taşınacağı ve eğitim bilimlerinde sosyal sermayeye ilişkin çalışmaları zenginleşmesi açısından önemlidir. Araştırmada öğretmenlerin öğretimsel yeterliklerinin yanısıra kültürel geçmişleri ve sosyal bağlantılarının etkileri incelenmiş, öğretmen öz-yeterliğine ilk defa kültürel ve sosyal sermaye perspektifinden bakılarak, çok disiplinli bir yaklaşım izlenmiştir. Bu nedenle elde edilen sonuçların aynı zamanda öğretmen eğitimine öğretmen nitelikleri bağlamında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın gelecekteki çalışmalarda, eğitimle ilgili problem olarak görülen durumların disiplinlerarası bir boyutta tartışılmasına ışık tutması beklenmektedir.

1.4. Sayılılar

Araştırmada aşağıdaki varsayımlardan/sayıtlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğretmenler görüşme sorularına içten ve samimi olarak cevap vermişler ve gerçek görüşlerini yansıtmışlardır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenler nicel veri toplama araçlarını doldururken gerçek görüşlerini yansıtmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Hatay ili merkez ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan ve araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerle,
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının yapısal özellikleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sermaye: Ekonomik bir faaliyetin başlaması ve sürdürülmesi için gerekli olan para veya paraya çevrilebilir mallara sermaye denir (tdk.gov.tr).

Kültürel sermaye: Kişinin ailesinden gelen çeşitli davranış alışkanlıklarının, yaşam tarzının, beğenilerinin, vücut dilinin, aldığı eğitimin kendisine kazandırdıklarına kültürel sermaye denir (Bourdieu, 1986, s.49).

Sosyal sermaye: Kişilerin sahip oldukları ilişkiler bütünüdür (Field, 2008, s.1).

Öz-yeterlik: Bireyin, karşılaştığı durumları yönetmek için yaptığı eylem planlarını organize edip yönetme şekline ilişkin inancıdır (Bandura, 1977, s.194).

Öğretmen öz-yeterliği: Öğretmenlerin, sınıf içi uygulamalarda, öğrencilerle ve ailelerle iletişimde öğretimsel ve eğitsel olarak yapabileceklerine yönelik inançlarıdır (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998, s.206).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak araştırma konusuyla ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiş daha sonra yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar özetlenerek, değerlendirilmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Aşağıda araştırma kapsamında yer alan sermaye, sosyal sermaye, kültürel sermaye ve öz-yeterlik kavramları açıklanmış, bu kavramların bileşenleri ve eğitimle ilişkileri hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1.1. Sermaye Kavramı

Binlerce yıllık geçmişe sahip olan insanlık tarihinin bugüne getirdiği en yaygın faaliyetlerden biri üretim ve tüketim faaliyetleridir. Yaşamak için üretmek zorunda olan insan aynı zamanda tüketmek zorundadır. Bu senkronize faaliyetlerin yapı taşının belirli mallar, varlıklar veya para olduğu bilinen bir olgudur. Tüm bu mal, varlık veya para insanların sermayesini oluşturur. Türk Dil Kurumu'na göre Farsça kökene sahip olan sermaye kelimesi, “Bir ticaret işinin kurulması ve yürütülmesi için gereken ana para ve paraya çevrilebilir malların tamamı” anlamına gelmektedir (tdk.gov.tr).

Sermaye kavramı uzun süre ekonomi kökenli kullanılsa da disiplinlerarası bir kavram halini almıştır. Sanayi devrimi gibi küresel olarak değişen ve uluslararası etki yaratan ekonomik durumlar artık bilgiyi de sermaye sınıfına sokmuştur (Arslan, 2004, s.132). Özellikle son yüzyılda ortaya atılan kültürel, simgesel (Bourdieu & Passeron, 1990), sosyal (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Fukuyama, 1999; Lin, 1999; Putnam, 1995), dini, akademik (Yüce, 2007, s.48) vb. gibi çeşitli sermaye türleri bu kavrama bakış açısını genişletmiştir. Genişleyen bu bakış açısının toplumsal sınıflar, feodaliteye dayalı ilişkiler, yeniden üretim mekanizmaları gibi bireyin görünen üretici ve tüketici rolünün yanısıra, onun arka planını öne çıkarmaktadır.

2.1.2. Sosyal Sermaye

Kişilerin toplum içinde benliklerini sergilemeleriyle benliklerine uygun bir çevre edindiklerinde ve bunu sürdürdüklerinde sosyal olarak kabul edildikleri söylenebilir. Toplum birbiriyle ilintili ve ilişkili ögelerden meydana gelir ve kişiler toplumsal sistemden ayrı bir şekilde sosyal olamazlar. Bireyler her ne kadar birbirlerinden bağımsız davranışlar sergileseler de sosyal olarak kabul edilmeleri, toplumsal uyuma dâhil olmalarıyla mümkündür. Böylelikle bir yandan toplumsal uyumun bir parçası olur, öte yandan bu uyumun getirilerinden faydalanırlar. Bu faydalanmanın, bireylerin sosyal ilişkileri ile doğru orantılı şekilde artacağı kabul edildiğinde akıllara sosyal sermaye kavramı gelmelidir. Sosyal sermaye kavramına ilk olarak 1916 yılında Hanifan tarafından ailelerin okula gösterdikleri ilginin okulun performansını nasıl etkilediğine ilişkin yürüttüğü çalışmada değinildiği kabul edilmektedir (Aydemir, 2011; Ekinci, 2008). Fakat Putnam bugünkü anlamıyla sosyal sermaye kavramının ilk olarak Jane Jacobs' un (1961) kullandığını belirtmektedir (Harriss & De Renzi, 1997).

Sermaye kavramı ilk olarak ekonomiyi çağrışırsa da sosyal kavramı ile birlikte düşünüldüğünde kabaca “bireylerin sosyal birikimleri” şeklinde tarif edilebilir. Field (2008) sosyal sermayenin özünü, insanların diğerleriyle iletişim ağlarının değerli bir kazanımı olduğu şeklinde açıklar. Nasıl ki maddi sermaye bireye bir kâr getirisi sağlıyorsa, sosyal sermaye de bireylerin yaşam koşullarının niteliğini yükseltmeye yardımcı olur. Sosyal sermayenin yapı taşları bireylerin birbiriyle olan ilişkileridir. Kişinin iletişimi ne denli geniş bir alana yayılıyorsa bu kişinin sosyal sermayesi o denli yüksek kabul edilir. Fine (2008) bu durumu sosyal sermayenin bireysel ve bağlama bağlı oluşuyla açıklar. Örneğin; ebeveynlerin ayrı, ailenin göçmen, ailenin bir etnik köken veya cemaate üye olup olmadığı, ailenin taşınma sıklığı, ailenin çocuklarla hangi sıklıkta iletişim kurduğu gibi unsurlar bireylerin sosyal sermayelerini pozitif veya negatif yönde etkileyen değişkenlerdir. Farklı sosyoekonomik koşullarda iki işinden ayrılan insan düşünüldüğünde, sosyoekonomik koşulları yüksek olan bireyin daha kolay yeni bir iş bulması olasıdır. Bunun nedeni, onun sosyal sermayesini oluşturan ağların bağlamıdır.

Sosyal sermaye bir kişinin evde kendi kendine televizyon izlemesi, kahve içmesi, kitap okuması ile değil; arkadaş(lar)ıyla kafeye gitmek, bir spor grubuna üye olmak gibi dışsal aktivitelerle mümkündür (Chen, Stanton, Gong, Fang & Li, 2009). Kolayca yok olabileceği gibi, yarar ve zararlı sonuçlara da yol açabilir (Ostrom, 1999). Uygun düzeyde sosyal sermayeye sahip bir bireyin ağ ilişkilerinden dolayı şartlarına uygun evi kolaylıkla

bulabilmesi, bir iş görüşmesine referansla giden bir kişinin referansının değerlendirilmede pozitif ayırım sağlayarak işe alınması gibi durumlar sosyal sermayenin sağladığı faydalardandır.

Sosyal sermaye her ne kadar kişisel yararlar sağlasa da kişisel yararların yanı sıra ortak sonuçlar doğurması da beklenir (Uphoff & Wijayaratna, 2000). Sosyal sermayenin ana ilkesi sosyal işbirliği ve ağları, sosyal olarak sağladığı avantaj ve dezavantaj yönünden irdelemektir. Sosyal sermaye genellikle insanların ait oldukları bağlarda mevcut ilişki ağları ve kişi ve grupların kurdukları, devam ettirdikleri ve kullandıkları bu ağlara dayanarak geliştirdikleri standart informal davranışlar olarak yorumlanır (Bexley, Marginson & Wheelahan, 2007).

Sosyal sermayenin insanlar arasında iş birliğini artıracakı düşünüldüğünde, kullanarak aşınacak bir yapı olmadığı, aksine kullanmayarak yıpranacak bir yapıda olduğu söylenebilir (Ostrom, 1999). Sosyal sermaye kişilerin kendilerine yaptıkları yatırımdır. Fakat bireyin tek başına kısa vadede elde edemeyeceği bu sermayenin, korunmadığı takdirde, işlevi kısıtlanacaktır. İrdelendiğinde kişinin sahip olduğu sosyal sermayenin, öncelikle bireysel tercihe sunulmadan mensubu olduğu ailenin yapısından etkileneceği görülecektir. Fakat bireyin kişisel tercihlerinden doğan çeşitli gruplara (sivil toplum, spor vb.) üyelik, arkadaş grupları, meslek, değer yargıları gibi olgular sosyal sermayenin, yakın aile ve akrabalık ilişkileri gibi zorunlu alan dışındaki kısmını meydana getirir.

Kişinin tercihlerini ve refah düzeyini etkileyen sosyal sermaye tümüyle kişisel tercihlere bağlı değildir, kişinin bağı olduğu diğer kişilerin tercihleriyle de alakalıdır (Fine, 2008). Örneğin, birey doğacağı aileyi seçme özgürlüğüne sahip değildir. Bu durum, onun bağlantıda olacağı kişileri etkileyen doğal yaşam koşullarındandır ve bu koşullara hükmetme bireyin sosyal sermaye oluşturma sürecidir. Smith, Baulie ve Israel (1992) bir ailenin sosyal sermayesinin aile fertleri arasındaki ilişkilerden ve aile yapısından etkilendiğini belirtir. Tek ebeveynli veya kadının çalıştığı ailelerin sosyal sermayesinin tam tersi olanlara göre dezavantajlı konumda olduğunu vurgularlar. Sandefur, Meier ve Hernandez (1999) ise ailelerin gelirlerinin stabil olmasının, onların ikametlerini etkilediğini belirtmektedir. İkamet yerleri değişmeyen veya daha seyrek değişen ailelerde yetişen çocukların, ailelerinin sosyal sermayelerinden yararlanma oranı daha yüksektir. Bunun nedeni, yer değiştirme sıklığı düşük olan ailelerin sosyal ağlarını ve arkadaşlıklarını koruma fırsatı yakalamalarıdır. Bu açıdan ele alındığında görülmektedir ki sosyal sermaye yalnızca gücü elinde bulunduran sınıflar için geçerli değildir, aynı zamanda yoksul kesimlere ve toplumsal odak dışı topluluklara da katkıda bulunur.

2.1.2.1. Sosyal Sermaye ve Habitus

İster ekonomik ister sosyolojik olsun sermaye kuramları açıklanırken toplumdaki eşitsizliğe veya sınıfsal yapılara değinilir. Çünkü sermayenin olduğu yerde insan ve insanlar arası yaşantısal farklılıklar vardır. Bu farklılıkların kendi içinde oluşturduğu özellikler bulunur. Bireylerin içinde buldukları sosyal sınıfın özellikleri yukarıda bahsedilen sınıfsal yapıları oluşturur. Bu yapılar ön yatkınlıklar ve ön bilgilerdir. Her sosyal sınıf kendine özgü bir habitus yaratır. Her habitusun ürettiği koşullar, bulunduğu toplumun o habitusa atfettiği değerle örtüşür. Aynı zamanda tek bir davranışla açıklanmaz; ilgili davranışın dışarıdan gözlenebilecek arka planının o davranışla uyum göstermesi gerekir. Bourdieu bunu Balzac ve Flaubert gibi yazarların romanlarında hem mekan, hem başkahramanın yiyip içtikleri şeylerin uyum içinde olması gibi betimlemelerle örneklendirir. Habituslar belirgin özellikler taşıdığı gibi, aynı zamanda “ayrım” yaratan bir yapıya sahiptir. Ayrımın nedeni beğeniler ve zevklerdir. İyi-kötü, güzel-çirkin, kaba-saygın gibi kavramlar göreceli olduğundan davranışlar ve eğilimlerin yarattığı algılardaki farklılaşmalar habitusun ayırıştırıcı özelliğidir (Bourdieu, 2015c; Bourdieu, 2014).

Habitus kavramı kişinin kendi davranışları ve düşünceleriyle ilgili olsa da temelde geçmişinden getirdiği kalıp yargılarla ilgilidir. Kişi bu kalıp yargıların tümünü amaçlı şekilde oluşturamaz. Palabıyık’a (2011) göre habitusa özgü davranışlar bedende yaşam bulur. Aynı zamanda bireyin sergilediği davranışlar onun kişisel ve yaşamında etkisi olan diğer kişilerle etkileşiminin tarihini temsil eder. Habitus kişinin yaşam tarzı (Bourdieu, 2015a) yani içselleştirilmiş kültürel sermayesi şeklinde tarif edilir (Arun, 2014; Arun, 2012). Sonuç olarak habitus tutum, inanç ve eğilimler olarak ifade edildiğinde (Sullivan, 2007) bireyin duygu ve düşüncelerinin dolayısıyla duygu ve düşünceleri oluşturan yaşantıların habitus üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Habitus insanların günlük hayatında sergilediği davranışların ait olduğu sınıfsal yapıyı temsil eder. Richard (1992) habitusu bireylerin birbiri ve çevreleriyle kurdukları ilişkiler, konuşma tarzları, davranış biçimleri ile örneklendirir (Akt. Karademir& Hazır, 2014, s.245). Eğer habitus genetik yani ailemizden gelen özelliklerin birikimi olarak tanımlanırsa, pedagojik davranışların performansını betimleyen bilgileri ve değerleri aşılama/öğretme süreci de yeni nesilleri temsil eder ki bu aşılana bilgiler benzerlerini üreten bilgileri yeniden üretmiş olur (Bourdieu & Passeron, 1990, s.32). Dolayısıyla Bourdieu’nun da (2015a, 2015b, 2015c) belirttiği gibi habitus, var olabilmek için belirli bir alana ihtiyaç duyar.

2.1.2.2. Sosyal Sermaye ve Alan

Alan kavramı Bourdieu (2015b, s.63) tarafından “Kendine özgü yasalarla donanmış bir mikrokozmos.”olarak ifade edilir. Belirli bir alandaki ürünün kişilerce kavranması için onu, algılandığı ölçüde yorumlamak alanın yapısına aykırıdır. Örneğin bir edebi eserin salt metinsel özellikleri o metnin anlaşıldığı anlamına gelmez. Eserin üretildiği disiplinde konumlandığı yerin o disiplin içindeki analizinin yapılması gerekir.

Alan kavramı farklı disiplinlerde kendine özgü formülleri olan bir mekanizmadır (Etil ve Demir, 2014). Alan kendi varoluşunun devamı için bireylerde cisimleşmiş şekilde bulunması gereken davranış kalıplarını kişilere dayatan bir sistemdir (Bourdieu, 2016). Örneğin akademik alana dahil bir kişi akademik başarılar elde etmek için çalışırken, ekonomik alandaki kişiler daha fazla ekonomik güç kazanmanın yollarının ararlar (Yel,2007). Ayrım kitabında Bourdieu (2015a) alan kavramını ifade ederken her alanın kendine özgü bir sermayeye sahip olduğunu belirtir. Buna ek olarak birbirinden farklı ve egemen olan ile olmayan gibi karşıtlıkları temsil eden alanların bir yandan kendi alanlarını temsil ederken öte yandan toplumsal konumlarını temsil ettiğini vurgular. Bu, egemen olan sınıfın (sahip olan-talip olan, kıdemli olan-yeni gelen, ayrıcalıklı olan-talepkar olan vb.) önceden belirlenmiş ve kabul edilmiş olan beğenileri aracılığıyla toplumsal sınıf bağlamında bir “yer saptama” olarak algılanırken farklı toplumsal sınıftaki kişilerin beğeni yargılarının sınırlarını çizer. O halde alan ve habitusun içiçe geçtiği ve alanın varlığını sürdürmek için habitusa ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Çünkü alanın yeniden üretilmesi için faille ve failerin uygulaması gereken habitusa ihtiyaç vardır (Albayrak, 2015; Özsöz, 2007). Alan nosyonunu oyun teorisi ile açıklayan Bourdieu ve Waquant (2003), oyunda kişinin elindeki kartları sermaye, oyuncunun uyguladığı kuralları ve stratejileri habitus, oyunun oynandığı yeri ise alan olarak betimlemişlerdir. Toplumdaki bireyler olan oyuncular buldukları konumu daha iyiye taşımaya çalışırlar (Bilgin & İlic, 2018).

Bireyin içinde bulunduğu toplumsal ve nesnel olan mekanizmalar alanı işaret eder. Alanın sahip olduğu nesnel yapı bir tahakküm unsuru olarak faaliyet gösterirken beraberinde eşitsizlikleri doğurur (Koytak, 2012, s.89). Alan içerisinde meydana gelen eşitsizliklerin, bireylerin sahip oldukları farklı sermaye türlerinin düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir. Eğitim sistemi bir alan olarak ele alındığında içinde birden fazla sermaye türü –kültürel, sosyal, ekonomik- ile hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bir var olma sınavından geçtiği düşünülebilir. Buna göre öğretmenler de öğrenciler de ailelerinden getirdikleri kültürel, sosyal ve ekonomik sermayelerini okulun yani eğitim

sisteminin kendine özgü yapısı içinde işe koşarak kendilerinden beklenilene yapmaya kurgulanmışlardır. Çünkü Bourdieu'nun çalışmalarında birbirinden ayrılamaz şekilde ilişkilendirdiği gibi bir alan olarak eğitim sistemi simgesel sermaye yapısını kullanarak paydaşları yönlendirir.

Alanın bireyleri rekabete ve ödüle teşvik edici bir yapısı bulunur (Koca, 2012). Bu kavram okul bağlamında ele alındığında öğretmenlerin başarıya ulaşma ve ulaştırma hisleri bir rekabet ortamı yaratırken bu süreçte öğretmenlerin farklı sermaye türlerinden faydalanması neredeyse bir zorunluluktur. Sermayesi, toplumsal ve sistemsal olarak kabul edilen normlara göre, en yüksek düzeyde olan öğretmen başarıya en yakın öğretmendir. Bu, onu “rakiplerinden” ayıracak olan en belirgin yapıların kültürel ve sosyal birikimlerinin olması gerçeğiyle açıklanabilir. Böylece eğitim alanı olarak okul ortamındaki rekabet diyalektik bir ilişki oluşturarak öğretmenlerin sahip oldukları sermayeler aracılığıyla gerçekleştirecekleri eğitim faaliyetleri ile hem öğretmenleri hem de öğrencilerini sermayelerinin düzeyi ölçütünde başarıya ulaştıracaktır.

2.1.3. Sosyal Sermaye Kavramına Farklı Yaklaşımlar

Bu başlık altında sosyal sermaye kavramını mercek altına alan ve çalışmalarıyla literatüre geçmiş sosyolog ve politika uzmanlarının görüşleri ayrı ayrı ele alınmıştır.

2.1.3.1. Sosyal Sermaye ve Bourdieu (1986)

Bourdieu'nun görüşüne göre sosyal sermaye, karşılıklı tanışıklık ilişkilerinden doğan ve kalıcılığını uzun süre koruyan bir ağa sahip olmak sonucunda kişiye bu sahiplikten dolayı sağlanan referans kaynakları kümesi ve kişiye sağlanan destektir. Bu ilişkiler ağı kişiye kısa veya uzun bir zaman diliminde doğrudan faydalanabileceği toplumsal ilişkileri yeniden üretme özelliğine sahiptir (Bourdieu, 1986). Bourdieu, sosyal sermayeyi toplumsal bağ ve ağlar odağında yorumlar. Sosyal sermayenin, kişinin bağlantı ağlarını etkin bir şekilde harekete geçirebilme düzeyine ve bağlantı ağlarına dâhil kişilerden her birinin kendi sosyal sermaye birikimlerine göre değiştiğini vurgular. O'na göre sosyal sermaye “imtiyazların bir servetidir” ve aynı zamanda bu servetin varlığını korumak için kullanılan bir araçtır (Akt. Fine, 2008, s.101; Field, 2008, s.27). Okulların, dezavantajlı geçmişten gelen çocuklara uygun olmadığını belirterek bu çocukların sosyal sermayeye erişimlerinin kendi sınıflarıyla doğru orantılı olacağını söyler. Bu da, bu

çocukların okullardaki başarı için gerekli olan sosyal sermayeye ulaşamamalarından doğacak başarısızlıklara işaret etmektedir (Deschenes, Cuban & Tyack, 2001).

Bireylerin doğal yaşam alanlarında sahip oldukları ve aileden çocuğa devreden alışkanlıklar “habitus” kavramı ile açıklanır (Bourdieu, 2015a). Sosyal sermaye de, habitusun bir parçasıdır. Habitus, yaşam tarzıdır, yaşamsal pratiklerin birleştiği, bu birleşmenin habitusu sürdürecektir eylemleri yeniden ürettiği bir “iyelik”tir. Habitus mobilya, giysi, dil, kitap, otomobil, tablo, kültürel eğlence, ev gibi sahip olunan bu eşya ve özelliklerin sınıflandırılmış dışavurumudur. Her sınıf, kendi yaşam alanına ait özellikleri simgeler. Kişiler sosyo-ekonomik geçmişe bağlı olan bu simgeler aracılığıyla farklı şekillerde sosyalleşir. Bu yaşam alanı ve habitus, bireylere günlük doğal yaşamlarının ne olduğunu anlamaları açısından bir kimlik niteliğindedir (Devine, 2011; Akt. Behtoui & Neergaard, 2015, s.949).

2.1.3.2. Sosyal Sermaye ve Coleman (1988)

Coleman’a göre sosyal sermaye, bireylerin birlikte çalışmayı sürdürebildiklerini kanıtlayan bir araçtır (Field, 2008). Sosyal sermayeyi, Sosyal Kapalılık Kuramı penceresinde ele alan Coleman, kapalı sosyal ağlarda işbirliği ve güven gibi olguların gelişeceğinden bahsetmiştir (Özdemir, 2008). Örneğin Kapalı Çarşı gibi ticaret yapılan çarşılarda tüccarların birbirlerine müşteri yollaması, işlerini kolaylaştırması yüksek bir sosyal sermaye davranışıdır. Aynı görüşü paylaşan Güney Koreli öğrencilerin bir araya gelerek protesto gösterisi düzenlemeleri de Coleman’ın verdiği bir başka sosyal sermaye örneğidir (Coleman, 1988). Bu tür sermayenin varlığı aynı ilişki ağındaki kişilerin birbirinden faydalanması yani pozitif etki yaratması anlamına gelirken, sosyal sermayenin yokluğu bireyler için bir eksiklik ve değer kaybı anlamına gelebilmektedir (Karagül & Masca, 2005).

Sosyal sermayeyi rasyonel tercih kuramından yola çıkarak açıklayan Coleman (1988), sosyoloji ve ekonomiyi bir kotada değerlendirerek düşüncelerine yön vermiştir. Rasyonel tercih kuramı veya rasyonel davranış teorisi, bireyin davranışlarına kendi çıkarlarının yön verdiğini söyler. Buna oyun teorisinden gelen Mahkûm İkilemi örneği sıklıkla verilir: Aynı suçtan dolayı ayrı hücrelerde tutulan iki kişiye, işlenen suça yönelik bilgi veren ilk kişiye olumlu muamelede bulunulacağı söylenir. Mahkûmun yaşayacağı ikilem, sessiz kalmak ya da itiraf edip daha az ceza almak arasındadır. Rasyonel tercih kuramı, kişilerin daha az ceza almak için suçu itiraf etmelerinin daha çok tercih edilen bir

davranış olduğunu söyler; çünkü her iki kişi de diğer kişinin itiraf edeceği eğiliminde olduğunu bilir. Buradan hareketle, rasyonel tercih kuramı bireysellik ve bencillikle uyum gösterirken, Coleman sosyal sermaye ile insanların, çıkarların getirilerinden faydalanma fırsatları olduğu halde neden işbirliğine yöneldiğini açıklamıştır (Coleman, 1988; Field, 2008). O'na göre sosyal sermaye bireyin yalnızca kendisine yarar sağlayan bir yapı değil, aynı zamanda topluma yansıyan ve toplumsal sistemin tüm elemanları tarafından kullanılacak olan ve bir bireyin tek başına elde edemeyeceği fırsatları sunan bir olgudur.

Coleman'a (1988) göre sosyal sermayenin kamu yararı özelliği vardır. Bunu gençlerin okula devam durumlarında etkili olan ailevi özellikler, aile içi ve aile dışı etmenler yönünden açıklamıştır. Yaptığı araştırmalar sonucunda bireylerin kardeş sayılarının, aile en küçük kardeş olmanın, ailenin ekonomik-beşeri-sosyal sermayelerinin kişinin sosyal sermayesi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Örneğin kardeş sayısının ebeveynin çocukla ilgilenme süresini etkilediğini, kardeş sayısı arttıkça çocuğun ailenin kaynaklarından faydalanma oranının düştüğünü ifade etmiştir. En küçük kardeş olmanın da aile ilgisinin, dolayısıyla ailenin kaynaklarından faydalanmayı olumsuz etkilediği sonucunu elde etmiştir. Bunun yanı sıra çocukların gittikleri okulun dini olup olmasının da sosyal sermaye üzerinde belirleyici olduğunu ortaya çıkarmıştır. Buna göre dini okullara giden ve dini törenlere katılan öğrencilerin okul bırakma oranlarının daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Bu noktada Coleman'ın toplumsal ağlardaki kapalılık yorumları önemlidir. O'na göre kapalı olan topluluklarda sosyal sermayenin varlığı daha fazla hissedilmektedir. Bunu dini toplulukların, aynı siyasi görüşü paylaşanların, aynı kökene sahip olup bir arada yaşayanların sosyal sermayesi ile açıklamıştır.

Sosyal sermayenin niteliğini belirleyen ve toplumsal yapıda bulunması gereken bazı faktörler vardır: Yaptırım-beklenti ve güvenilirlik, bilgi akışı ve normlar. Eğer bir topluluktaki iki kişiden biri diğerinden bir beklentiye girerse ve beklentisi yerine gelirse bu kendisinde yapılan şeyin karşılığını vermek adına bir yükümlülük oluşturur. Bu beklenti-yükümlülük ilişkisinin yürümesi ise güvene dayalı topluluklarda gerçekleşebilir. Bilgi akışı, belirli bir konuda bilgi sahibi olmak isteyen ancak zamanını bunu araştırmaya harcamayıp konuya hakim olan birinden bilgi alarak edinenler için önemlidir. Diğer faktör olan normlar ise kişilerin kendi çıkarlarını aşarak diğer bireyleri düşünerek hareket ettiği durumlarda sosyal sermayeyi geliştiren bir özellik taşır. Bu tür eyleme dökülmüş normlar kişinin sosyal sermayesinin "kamu yararı" sağlayan bir sermaye türüne dönüşmesini sağlar (Coleman, 1988). Bu noktada sosyal sermaye, Bourdieu'nun baskın sınıfın yarış ve rekabet

yaratan havasından sıyrılarak toplumsal bir fayda sağlayan ve işbirliğini esas alan bir sermaye türüne dönüşür (Field, 2008).

2.1.3.3. Sosyal Sermaye ve Putnam (1995)

Yapılan araştırmalar sosyal sermayenin, öğrencilerin yükseköğretim eğitimi almaları, okulu bırakma tercihleri, akademik başarıları, eğitim düzeyi üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir (Pishgadam, Noghahi & Zabihi, 2011; Pishgadam & Zabihi, 2011; Sandefur, Meier & Hernandez, 1999; Smith, Baeulie & Israel, 1992). Örneğin Smith, Baeulie ve Israel (1992) tarafında yapılan çalışmada okulunu üç defa değiştiren veya ailesinin taşınmasından dolayı okulu hemen hemen üç defa değişen öğrencilerin akademik başarıları, okulunu hiç değiştirmeyen öğrencilere göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, -yukarıdaki araştırmalarda da yer aldığı gibi akademik başarı ve sosyal sermaye ilişkisi bağlamında yaklaşıldığında- Putnam'ın Tek Başına Bowling (Bowling Alone) kitabında bahsettiği toplumsal hayatın değişiminden kaynaklanan durumların insanların sosyal sermayesini olumsuz etkilediği görüşüyle örtüşmektedir.

Putnam politika kökenli olduğundan çalışmalarında bunun etkileri kolaylıkla görülmektedir. Putnam, sosyal sermayeyi devlet ve ekonomi arasında yer alan sivil topluma yerleştirir. İlk çalışmalarında İtalya'nın kuzeyinin neden güney kesimine göre daha yüksek kalkınmaya sahip olduğunu sosyal sermayeye dayandırarak açıklayan Putnam daha sonra odağını Bowling Alone adlı çalışmasıyla ABD'ye kaydırır. Ona göre televizyon kullanımının yaygınlaşması bireylerin bir arada olacakları etkinlikleri –bowling salonlarında bowling oynamayı- azalttığını vurgulamıştır. Sosyal sermayenin gerilemesine neden olan bir diğer etkeni (ABD'yi işaret ederek) ırkçılık ve homojenleşmiş mahalleler olarak belirtmiştir. Sosyal sermayeyi tanımlarken, sosyal güven ve sivil katılıma dikkat çeken Putnam, sosyal sermayenin gerilemesine neden olarak da; kadınların iş gücüne katılmasını; insanların taşınma hareketliliğindeki artışı; boşanma oranları, evlilik oranları, çocuk sayısı gibi demografik dönüşümleri ve serbest zamanı değerlendirirken teknolojik araçların daha fazla kullanılmasını ve sonucunda bireyselleşme ve özelleşmeyi vurgular (Field, 2008; Fine, 2008; Putnam, 1995). O' na göre bireylerin komşularıyla sohbet etmeleri, onlarla eğlenceli etkinliklere katılmaları ve politik ortamlarda bulunmaları sosyal sermayenin oluşması ve sürmesi için önemli etkinliklerdir. Keza, suç, işsizlik, hırsızlık ve yoksulluk gibi birçok toplumsal problemin o toplumdaki sosyal sermayenin eksikliğinden

kaynaklandığı ortaya konmuştur ki bu tür sorunlar hem yüksek hem de düşük gelirli ülkelerde görülebilen sorunlardır (Grootaert, Narayan, Jones & Woolcock, 2004).

Putnam' a (1995) göre sivil katılım ve sosyal bağlardaki azalma bireylerin sosyal sermayesinin hem toplumsal hem de bireysel çıktılarını olumsuz etkilemiştir. Sivil katılım toplumdaki bireylerin geçmiş ortak faydaları, gelecekteki yararlanımlarını olumlu etkilemektedir. Bu etki, bireylerin duygularını ben merkezilikten uzaklaştırıp kolektif bir yapı oluşmasını sağlar. Örnek olarak da Amerika'daki dini ibadet katılımlarındaki ve sendikalaşmadaki oranların düşmesini gösterir ve bu durumun kişileri kolektif bir ruhtan uzaklaştırarak bağların dolayısıyla güvenin zayıflamasına neden olduğunu vurgular (Putnam, 1995). Oysa toplumdaki her bireyin birer vatandaş olarak görev ve sorumluluklarının bilincinde olması buna bağlı olarak seçimlere katılması, ülke ile ilgili haberlerle ilgilenmesi, spor kulüplerinde spor yapması, sivil toplum kuruluşlarında gönüllü olarak yer alması sosyal sermayenin korunması için oldukça önemlidir. Bahsedilen bu eylemler gerçekleştiği sürece ülkenin sosyal, politik ve ekonomik yönden yüksek seviyelere erişmesi kaçınılmazdır (Ekinici, 2008).

2.2.3.4. Sosyal Sermaye ve Fukuyama (1999)

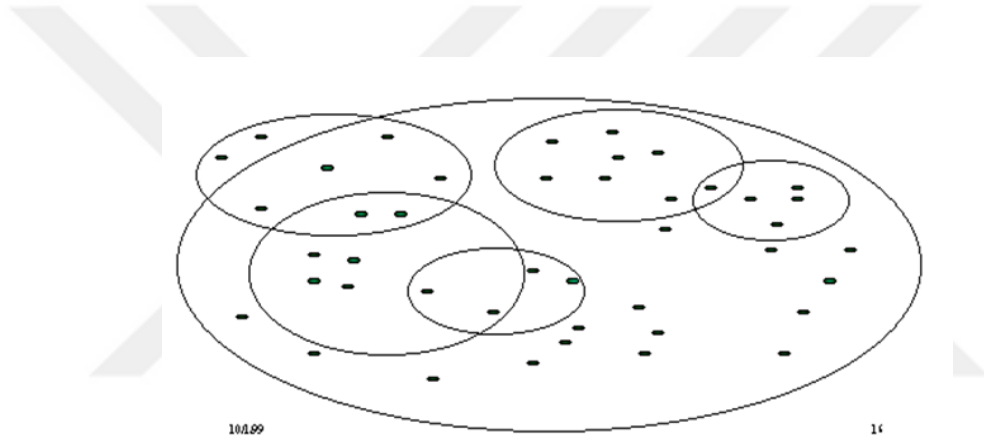
Fukuyama (1999) sosyal sermayeyi tanımlamak için 'bireyler arasında gerçekleşen ve işbirliğini teşvik eden, resmi olmayan somutlaşmış normlar' ifadelerini kullanır. Coleman'ın tanımını eleştirerek hatta yanlış olduğunu dile getirerek kamusal yararın yanında bireylerin çıkarları için özel malları gibi üretip kullanabileceğini belirtir. Bu sermaye türünün insanlar veya gruplar arasında nefret duygusu yaratma ihtimalinden dolayı ancak yasalarla güvence altına alınacak toplumsal normlarla niteliğinin artırılabilceğini kabul eder.

Mevcut sosyal sermaye tanımlarının genelde sosyal sermayenin belirtilerine dönük olduğu görüşünde olan Fukuyama' ya göre sosyal sermaye, en az iki kişi arasında gerçekleşen somutlaşmış fakat gayri resmî normlardır. Ona göre sosyal sermaye hiyerarşi, bürokrasi vb. kurallar aracılığıyla işlem kolaylığı sağlayarak ekonomik bir işlev sunar. Sosyal sermayeden bahsederken güven kavramı üzerinde duran Fukuyama din kavramına da değinir. Toplumların ve bireylerin dini inançları ve inançlarını eyleme dökmeleriyle güven duyguları arasında ilişkiler kurar. O'na göre dindar ve köktendinci insanlar, dindar olmayanlara göre daha fazla güven davranışına sahiptirler (Tecim, 2011, s.59). Din gibi ortak paydada buluşmuş insanların duygu ve fikir birliği yapmalarından kaynaklanan

güven hissinin kendi içlerinde birbirilerini koruma güdüsü yaratacağını belirtir. Ancak Özsüzler'in (2006) de belirttiği gibi insanlar arasında güven yoksa belirli bir topluluktaki işlerin yürümesi aksayabilir. Özellikle ekonomik faaliyetlerde -ve liberal demokrasinin hakim olduğu ülkelerde devlet eliyle yürüyen ekonomik faaliyetlerde- güven unsuru karmaşık yapıda olan bu faaliyetlerin daha düzenli şekilde ilerlemesini sağlar.

Grupların içinde mevcut olan güven, sosyal ağlar aracılığıyla taşınarak diğer grupların yapısını etkileme potansiyeline sahiptir. İnsanların dahil oldukları gruplara duydukları güven toplumun genelinde bir güven ortamı yaratır. Toplumun sosyal sermayesi bu güvenle doğru orantılı olacaktır.

Fukuyama aynı topluluğu paylaşan insanların birbirine duydukları güveni aşağıdaki Şekil 1'deki gibi göstermiştir.



Şekil 1. Fukuyama'nın güven ağı

Kaynak: Fukuyama, 1999, s.147

Şekil 1' de görüldüğü gibi insanları ve toplumdaki grupları birbirine bağlayan en önemli unsur güvendir. Toplumun genelindeki güven unsuru ne denli olursa, toplumun içindeki diğer yapılarıdaki güven de o denli var olur (Ören, 2007.)

Fukuyama'ya (1999) göre liberal demokrasi sistemi bireylerin sosyal sermaye bağlarını tehlikeye sokmaktadır. Ona göre modern demokrasilerde bireycilik toplumsallıktan ön plana çıktığından, sosyal sınıf ve statü farklarını azaltan eğilimle eşit konumlar doğurduğundan kişiler arası bağlar zayıflar. Bazı toplumlar bu zayıflayan bağları kuvvetlendirmek için kendi içlerinde belirli temalar altında gruplar kurarlar. Böyle bir demokrasi anlayışı bireylerin kendi içlerinde yaşamlarını organize etme sistemi kurmalarını sağlar ve hem bireyleri diğer gruplardan hem de devletin sisteminde kendi aleyhlerine dönük gerçekleşen uygulamalardan sakınacak mekanizmalar oluştururlar. Bu,

aynı grup içindeki bireylerarası güveni sağlamlaştırırken, grup dışına duyulan güveni sarsmaktadır.

2.2.3.5. Sosyal Sermaye ve Lin (1999)

Lin'e göre ise sosyal sermaye, Network Kuramı olarak ele alınmalı ve neo-kapital kuram çerçevesinden değerlendirilmelidir. Artık sermaye sahibi olmayan kişiler de birtakım bilgi, beceri, değer ve iletişim ağlarına sahip olması nedeniyle ağ bağlantılarında (networklerde) kaynaklara ulaşmaktadır. Network konumu sosyal sermayeyi belirlemede anahtar unsurlardandır. Sosyal ağların yapısı ve özellikleri, ağlara dahil olan bireylerin bilgi kaynağına ulaşma amacı mı, iletişimsel faydalar sağlama amacı mı taşıdığına göre değişir (Lin, 1999; Özdemir, 2008).

Lin'e (1999) göre sosyal sermaye sosyal ağlar içerisindeki yerleşik kaynaklar yoluyla ulaşılan bir sermayedir. Marx'ın klasik sermaye kuramından hareket edilirse sermaye kavramındaki emek, üretim ve tüketim kavramları kapitalist bir sistemi yaratarak sınıfları oluşturmuştur. Metaya dayalı bu sınıfsal ilişkide sosyal ilişkilerin sınırları çizilmiş gibi görünse de çıkış noktası olan sermayenin üretimi ve üretileni arasındaki bu bağlantı Lin'in deyişiyle "tek tabakalı" bir ilişkiye dönüşmüştür. Çünkü emekçiler –üretenler- ve insan toplulukları bu sistemi tıkama gücüne sahiptirler. Bu bakış açısına göre kişisel olarak sahip olunabilecek sermaye türleri (ekonomik, kültürel, beşeri) ile sosyal sermaye birbirinden farklıdır. Kişisel kökenli olanlar bireyin kendisi tarafından yönetilir ve yönlendirilirken sosyal sermaye başka kişilere bağlıdır. Buna ek olarak bir bireyin sosyal sermayesi ağdaki diğer kişilerce de ulaşılan ve sahip olunan bir sermaye türüdür (Song & Lin, 2009).

Sosyal ağların kendisine dahil olan kişileri teorik ve duygu olarak kabullenmesi sosyal sermayenin varlığı için yeterli bir gösterge değildir. Bunun için bu kişilerin kaynaklara ulaşip onları kullanabilemesi gerekir. Bu da bilgi, etki, sosyal güven ve pekiştirme aracılığıyla gerçekleşir. Ancak ilişkilerdeki zayıf bağlar, boş pozisyonlar ve köprü kuran durumlara ait sorunların giderilmesi gerekir. Bu da daha önce bahsedilen kapalı ilişkilerden oluşan sosyal sermaye fikri ile çelişir. Diğer düşünürlerin aksine Lin sosyal sermayeden faydalanmak için ilişki ağının kapalı olması gerekmediğini söyler. Bunun yerine ağların hangi koşullar altında daha faydalı olup olmadığını bilmesini pragmatik bulmaktadır (Lin, 1999).

2.1.4. Sosyal Sermayenin Bileşenleri

Sosyal sermaye tek başına var olan bir şey değildir, doğası gereği çok boyutlu bir yapıdadır. Sosyal sermayenin genel olarak güven, normlar ve iletişim ağları gibi toplumsal yaşamı yansıtan üç temel bileşenden oluştuğu belirtilmektedir (Coleman, 1988; Fukuyama, 1999; Putnam, 1995). Bu kavramlar sosyal sermayeyi meydana getirdiği gibi onun bir sonucu olan olgular olduğu da söylenebilir. Aşağıda bu bileşenler hakkında temel bilgiler verilmiştir.

2.1.4.1. Güven

Güven başkalarına korku, şüphe ve çekinceler olmadan inanma ve bağlanma olarak tanımlanır (TDK). Güven sosyal sermayenin oluşması için gerekli bir koşul olduğu gibi sosyal sermayenin sonuçlarından da biridir. Güvenin olmadığı ilişkilerde, kişilerin birbirine bağlılığı dolayısıyla sosyal birikimleri zedelenir. Aksine güvene dayalı ilişkilerde kişilerin örneğin iş yapma biçim ve süreleri olumlu yönde gelişir. Sosyal sermaye bağlamında düşünüldüğünde güven, kişiler arası ağların kalıcılığında önemli bir rol üstlenmektedir. Bireyler güven duymadıkları kimselerle olabildiğince az ilişkiye girmek ister veya şüpheli bir gözle yaklaşır. Toplumsal açıdan bakıldığında karşılıklı güven sorunu olan grupların veya ilişkilerin iş hayatında verimi düşüreceği, sosyal birikime engel teşkil edileceği söylenebilir. Tüm gruplar sosyal sermayeyi belirli bir güven derecesinde oluşturabilir (Fukuyama, 1999). Bir kişinin sosyal sermayesi güvenilir, karşılıklı, sosyoekonomik kaynaklara dayanan ağ bağlantılarıdır (Chen, Stanton, Gong, Fang & Li, 2009). Tanımda da görüldüğü gibi güven, sosyal sermayenin temellerindedir.

Neo-klasik bakış açısına göre güvenilirlik kişilerin davranışsal bir özelliği olup kişinin kendisini teşvik edecek bir özelliğe sahiptir. Kolektif eylem teorisine göre ise güven kişinin tercihlerine yön veren bir özelliktir. Bir diğer ifadeyle bireyler kendi çıkarları söz konusu olmasa dahi eylemlerinde karşı tarafın güvenilir olmasına dikkat etmektedirler (Ahn & Ostrom, 2008). Karşılıklı güven insanların birbirlerine koşulsuz inanmalarını sağlayarak ilişkiyi derinleştirir. Sosyal sermayenin oluşumu ve gelişimi insanlar arası güvene dayalı ilişkiler ile gerçekleşeceğinden, karşılıklı güvene dayalı ilişkiye giren kişilerden her birinin karşısındakinin sosyal ağlarına da güven duyulması olanak dâhili olur.

Fukuyama'ya (1999) göre güvene dayalı ilişkiler gruplarda işbirliğini artırarak insanların yararlanabileceği işler yapma sıklığını çoğaltır. Coleman'ın (1988) Katolik

veya diğ er inançlara dayalı okullardaki eğ itimin, sosyal sınıf veya etnik köken farkları söz konusu olsa bile, daha nitelikli oldu ğ u sonucuna vardığı ve bu okullardaki öğrencilerin devlet okullarına göre daha az okulu bırakma eğ iliminde olduklarını belirlediğı ç alışması bu görüşü destekler niteliktedir. Nitekim Coleman' da (1988) bu sonucu toplulukların, ailenin sosyo-ekonomik eksiklerini gidermede etkili oldu ğ u ř eklinde açıklarak sosyal sermayeye gönderme yapmıştır (Field, 2008).

2.1.4.2. Normlar

Normlar gruba üye kişilerin davranışlarının nasıl gelişeceğini etkileyen oluşumlar ve kurallar bütünüdür. Normlar insanların birbirleriyle ilişkilerinin kalitesini etkileyen ortak değerleridir (Field, 2008). Normlar bir toplulukta, kişinin davranışlarının dışarıya yansıyacak olumsuz etkilerini sınırlandırırken, olumlu etkileri açığ a çıkarmaya dönük faaliyet gösterirler (Coleman, 1988). Putnam, markette veya otobüs beklerken ara sıra görüp de selamlaştığımız kişilerle olan ilişki tarzımızı normlara örnek olarak gösterir ve bu tarz bir sosyal sermayenin küçümsememesi gerektiğini, şayet o anda meydana gelen bir yaralanma, saldırı, kalp krizi, uyuklama gibi durumlarda bu insanların hemen yardımımıza koşacağını gösteren birç ok deneysel kanıt oldu ğ unu söyler.

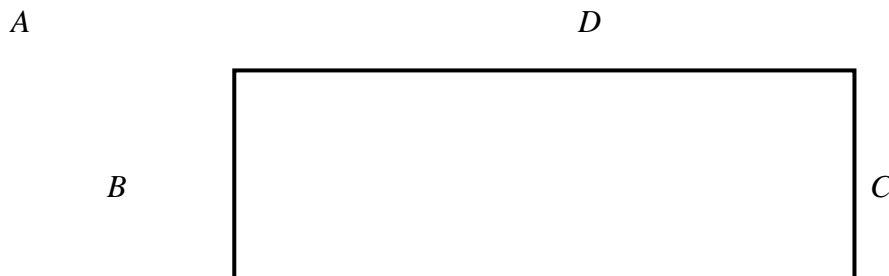
Putnam'a (1993) göre sosyal sermayenin bileşenleri olarak ifade ettiğı güven, bağlantılar ve normlar birlikte bir toplumsal denge yaratır. Eğer bir grupta ihanet, güvensizlik, kargaşa, sömürü gibi sürekli tekrar eden olaylar zinciri yaratan bir iklim varsa, o grupta normlar davranışlara yön vermiyor demektir (Akt. Fine, 2008, s.147). Bu gibi gruplarda ortak eylem oluşturma daha zordur, karar alırken ve bunu işleme koyarken, istem dışı, daha maliyetli bir yoldan gidilir. İşleyen normlar ise grup üyelerine veya karşılıkla ilişkide bulunan her bireye nasıl davranacağına yönelik rehberlik eder. Sosyal sermayenin sürdürülmesi açısından normların işliyor olması gerekmektedir.

2.1.4.3. Ağlar (Sosyal Ağ Bağlantıları, Network)

Ağlar, gruplar ve topluluklar içinde meydana gelen anlamlı ve üretici bağlantılardır (Ekinci, 2008). Sosyal ağlar, bireylerin faydalanacağı kaynaklarla ilişkisidir (Uçar, 2010). Ağlar, bireyler veya gruplar arasındaki bilgi akışını kolaylaştırır. Bireyin sosyal sermayesi, bağlantılı oldu ğ u ağlar aracılığıyla ulaştığı kaynak miktarıyla doğru orantılıdır (Lin, 1999). Ağlar insanlara sağladığı erişim olanakları ile "fırsat ağı" ř eklinde tabir edilir. (Illich, 2013). Bireyler yaşamlarının günlük akışında ihtiyaçlarını gidermek için resmi kanallardan

önce tanıdıkları kişilere başvururlar. Onlar için güvendikleri akrabaları, arkadaşları veya tanıdıkları resmi sisteme zaman harcamalarından daha kolaydır. Sosyal sermayenin ağ bağlantıları boyutu ortak geçmişe sahip kişileri bu şekilde birbirine bağlar. Aynı zamanda işten eğitime alışverişten ev ihtiyaçlarına akıllara gelebilecek her alanda yapılması gereken şeylerin kolayca yapılmasını sağlar (Field, 2008).

Ağlar, ağa dâhil olan her kişinin sahip olduğu sosyal sermayeden etkilenir; kendini oluşturan her bireyin sermayesinin toplamını yansıtır. Putnam ve Bourdieu sosyal ağları, sosyal sermayenin merkezinde bulunan bir kavram olarak vurgulamaktadırlar. Çünkü sosyal ağlar olmadan bilgi akışı ve kaynak erişimi kısıtlı olacak veya hiç olmayacaktır. Bu nedenle ağlar kartopuna benzetilir; kar tanelerinin birleşip gittikçe büyüyen bir kartopu oluşturması gibi kişiler arasındaki ilişkiler de birleşip yayılmış bir ilişkiler yumağını, ağları (networks) oluşturur (Aydemir, 2011; Fine, 2008). Coleman (1988) ağların yapısını açıklık ve kapalılık yönünde inceleyerek normların ve fiili yaptırımların ağlara etkisini açıklamıştır. Örneğin homojen yapıda olan aile ilişkilerindeki kapalılık nesiller arası gerçekleşerek ilişkinin etki alanını daha dar bir alanda tekrar etmesine neden olur. Bu yapıdaki bireylerin birbiriyle daha yakın teması bulunduğu söylenebilir. Coleman' ın kapalı yapıyı aşağıda Şekil 2' de şu şekilde açıklar.

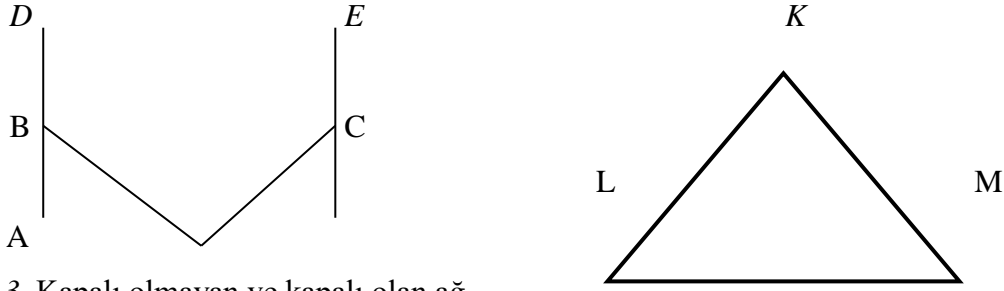


Şekil 2. Nesiller arası kapalı ağ

Kaynak: Coleman, 1988, s.97

Şekil 2' deki B ve C okulda etkileşim halinde olan iki arkadaştır. A, B'nin ebeveyni, D de C'nin ebeveynidir. B ve C'nin arkadaş olduğu gibi ebeveynleri olan A ve D arasında da arkadaşlık ilişkisi bulunmaktadır. Böylece B ve C okul yaşantılarında birbirini doğrudan etkileme gücüne sahipken A ve D hem kendi çocukları üzerinde hem de birbirlerinin çocuklarının üzerinde etkiye sahiptir (Coleman, 1988):

Kapalı ve açık ağlar aile dışında toplumsal ilişkiler yönünden de örneklendirilmiş, toplumdaki kapalı olmayan bazı ağlarda normların, yaptırımların fiili bir karşılığının olamayacağını ağın kapalılığı üzerinden Şekil 3'teki gibi örneklendirmiştir.



Şekil 3. Kapalı olmayan ve kapalı olan ağ

Kaynak: Coleman, 1988, s.96

Şekil 3' de kapalı olmayan ağ örneğinde bulunan A bireyi B ve C kişilerinden doğrudan etkiye tabidir. Aynı şekilde A kişisi de B ve C'yi etkiler. A kişisi tarafından olumsuz sonuç doğuracak bir etkiye maruz kalan B ve C bireyleri üzerinde D ve E bireylerinin yaptırım uygulaması muhtemeldir. Ancak D ve E'nin yaptırımları A kişisine ulaşmayabilir hatta D ve E yaptırımlarını birleştirerek uygulamayazlar. Ancak benzer durumda kapalı ağda bulunan K, L ve M arasındaki yaptırım ilişkileri daha farklıdır. K tarafından maruz kaldıkları herhangi bir davranışa yaptırım uygulamak isteyen L ve M kişileri isterlerse güçlerini birleştirme imkanına sahiptirler. Bu onların ağında daha hızlı ve gözle görünür bir sonuca ulaşmaları anlamına gelir. Bu beraberinde yükümlülükleri beklentiler ve güveni getirecektir.

2.1.5. Sosyal Sermaye Türleri

İlgili literatürde sosyal sermaye türleriyle ilgili farklı sınıflamalar bulunmaktadır. Sınıflamalardan birine göre sosyal sermaye toplumda; makro, mezo ve mikro düzey olmak üzere birbirinden farklı şekillerde bulunabilir. Makro düzeyde sosyal sermaye, toplumun temel ihtiyaçlarını karşılamak üzere üretmek, düzenlemek ve organize etmek için bir araya gelmesiyle oluşur. En geniş kapsamlı bir sosyal sermaye türü olup, ekonomi, hukuk, politik düzen, medya, din gibi geniş kitlelerin dahil olduğu bir yapıdır. Mezo düzeyde sosyal sermaye, kurumsal birimlerin toplumdaki insanlara davranış biçimlerindeki farklılıklardan oluşur. Kurumsal birimlerin düzenlenme biçimleri, bir nüfusa dahil üyelere ilişkin farklı kategorik birimler ve bu ikisi arasındaki ilişkileri kapsar. Mikro düzey sosyal sermaye ise yüz yüze ilişkileri temsil eder. İşbirliği, duygusal uyarılmalar, bunların görevlerin yerine getirilmesine yansımaları gibi durumlardır. Bu üç düzey sosyal sermaye düzeyini birbirinden ayırmak, toplumsal varoluşu sağlayan temel kaynakları (kurumları)

birbirinden ayırmaya benzer. Oysa her birinin devam etmesi, diğlerinden gelecek girdilerle sağlanır (Turner, 1999).

Bir diğ sınıflamada ise sosyal sermaye yapısal ve bilişsel olmak üzere yapılandırılmıştır. Yapısal olan sosyal sermaye toplu eylemi temsil eder; kurallar, usüller aracılığıyla bilgi paylaşımı yapılır ve topluca karar alınır. Dışarıdan gözlenebilmesi daha kolaydır ve nispeten nesnedir. Bilişsel olanı ise, ortak norm, değer ve güven aracılığıyla oluşan sosyal sermayedir. Yapısal olan sosyal sermayeye göre daha sübjektif ve soyuttur. Bu iki sermaye biçimi birbirini tamamlayıcı olarak işlev görebilir fakat olmak zorunda değildir. Örneğin iki komşu arasındaki ilişki yapısal sosyal sermayeye yansımayacak kişisel bir bilişsel bağdan meydana gelebilir. Benzer şekilde, yapısal bir sosyal sermaye birliği içinde kişiler arasında güçlü bağlar olmayabilir, çünkü o gruptaki eylemler gönüllülükten çok görev bilinci ile yapılır. Fakat her halükarda sosyal etkileşimin sermaye olabilmesi için, ikisinin de etkisinin devamlılık göstermesi gerekir (Grootaert & Van Bastelaer, 2001).

Sosyal sermayenin bir başka ayrımı bağlayıcı ve köprü kurucu şeklinde ikiye ayrılarak yapılmıştır. Buna göre arkadaşlar, aile gibi homojen bir yapı sergileyen ilişkiler bağlayıcı sosyal sermaye iken heterojen yapı gösteren eskide kalan arkadaşlıklar veya iş arkadaşlıkları köprü kurucu sosyal sermayeye karşılık gelmektedir. Bu iki tür dışında Woolcock'un (2001) ortaya attığı bir üçüncü tür bağlantılı sosyal sermayedir. Bağlantılı olan sosyal sermaye topluluğun dışında olanlar veya çoğunluğa benzemeyen olanlar ile kurulan ilişkileri temsil eder (Field, 2008). Bu sermaye türlerinin yapısı ilişkilerdeki güvenin ve bilgi akışının işleyişini etkilemektedir.

Sosyal sermayeyeile ilgili farklı disiplinler içinde farklı çalışmalar yapılmakla birlikte sosyolojik kökenli olan bu terim, yukarıda belirtildiği gibi farklı sosyologlar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Bourdieu'nun kişinin sahip olduğu "ağ bağlantıları" temeline oturttuğu sosyal sermaye, Putnam ve Coleman tarafından dört bileşen üzerine oturtulur: karşılıklılık, güven, sosyal uyum ve kurumsal etkililik. Her ne kadar farklı perspektiflerden yaklaşılsa da sosyal sermaye temelde ağ bağlantılarıyla ilgilidir, toplumsal olmanın yanı sıra kişiseldir ve diğ sermaye türlerinden (kültürel, ekonomik vb.) ayırt edilemez (Billett, 2012).

2.1.6. Sosyal Sermayenin Ölçülmesi

Sosyal sermayenin ölçülmesiyle ilgili ortaya atılan bazı yaklaşımlar bulunur. National Statistics (2001, Akt. Eşki, 2009) tarafından sosyal sermayenin ölçümünde yararlanılacak beş tema belirlenmiştir. Bunlar:

- Katılım sosyal adanmışlık ve sorumluluk,
- Kontrol ve öz yeterlilik,
- Topluluk düzeyinde yapıların ve özelliklerin algılanışı,
- Sosyal etkileşim, sosyal ağlar ve sosyal destek,
- Güven, karşılıklılık, sosyal dayanışma.

Putnam'ın sosyal sermayenin ölçülmesinde önerdiği bileşenler ise; kişilerin son bir yıl içinde yerel örgütlerde aktif olarak çalışma, herhangi bir kulübün yönetiminde yer alma, üye olunan grup sayısı, eğitim ya da halkla ilgili toplantılara katılım düzeyi, gönüllü hizmetlerde bulunma, arkadaşlara ayrılan zaman, evde eğlenceli zaman geçirmek için harcanan zamandır (Eşki, 2009; Günkör, 2016; Putnam, 1995).

Sosyal sermayenin türlerinden olan makro ve mikro sosyal sermaye gibi ölçümde de makro ve mikro yaklaşımlar bulunur. Bu yaklaşımlarda sosyal sermayenin küresel/toplumsal olarak veya kurum/kişisi olarak sahip olunma düzeyi ölçülmektedir. Makro düzey ölçümlerde, basın özgürlüğü, siyasi haklar ve insan hakları, bireylerin haklarının korunması, hukukun üstünlüğü ve mahkemelerin bağımsızlığı, kurumların şeffaflığı, yolsuzluk, siyasi istikrarsızlık ve suç oranları toplumun sosyal sermaye göstergeleri olarak kabul edilmektedir. Mikro düzeyde ölçümler ise kurum veya bireylerin sosyal sermaye düzeylerine dönüktür. Ölçüt olarak sosyal sermayenin bileşenleri olan güven, sosyal normlar, sosyal ağlar, katılım, iletişim ve etkileşim kabul edilir (Günkör, 2016).

Sosyal sermayenin ölçülmesinde yukarıda bahsedilen yöntemler birbirine göre farklılıklar taşısa da temelde ağ bağlantılarına ve insan ilişkilerine odaklanmaktadır. Bu konuda yapılacak araştırmanın çıkış noktasının belirleyici olduğu unutulmamalıdır. Yapılacak araştırmanın amacı ve hedef kitlesi, ölçümde izlenecek yola rehber olmaktadır.

2.1.7. Sosyal Sermaye ve Eğitim

Sermaye kavramı var olmasından itibaren sınıfsal eşitsizlikler var olmuş, sermaye kuramının yarattığı sınıfsal eşitsizliklere yönelik düşünceler Durkheim, Weber, Marx gibi düşünürler tarafından sık sık vurgulanmıştır. Günümüze yaklaştıkça bu düşünceler daha da genişleyerek sermayeyi disiplinlerarası bir kavram haline getirmiş ve yeni sermaye türleri ortaya atılmıştır. Sermaye türleri kültürü, sosyal yaşamı, ekonomiyi, insan gücünü, bilgiyi ve daha birçok olguyu temel alarak açıklansa da temelde bütün türlerin eğitimle ilişkisi var olmuştur.

Beşeri sermaye, sermaye kavramının ekonomiden farklı şekilde değinildiği ilk sermaye türüdür (Günkör & Özdemir, 2017). Field'ın (2008) ve Çelik'in (2014) belirttiği gibi sosyal sermaye kavramının eğitimle ilişkilendirilmesi ilk defa Coleman ve Bourdieu tarafından yapılmıştır. Coleman'ın (1988) çalışmalarında sıklıkla yer verdiği öğrencilerin başarıları ve bunun aile kaynakları ile ilişkisi sosyal sermayenin eğitimle olan bağına açıkça gözler önüne serer. Bu konuda yapılan birçok araştırmada genel olarak ailelerin sosyal bağlarının, sosyal sermaye bileşenlerinin, çocuklarıyla yeterince zaman geçirmelerinin, onlara sundukları kaynakların çocukların akademik başarısı üzerinde olumlu etkiler yarattığı ortaya çıkmıştır (Ashraf & Abtahi, 2014; Behtoui & Neergaard, 2016; Dufur, Parcel & Troutman, 2011; Enfield & Nathaniel, 2013; Khodadady & Ashrafborjl, 2016; Krasny, Kalbacker, Stedman & Russ, 2015; Radu, 2018; Shiri & Naderi, 2015).

Eğitimle ilgili yazılarında Beane ve Apple da (2011) demokratik özellikteki bir okulun öğrencilerde işbirliği, dayanışma, yardımlaşarak gelişme ve öncelikle yaşanan yeri geliştirmeye katkılarının olduğunu belirtmektedirler. Sosyal sermayenin bileşenleri ile karşılaştırıldığında işbirliği ve dayanışmanın güvene ve belirli normlara bağlı olduğu söylenebilir. Yaşanan yerin sosyal, ekonomik, kültürel yönden geliştirilmesi sosyal sermayenin bir diğer bileşeni olan ağların gücü ile perçinlenecektir. Eğitim bağlamında oluşan ağlar temelde öğretmen ve öğrenci arasında gibi görünse de öğrencilerin aileden getirdikleri kaynaklar eğitim sürecine önemli bir girdidir.

Töremen (2002) bu durumla ilgili olarak okulun sosyal bir yapısı olmasına karşılık bir topluluk olarak okuldaki öğretmen ve öğrencilerin sahip oldukları güç, maddi sermaye, dayanışma ruhunun birlikte fayda sağladığını belirtmektedir. Dolayısıyla ailesinin sosyal sermayesi geniş olan bir öğrencinin aynı özellikleri okulda da göstermesi doğal bir sonuçtur. Bağların getirdiği sosyalizasyon okulun en belirgin özelliği olsa da ailesinde bu

sermayeyi biriktirmemiş olan bir çocuk için iletişim kurma becerilerinin, bağlarını genişletme çabalarının, sosyal ağdaki kaynaklara erişme gücünün yüksek olması beklenemez. Woolcock'a (2001) göre özenli aileler yalnızca çocuklarının ev ödevlerine zaman ayırarak başarılı bir akademik geçmiş yaratmayacağına inanırlar. O' na göre komşularla zaman geçiren, arkadaşlara sahip olan, ihtiyacı olduğunda yardım edecek ve yardım edeceği kişilere sahip olan ailelerin çocukları uzun vadede daha başarılı olurlar. Coleman' a (1988) göre ekonomik, beşeri ve sosyal sermaye bir araya gelerek öğrencilerin akademik başarısını oluşturur. Öğretmenlerin sosyal sermayesi ise okul içindeki ve dışındaki iletişim bağları ve bu bağların getireceği kaynaklar yoluyla öğrencilerin sosyal sermaye kaynaklarıyla birleşerek akademik başarıyı daha da katkı sağlar.

Tüm bu açıklamalar ışığında bireyin tek başına sosyal sermaye oluşturamayacağı, sosyal ağlarının bu konuda büyük yeri olduğu söylenebilir. Sosyal ağlardaki temel unsurlardan biri güven olup, güvene dayalı kurulan ilişkilerin olduğu gruplarda karar almanın daha kolay olduğu ve iş verimin arttığı kabul edilmektedir. Bireylerin dahil olduğu sosyal ağlardaki normların işlerliği sosyal sermayenin oluşmasına olumlu yönde katkıda bulunur. Normların fiilen var olduğu ilişkilerde bireylerin birbirlerine olan güveni artırması bizleri sosyal sermaye kavramına götürür. Sosyal sermayeyi, bireyler ailedeki sosyal sermaye koşulları ile temellendirirken sonrası tercihlerine dayanır. Fakat ailelerin sahip olduğu ekonomik köken sosyal sermayeye yansiyarak oluşum ve devam etme aşamalarını yeniden üretir. Bu doğrultuda sosyal sermayenin toplumsal ilişkilerin etki büyüklüğü olduğu çıkarımına varılabilir.

2.1.8. Kültürel Sermaye

Sermaye ekonomik bir terim olmakla birlikte klasik sermaye kuramına göre “işgören bir emek”tir. Sermayeyi hammaddeler, iş aletleri, hayatı idame ettirecek koşulları üreten araçlar meydana getirir. Sermayenin bileşenleri olan bu parçaların tümü emek ürünüdür ve toplumsal üretimi sağlayan araçlardır. Sermaye esasen toplumsal üretim ilişkilerinin özüdür (Marx, 1976). Ekonomik bağlamda bu şekilde tanımlanan sermaye, sosyoloji ve kültürel antropoloji açısından ele alındığında, özü değişmemekle birlikte, farklı türlere ayrılır ve kültürel sermaye bunlardan biridir. Kültürel sermaye, sınırları belirli bir topluluk tarafından çizilmiş olsa da, toplum tarafından ölçüt kabul edilen belirli kültürel beğenilere, eğitsel düzeye, geleneğe, değere, işe, eğilimlere sahip olma düzeyidir (Bourdieu & Passeron, 2015). Kısaca kişinin belirli konulardaki bilgisine ait sermayedir.

Kültürel sermaye, sermayenin kültürel boyutunu betimler. Toplum sınıfsal olarak ele alındığında her sınıf, ailevi ve eğitsel yaşantılarının geçmişten devreden geleneklerini, inançlarını, alışkanlıklarını vb. yeniden üretir. Örneğin eğitim sırasında karşılaşılan benzer problematik durumlara her defasında aynı/benzer tepkinin verilmesi tesadüften öteye taşınır ve kültürel sermayenin dışavurumu olarak yorumlanır (Bourdieu & Passeron, 2015). Throsby (1999) kültürel sermayeyi, kültürel değere katkıda bulunan bir nitelik olarak açıklar. Kültürel sermaye bireyin kültür stokunun bir varlıkta somutlaşmasıdır. Kültürel sermaye insanların kültürlerinden etkilenerek yaşam tarzına, felsefesine, mesleğini yapma şekline yansıttığı her durum şeklinde betimlenebilir (Avcı, 2015). Toplumun yüksek değer atfettiği kültürel uyaranlara ilişkin bilgi sahibi olması anlamına gelen kültürel sermaye (Palabıyık, 2011), kendini şiir, roman, tablo, bina gibi somut yapılar veya dil, inanç, gelenek, değerler gibi bireylerde ortak bir değer oluşturan somut olmayan şekiller gibi çeşitli şekillerde gösterir (Throsby, 1999). Farkas (1996) ise kültürel sermayeyi, “yüksek kültürel tüketim ve görgü, toplumsal statü ve prestij” olarak tanımlar (Akt. Pitzalis & Porcu, 2016, s.2).

Klasik sermaye kuramında yer alan emek kavramının kendi değerini artırma özelliği (Narin, tarihsiz) gibi bireylerin kültürel sermayesinin toplumdaki değeri de kişiye belirli bir alan sağlar. Ancak kişilerin sahip olduğu veya olması gerektiği kültürel sermayenin değerini kim ya da ne belirlemektedir? Kültürel sermaye temelde Bourdieu'nun ortaya attığı birden fazla kavramla ilişkili olsa da bunlara sahip olup/olmamayı belirleyen durum kişinin doğduğu ve içinde büyüdüğü ailedir. Toplumsal sınıfın altında bulunduğu kabul edilen kişilerin, üstünde bulunduğu kabul edilen kişilerin bilgi, beceri, yaşam tarzı gibi özelliklerine sahip olma çabası bu sermaye türünün ölçütünün kim veya ne olduğu sorusunun cevabını işaret etmektedir (Yanıklar, 2010). Burada kendi habitusunu aşarak geçmiş yaşantıları farklı olan başka bir sınıfa girme çabasından doğan bir başka durum, gücü elinde bulduranın baskın olması anlamına gelen tahakkümdür. Bourdieu'ya göre (2015b) tahakküm toplumdaki ayrılmış kimliklerin kültürel keyfiyet yaratması yoluyla farklılaşan, farklılaşmanın temel bir prensip olduğu algılayış veya kavrayışlar toplamı olduğu söylenebilir. Tüm bu fikirlerden hareketle tahakkümün olduğu yerde sınıfsal ayrılığın ve dolayısıyla sınıfsal ayrılığı meydana getiren bilgi, beceri, beğeni, davranış, dış dünyayı algılama vb. özelliklerde de ayrılığın kaçınılmaz bir biçimde bulunduğu ifade edilebilir. O hâlde sermaye türleri de tahakküm unsurlarının başrollerindedir.

Kültürel sermayenin bir tahakküm aracı olarak kullanılmasıyla bulunduğu sınıfa kabullenen ve ona “uygun” davranan kişiler egemen sınıfın kültürel sermaye unsurlarından yoksunluklarını rahatlıkla dile getirebilirken bulunduğu sınıfa kabullenmeyip egemen sınıfın kültürel sermaye unsurlarının ve pratiklerinin kendilerinde olmamasını “kendi tercihleri” olarak sunarlar (Bourdieu, 2015a). Bu, ikinci gruptaki kişilerin ayrıcalıklı sınıfın yaşam stilleri sonucunda doğal olarak ortaya çıkan tahakkümü meşrulaştırmaları demektir. Tahakküm unsurları –müzik, resim, sinema, yemek, giyim, ev, ev eşyaları vb.- ona sahip olmayan kişilerce benimsendiği, kabul gördüğü sürece tahakkümü sembol edebilir ki bu da sembolik şiddetin ta kendisidir. Egemen kılınan hiçbir yaşam stili, “olması gereken”, “üst düzey” olarak tabir edilmediği sürece egemen olamaz.

2.1.9. Kültürel Sermaye ve Eğitim

Kültürel sermayenin temel göstergelerinden biri eğitimidir. Collins ve Makowsky (2014) paranın maddi alışverişte tuttuğu yer gibi, alınan resmi eğitimin de kültürel alışveriş için aynı öneme sahip olduğunu belirtir. Bourdieu eğitimi egemen sınıfın kendi kültürünü dayatması açısından bir araç olarak görür ve toplumda alt sınıf olarak tabir edilen sınıflara mensup kişilerin bu durumda seçilme eşitsizliklerine veya eşitsiz bir seçilmişliğe maruz kaldığını belirtir (Bourdieu & Passeron, 2015). Bourdieu genel olarak eğitimde yaşanan eşitsizliklerin sebebinin yalnızca ekonomik kökenli olduğu fikrini reddeder. Bu sebeple kültürle, kültüre dayalı toplumsal sınıflarla ve bireyler arası ilişkilerle ilgilenir. Kapitalist sınıf veya toplumun gücü elinde tutan kısmı, ekonomik sermayeleri aracılığıyla kendi kültürel sermayelerini destekleyebilirler. Fakat kültürel sermaye teorisine göre emekçi sınıflar veya toplumda baskın olmayan sınıflar kültürel sermaye göstergesi olan özelliklere doğal olarak sahip olmasalar veya farkında olmasalar dahi sonradan bunları edinebilirler (Lin,1999).

Bu sermaye türünde, kültürel sermaye ölçütlerinin nerede başlayıp nerede bittiğini tartışmak toplumsal sınıfların hangi noktalarda birbirinden ayrıldığını irdelemek için önemlidir. Hora ve Blackburn Cohen (2018) kültürel sermayenin genellikle elit veya entelektüel olarak adlandırılan beğenilerle ilgili belirli bir birikimi temsil ettiğini belirtirler. Toplumda baskın olan sınıfın beğeni ve tercihli davranışları azınlık veya yoksul sınıflardan farklıdır (Khalifa, 2010). Kültürel sermaye bir yandan kurumsal standartlar içerirken bir yandan da bireylerin bunlara uyma faaliyetleri olarak tarif edilir (Lareau & Weininger, 2003). Bu sermaye türüne ilişkin standartların toplumsal sınıflardan elit kabul

edilenlerce belirlendiği düşünülürde bireylerin bunlara uyma faaliyetleri bir yeniden üretim mekanizmasıdır. Bu mekanizma farklı sınıflar için kendini tekrar ederken her bireyin ait olduğu topluluğu da temsil etmesiyle sonuçlanır.

Farklı perspektiften bakıldığında eğitimin bireyleri geliştirme ve kültürleme süreci olarak toplumdaki sınıflar arasında aşağıdan yukarıya doğru bir geçiş sağlaması gerekir. Ancak Bourdieu'nun ortaya attığı habitus ve alan kavramlarının bu perspektifi çürüttüğü söylenebilir. Daha önce açıklandığı gibi habitus ve alan kendi özerk ve içselleştirilmiş yapıları nedeniyle sonradan edinilen kültürel sermaye aracılığıyla sınıflar arası geçişte bireyi zorlar, dahası beklenen sonuca ulaşmayı riske atabilir. Örneğin eğitim sisteminde mevcut sınav sistemi kişiler arasında açıkça rekabet yaratır. Sınavlar adeta bir yarıştır ve kişiler görünürde akademik bilgileri ile sınav olurken görünmeyen yüzde aile yaşantıları dolaylı olarak da kültürel sermayeleri ile sınav olurlar. Bourdieu (1991), bunu devletlerin eğitim sisteminde yarattıkları simgesel iktidar olarak adlandırır ve okullara girmek için yapılan sınavların sonucunda kabul edilen son kişi ile kaybeden ilk kişi arasındaki fark sorunsalını ortaya koyar. Birbirine en yakın konumdaki seçilen ve seçilmeyen bu iki kişi arasında oldukça ince bir çizgi bulunur. Bu ince çizgi okulun yarattığı ayırım mekanizmalarından biridir. Bu ayırımın sıradan bir sıralama sorunsalı olmadığını, seçilenin de seçilmeyenin de peşini ömür boyu takip edecek bir işaret olduğunu ifade eder (Akt. Ökten, 2014, s.85-86).

Bourdieu ve Passeron (2015) kültürel unsurlara kişiler tarafından yüklenen değerler aracılığıyla oluşan kültürel sermayenin kendini eğitim kurumlarıyla yinediğinin altını çizerek entelektüel geçmişler arasındaki farkın okullarda öğrencilerin parçası olduğu toplumsal sınıfın özelliklerinin kendini göstermesi doğasıyla yeniden ortaya çıktığını ve hatta dezavantajlı olan kesim için bu mirasın korunduğunu vurgularlar. Bu bağlam içinde iki noktaya dikkat edilmelidir: Sınıf ortamında, öğrencinin toplumsal hiyerarşideki yerinin tekrarı ve öğretmenin toplumsal hiyerarşideki yerinin tekrarı. Kültürel sermaye odağında düşünülürde, öğrenci açısından eğitim süreceğinden, dezavantajlı grup açısından yeniden üretilen durumlardan seçilme ve sıyrılma şansı mevcut iken; öğretmenlerin kültürel sermayesi eğitim veren konumlarından dolayı yalnızca kişisel çabaya bağlı olduğundan öğrencilere göre daha durağan bir seyir halinde olacaktır. Oysa bir öğretmenin sahip olduğu kültürel geçmiş, kendisiyle mesleki ortamda var olacağından öğretmenin evrensel ve kültürel değerler hakkındaki bilgisi; edebi, bilimsel, sanatsal birikim potansiyeli ve bunlarla ilgili etkinliklere katılımı; iletişim becerisi gibi bileşenlerden meydana gelen kültürel sermayesi, onun öğretmenlik mesleğine dönük tutumunu etkileyen

bir faktördür. Ailede temeli atılan kültürel sermayenin inşası, okulda eğitim süreci boyunca devam eder; bu süreçte en büyük rolün öğretmende olduğu söylenebilir.

Ailelerin kültürel sermayeleri çocuklarının kültürel sermayeleri üzerinde etkiye sahiptir; bu noktada çocukların gerçekleştirdikleri kültürel etkinlikler de bu oluşumu etkilemektedir. Öte yandan çocukların katılacağı kültürel etkinlikler ailelerinin kültürel sermayelerinden etkilenecektir (Sullivan, 2001). O halde aileler dışında çocukların en sık zaman geçirdikleri kişiler olarak öğretmenlerinin kültürel sermayeleri öğrencilerin kültürel gelişimlerini etkileyecektir. Sullivan (2001) her ne kadar araştırmasında dil becerileri ve kelime haznesi gibi bazı açılardan okuldan çok evin etkili olduğu sonucuna ulaşsa da Sheng (2014) çalışmasında ailenin sosyal sınıfının ve kültürel zemin geçmişinin çocukların üniversitede tercih edecekleri bölümleri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ve bunun nedeni olarak lise eğitimindeki yüksek nitelik yargısına ulaşmıştır.

Gatto (2018) bu kavramları kamusal eğitim ve eğitim şeklinde ayırarak toplumsal sınıfların kamusal eğitim yoluyla belirginleştiğini vurgular. O'na göre kişilere uygun ekonomik koşullar ve eğitim olanakları yaratmak yerine, ekonomik faaliyetlere uygun kişiler seçmek eğitim sistemlerinin kaçınılmaz sonudur. Dahası, okullar egemen olan sınıfın standartlarıyla uyum gösteren bir eğitim vermektedir. Bu görüşe alternatif bir çözüm getirilmek istenirse, kültürel sermaye belirlenirken kabul edilen standartların ölçütlerinin ortaya konması sağlanabilir. Örneğin okullarda akademik becerilerin ölçülmesi kültürel sermaye temelinde yapılabilir (Lareau & Weininger, 2003). Böylece farklı geçmişlere sahip öğrenciler arasındaki eşitsizlikler, öğrenciye göre hareket edilerek yapılan eğitim-öğretim sürecinin ve bunların ölçümlerinin doğal bir sonucu olarak giderilebilir.

2.1.10. Kültürel Sermayenin Sınıflandırılması

İlgili literatüde kültürel sermayenin farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu sınıflarmalardan birinde kültürel sermaye içerilmiş (içselleşmiş, bedenleşmiş), somutlaşmış (nesneleşmiş), kurumsallaşmış olmak üzere üç şekilde sınıflandırılır (Avcı, 2015; Botas & Huisman, 2013; Bourdieu, 1986, Akt.Fine, 2008).

İçerilmiş kültürel sermaye; bedene ve akla bağlı olarak oluşturulmuş, uzun ömürlü, içerilmiş eğilimlerdir. Örneğin, bir topluluğun önünde rahat şekilde konuşabilme, kişisel tercihler, zevkler, bilişsel ve estetik yatkınlıklar vb.

Somutlaşmış kültürel sermaye; bir tablo, anıt, mimari bir yapı, kitap gibi maddi nesnelere oluşur. Bu nesnelere kültürel sermaye örneği olarak kılan, bu nesnelere biçilen değerdir. Kişinin bu nesnelere değer verebilmesi için içerilmiş formuna ihtiyaç duyulur.

Kurumsallaşmış kültürel sermaye ise; eğitsel vasıflar aracılığı ile kişiye daimi bir değer sağlar. Mezun olunan okul(lar), diplomalar, ünvanlar gibi toplumca onay getiren vasıflar buna örnek verilebilir.

Bir başka sınıflamada ise kültürel sermaye; katılım, entelektüel birikim, kültürel potansiyel ve kültürel bilinç olarak ele alınmaktadır (Avcı, 2015).

Katılım; bireylerin toplum olarak paylaştıkları kültürel etkinlikler, kutlamalar, özel günler gibi ortak eylemlere dahil olmaları; bu yolla dil, din, değer, gelenek, norm gibi ortak etkiye sahip faktörleri birlikte yaşamalarıdır. İnsanlar belirli etkinlikler için bir araya geldiklerinde ilişki ağları kuvvetlenir, ortak paydada buluşmuş olurlar. Kültürel sermayenin katılım boyutu kültürel paylaşım aracılığıyla gerçekleşir. Kültür, katılımın otomatikleşmesini sağlamış olur.

Entelektüel birikim; kişinin okuldan veya aileden devraldığı entelektüel özelliklerin tümüdür ve kültürel sermaye bu kümülatif birikimin kendisidir. Her ne kadar kurumsallaşmış kültürel sermayeyi işaret etse de entelektüel birikim, kişinin kendisinde bulunması gereken özellikleri de gerektirir; içselleştirilmiş sermaye gibi. En nihayetinde entelektüel birikim kişinin bilim, sanat ve diğer kültürel unsurları öğrenebilse de ailenin sosyal sınıfı veya kişinin beğeni algıları da söz konusudur.

Kültürel potansiyel; bir anlamda içselleştirilmiş kültürel sermayeye karşılık gelir. Kişinin kendisinde var olan kültürel sermaye potansiyelinin yanı sıra çevresindeki kültürel sermaye değeri taşıyan öğeleri fark etmesi, kültürel potansiyeli gerektirir. Bunun için yetenekler, duygular, zevkler, farkındalık, bilinç gibi özelliklerin mevcut olması gerekir.

Kültürel bilinç; bireyin yaşadığı yerdeki kültürel değer oluşturan öğelerin farkına varması ve bu öğelerle ilgili etkinliklere karşı duyarlı olması anlamına gelmektedir. Kişinin içinde bulunduğu kültüre ait bilgileri içselleştirmesi için öncelikle çevresindeki kültürel öğelere ilişkin kendi kapasitesini değerlendirmelidir (Temel Eğinli, 2011). Bu değerlendirme realist olduğu sürece, kişi etrafındaki kültürel değerlere karşı duyarlı olabilir.

Toplumun kültüründen kaynaklanan kültürel değerlere göre, kültürel sermaye kimi yerlerde isim değiştirebilir. Dini sermaye, eğitsel sermaye, bürokratik sermaye, politik sermaye gibi sermaye türleri görülebilir (Bourdieu, 2006; Akt. Günkör, 2016, s.38).

2.1.11. Kültürel Sermayenin Ölçülmesi

Bireylerin kültürel sermaye düzeylerini ölçmeye yönelik araştırmalar kültürel sermayenin kişilerde var olduğunun bazı göstergelerini temele almaktadır. Ancak bu konuda da farklı yaklaşımlar ve tartışmalar söz konusudur. Bu konudaki bakış açılarından biri Pöllmann'a aittir (2013). Pöllmann, kültürel sermayenin, yalnızca, etkilerinin üretildiği ve yeniden üretildiği toplumda (alanlarda) oluşan ve varlığını gösteren, öte yandan doğduğu yerden uzaklaşıldıkça etkisini kaybeden bir oluşum olduğunu ve bu oluşumlar birey farklı yerlerde olsa dahi değerini koruyorsa kültürlerarası sermaye adını aldığını belirtmektedir. Bu durumda insanların kültürel sermaye yeterlik düzeyinin ölçülmesi, kişilerin yaşadıkları kültürde geçerli olan kültürel öge, eylem ve düşüncelere bakılması anlamına gelmektedir.

Bourdieu'nun (1997) kültürel sermayeye yönelik açıklamalarında "zaman dilimi, toplum ve sosyal sınıf" temellerinde kültürel sermayenin kişiye yönelik herhangi bir ikna söz konusu olmadan edinilebileceği fikri bulunmaktadır (Akt. Botas & Huisman, 2013). Buna göre kültürel sermayenin kişide varlığının göstergesi olan ögeler, kişinin yaşadığı toplumun eğitim, sanat, düşünce, davranış, tutum ve kültürel değer kabullerine göre değerlendirilmelidir. Örneğin, Kapadokya ve Göreme Milli Parkı, Pamukkale ve Hierapolis gibi doğal alanlar; cami, kale, sur, tünel, köprü gibi tarihi yapıtlar (Türkiye Kültür ve Turizm Bakanlığı) kültürel değer taşımakla birlikte, kişinin bunlara ilişkin bilgisi ya da buraları ziyaret etmesi kültürel sermayenin göstergelerinden sayılabilir. Öte yandan "klasik" şeklinde nitelendirilen edebi eserler, sinema ve tiyatro eserlerinin de toplumun entelektüel insan tanımı için belirleyici olduğu söylenebilir. Yazar ve eleştirmen Doğan Hızlan (2014) bir gazetede köşe yazısında, bir derginin Türk klasiklerinin hangileri olduğuna ilişkin yaptığı ankette çıkan sonuçları, edebi değer taşıyan tüm kitaplara değinilmediği yönünde eleştirmiş, katılımcıların klasik Türk edebiyatı eseri şeklinde nitelediği kitapların bazılarının kısa vadede değişebileceğine vurgu yapmıştır (Hızlan'a göre listede olmayıp olması gereken birçok yazar vardır).

O halde yukarıda kültürel sermaye için dile getirilen "zaman, toplum, sosyal sınıf" sınırlaması kültürel sermayeyi nicel olarak araştırırken göz önünde bulundurulmalıdır. Fakat, Langer'in, eski zamanlara göre günümüzde insanların klasik müzik dinlemeye, okuyabilmeye, müzelere gitmeye daha kolay erişebildiği bir zamanda, kitlelerin beğeni yargısının belirleyici olduğu fikrine dikkat etmek gerekir. O halde kültürel olan ile popüler kültür olan birbirinden ayırt edilmelidir: Örneğin bir tiyatro veya sinema seansında halkın,

içinde kendini bulmadığı, mutlu sona ulaşmayan, kahramanlık duygularına hitap etmeyen film/tiyatro eserlerinde ‘halktan’ izleyicilerin dikkatlerini uzun süre koruyamadıklarından bahseder. İnsanların etkinliğe katılma amaçlarının eğlenceli zaman geçirmek mi, yoksa eserlerin diyaloglarının, biçimsel ve dilsel özelliklerin fark edilerek, eseri anlamının verdiği haz mı olduğu kişilerin “kültürel sermayenin” karşılaştırılmasını sağlayabilir (Bourdieu, 2015a).

Yabancı dil bilmek, belirli okullardan alınan diplomalar, kelime haznesi, yemek yenen veya kahve içilen mekanlar, bulunduğu yerin tarihi kültürel yerlerini bilmek ve etkin katılmak, kültürel sermayenin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bir diğer ifadeyle kalıcılığı ve değeri olan aktivite, davranış, bilgi kaynaklarının varlığı; kitap okumak, belirli spor dallarıyla ilgilenmek, tiyatro izlemek, kültürel gezilere katılmak gibi kültürel sermaye olarak kabul edilmektedir. Kültürel sermayenin bir toplumdaki baskın kültüre olan yakınlıktan –bilmekten- oluştuğu göz önünde bulundurulduğunda (Bourdieu, tarihsiz, Akt. Sullivan, 2001, s.896), tüm bunların eğitim yoluyla edinilmiş veya edinilmesi mümkün olan “vekil” özellikler olduğundan bahsedilebilir (Pitzalis & Porcu, 2016). Bu da kültürel sermayenin ölçülmesinde, temeli eğitime dayalı olan birtakım statü göstergesi sayılacak davranış ve bilgi birikiminin araç olarak kullanılması anlamına gelmektedir.

Özet olarak, kültürel sermayenin ipuçları/göstergeleri her ne kadar popüler etkiye açık olsa da, kalıcı değere sahip olma ve kökleşme noktasında ayrılmaktadır. Müzeye gitme, etrafındaki müzelerin içeriğini bilme, entelektüel gelişimi sağlayacak kitaplar okuma ve eleştirebilme, bilime karşı ilgili olma, en az bir müzik türünde derin bilgi sahibi olma, etkili iletişim kurabilme gibi etkinliklerin kazanımı kişide kültürel kaynak oluşturacaktır ki bu yaklaşım, Bourdieu’nun, kültürel sermayenin toplumdaki egemen güç tarafından beğeni yargıları ve eğitim kurumları aracılığıyla şekillendiğini vurguladığı gerçeğini yok etmemektedir.

Avcı (2015) ise bireylerin kültürel sermaye düzeyini ölçmeye yönelik aracı geliştirirken eğitimin kişiye bir üst sınıfın kültürel öğelerini sunduğu fikrinden yola çıkmış, belirli bir sınıfın –ekonomik sermayesi yüksek olan sınıfın- yaşam tarzına ait kültürel göstergelerden uzak durmuş ve kültürün genel olarak temsil edildiği davranış ve düşünce biçimlerini kıstas almıştır. Çalışmasında belirli kitapları okuma değil, kitap okumayı, belirli etkinliklere katılmayı değil, etkinliklere katılımı dikkate almış, aynı zamanda ailenin eğitim düzeyi, merkez ilçede ikamet etme gibi durumlar göz önünde bulundurmıştır. Bu çalışmada da Avcı’ nın (2015) çalışmasına dayalı bir süreç izlendiği için katılımcıların kültürel sermayelerinin ölçütü olarak yaşadıkları toplumda geçerli olan,

‘üst’ olarak nitelendirilen sınıfa ait kültürel öğeleri vurgulamayan, kültürel eserler, yaşam tarzları, davranış biçimleri vb. özelleştirilmeden genel hatlarıyla ele alınmıştır.

2.1.12. Kültürel Sermayeden Sosyal Sermayeye

1960’lı yıllarda sermaye kavramını ekonomiden sıyrarak kültürel ve sosyal sermayeye dikkatleri çeken ve kültürel sermaye ve sosyal sermaye kavramlarının toparlanmış net tanımını ilk kez yapan Bourdieu’ dur (Field, 2008; Palabıyık, 2011; Şan & Şimşek, 2011). Bourdieu’ya (1997) göre kültürel sermayenin var olmasının koşulu sosyal sermayedir ve sosyal sermaye, nesneleşmiş, bedenleşmiş ve kurumsallaşmış sermaye olmadan kültürel sermayenin varlığından söz edilemez (Akt. Botas & Huisman, 2013, s.744). Sosyal sermaye genel olarak ilişkiler bütünü olarak tanımlandığında ilişkiyi oluşturan bireylerin kişisel özelliklerinin ilişkinin bütününe yansıdığı bilinen bir gerçektir. Kişilerin kültürel sermayeleri onların sosyal sermaye edinmelerinde önemli bir faktördür. Kırdag Mahir ve Danacıoğlu (2018) toplumda elit kabul edilen kişilerin tüm sermayelerinin birbiriyle ilişki içinde olduğunu, Eczacıbaşı ailesini inceledikleri çalışmalarında örneklerle açıklarlar. Ailenin fertlerinin erken yaşlarda aldıkları yabancı dil eğitimleri, elit kabul edilen okullarda gördükleri eğitimlerini, çalabildikleri müzik aletlerini örnek göstererek, kendileriyle benzer koşullardaki yurt içindeki ve dışındaki farklı ailelerin bireyleriyle ilişki kurarken bunları kullandıklarını ve kültürel sermayelerinin sosyal sermayelerinin sınırlarını geliştirdiğini belirtirler.

Kültürel sermayenin anahtarının eğitim ve diplomalar olduğu bilinmektedir. Eğitim sürecinde, okullarda diğerleriyle kurulan ilişkiler ise sosyal sermayeyle ilgilidir. Okul ortamında bireyler kendi sosyal sınıfından farklı kişilerle bir arada olarak ilişki ağlarının yapısını genişletme fırsatı elde ederler. Durkheim (2016) toplumun bireyler üzerinde “kendi çıkarı olmayan şeylere kendi çıkarın gibi yaklaşma” zorunluluğu hissettirdiğini, daima daha yüksek amaçlar için bireyi çabalamaya zorladığını belirtir. Toplum ve birey arasındaki bu ilişkide başarılı bir sonuca ulaşmak için –kendini topluma kabul ettirek, yani belirli bir sınıfa dahil olmak için- bireyler kültürel birikimlerini ve iletişim ağlarını kullanırlar veya yeni ilişki yapıları için iletişim kurma becerilerini işe koşarlar. Bu kompleks süreçte kişinin hem ekonomik, hem kültürel, hem sosyal sermayesi yapıcı ve yapılandırıcı bir rol oynar. Russell (2017) buna babalarının dolayısıyla ailenin sosyal sınıfının çocuğun eğitim alma şeklinde belirleyici oluşunu örnek verir. O’na göre ailenin sosyal sınıfı çocuğa çocuğun kendi becerilerinden daha fazla saygınlık kazandırır. Bu

görüŖe göre çocuğun kuracağı iliŖkiler ailenin sosyal ve kültürel sermayesinin doğurduğu sonuçların bir tekrarıdır.

Bir arada yaŖayan kiŖiler hangi toplumsal tabakaya ait olursa olsun, özellikle eğitim süreci boyunca etkileŖim halinde olacaktır. Her ne kadar bireyin kiŖisel sermayelerinin toplamı kendini yeniden üretecekse de okulların sosyal yapısı hem her sınıfın kendi içinde hem de diğer sınıflar yanında koŖullarını tekrar etmesine neden olacaktır. Böyle bir ortamda bireylerin sermayelerinin birbirini Ŗekillendirmemesi ve etkilememesi mümkün değildir.

2.1.13. Öz-yeterlik

Öz-yeterlik, ilk olarak Bandura'nın (1977) Sosyal BiliŖsel Kuramı'nda ifade ettiği bir kavram olup, bireyin, karŖılaŖtıđı durumları yönetmek için yaptığı eylem planlarını organize etme, yönetme Ŗekline iliŖkin inancı olarak tanımlanmıŖ, bu inancın insanların kendileriyle ilgili düşüncelerini ve davranıŖ tercihlerini etkilediğini ifade edilmiŖtir. Gist ve Mitchell (1992) öz-yeterliği bir kiŖinin belirli bir konuya iliŖkin performansını organize etmek için sahip olduğu kapasiteyi tahmin etmesi Ŗeklinde tanımlarken, Zimmerman (1995), bireyin kiŖisel, fiziksel veya psikolojik özelliklerinden çok eylemleri yerine getirmesi için gerekli olan yetenek değerlendirmesini vurgulamıŖtır. Görüldüğu gibi tanımlar üç noktaya gönderme yapar. Öz-yeterlik algılanan yeterliğin özetidir, dinamik bir yapıdır ve harekete geçirme bileŖeni içerir (Bandura & Wood, 1989; s.806).

Bandura'ya (1977) göre doğrudan performans, dolaylı yaŖantılar, sözel ikna ve duygusal durum kiŖide öz-yeterliğin oluŖmasını etkileyen dört temel kaynaktır. Doğrudan performans başarıları kiŖinin kendi deneyimleri yoluyla elde ettiği başarıdır ve ileriki iŖler için kiŖiye referans ve güdü kaynağıdır. Öz-yeterlik hissi doğrudan edinilen performans deneyimleri eğer başarılı ise artacak, başarısız ise azalacaktır. Eğer başarısızlıklar bağlamdan veya yetersiz çabadan dolayı tekrarlarsa öz-yeterliğe olan inanç olumsuz etkilenecektir (Oettingen, 1995). Dolaylı yaŖantılar yoluyla başkalarının deneyimlerine tanık olmak, kiŖiyi beklentiye hatta olumlu sonuçlanmış dolaylı deneyimlerden dolayı başarı beklentisine iter. Sözel ikna, bireyin cesaret ve özgüven duygularının deđiŖmesidir. Olumlu duygusal durum ise bireylerin bir davranıŖa daha giriŖken yaklaŖmasını sağlar. Dolayısıyla öz-yeterlik, kiŖilerin eylemleri yapabilmelerine iliŖkin yargıları olup, kiŖinin motivesi, güdülenmesi, arzulanan durumlara ulaŖmak için harcadığı çaba öz-yeterlikle ilgili özelliklerdir.

Öz-yeterlik inancı, kişinin eylemlerini bilişsel, motive edici, duygusal ve seçme süreçleri olmak üzere dört boyutta etkiler. Düşünmenin, bilişsel bir süreç olarak, en önemli boyutu olayları önceden tahmin edip yaşamını düzenlemek olduğundan kişinin amaçlı davranışları, hedefleri somutlaştırıp öngörmesi bilişsel sürecin sonucudur. Bilişsel olarak üretilen motivasyon, sonuç beklentisi ve bilinçli hedefler doğurur. Bu hedeflere yüklenen anlam, motivasyon aracılığıyla davranışın belirli sonuçlara ulaşması beklentisi ile davranışı şekillendirir. Kişinin yeterlik inancı, onun davranışa karşı duyduğu stres ve kaygılarla baş etme düzeyini etkiler. Kişi yeterliği konusunda ne denli zayıf olduğunu düşünürse, o denli depresif hisseder ve ruh haline göre hareket etme eğilimi gösterir. Yani, ruh hali (duygu durumu) ile yeterlik hissi birbirini karşılıklı etkilemektedir. İnsanların başa çıkacakları konusunda endişe duydukları etkinliklerden kaçınmaları, onları seçme davranışına yöneltir. Böylelikle farklı yetkinlikler ve sosyal ağlar geliştirir ve kişisel gelişimine etki eder. Kişinin yaşadığı çevrenin faaliyetlere yüklediği anlam ve değer, kişiyi yeterlik inançları doğrultusunda seçime yönlendirir (Bandura, 1995). Öz-yeterlik inancı, bireyi alışkanlık gösteren davranışlara iter (Marlatt, Baer & Quigley, 1995) ve yeterlik inancı ne kadar yüksek ise birey kendisi için o kadar yüksek hedef belirler ve zorluklara rağmen hedeflerine bağlı kalır.

Öz-yeterliğe etki eden faktörlerden bir diğeri de kültürel ve buradan doğan değer yargılarındaki farklılıklardır. Hofstede (1980) farklı kültürlerde çalışanlar üzerinde gerçekleştirdiği bir çalışmada farklı kültürlere yönelik; bireysellik (bencillik)/işbirlikçilik (kolektivistlik), güç farklılığı, belirsizlikten kaçınma, erkeklik/kadınlık olmak üzere dört boyut belirlemiştir: Öz-yeterlik kaynakları kültürel farklılık temelinde üç şekilde etkilenebilir; ilki, bazı kaynakların diğerlerine göre daha baskın olması -kadınların toplumda daha az yer aldığı bir kültürde kadın modellere rastlamanın zor olması-, ikincisi, kaynakların eşitliği durumunda dahi farklı formlarda bulunabilmeleri -örneğin kolektivist toplumlarda yetişen biri hem grupçi hem de bireysel performansına göre dönüt alırken bireyselci toplumda yetişen biri sadece kendisiyle ilgili geri bildirim alacaktır-, üçüncüsü kaynaklara verilen değer ile ilgilidir -örneğin bireyselci toplumlarda bireyin kazanımları ön planda tutulur, bireyler kendilerini mecburi, güvende hissetme arayışı içinde bulabilirler- (Akt. Oettingen, 1995, s.151). Buradan hareketle kolektivist kültüre göre yetişen bireylerin, öz-yeterliğin olumlu dolaylı yaşantı ve sözel ikna kaynakları ile karşılaşmalarının ve yüksek öz-yeterliğe sahip olmalarının daha olası olduğu söylenebilir. Örneğin, kolektivist kültürde yetişen kişiler eğitim ve meslek

yaşamları boyunca birden çok modelle karşılaşacaktır. Modelleri gözlemleyerek sebat, cesaret, çaba ve yeterliklerini artırabilirler.

Öz-yeterliğin meslek seçimini ilgi, değer ve kişisel hedeflerden daha çok etkilediği, meslek seçiminde başarıdan ziyade öz-yeterliğin daha belirleyici olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra kişinin kariyeri ile çıkarları ve değerlendirmelerinde bir öngörü sağlamaktadır (Hackett, 1995). Buradan hareketle öğretmenlerin öz-yeterliğinin eğitim ortamında oldukça etkili bir faktör olduğundan söz edilebilir.

2.1.14. Öğretmen Öz-yeterliği

Okul bilişsel yeteneklerin değerlendirildiği, işlendiği ve geliştirildiği bir kurumdur (Bandura, 1997). Eğitsel etkinlikler, uygulamalar ve kullanılan stratejiler ile öğretmen öğrenciyi besler (Pajares & Schunk, 2001). Kişinin kendine olan inançlarının yapacağı etkinlikleri etkileyeceği düşünüldüğünde, öğretmenin öz-yeterliğinin sınıftaki davranışlarını ve yapacağı etkinlikleri şekillendireceği söylenebilir. Benzer görüşte olan Hazır Bıkmaz da (2006), öz-yeterlik inancının tercihler, çaba, sebat, azim ve esneklik üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin öz-yeterliği eğitim programlarında meydana gelen yeniliklere uyumunda gösterdiği başarı, öğrencilerin yetenek ve zekâlarına ilişkin inancı, öğrencilerle ilişkilerindeki nitelik, velilerle işbirliği yaparken duyduğu özgüven, akademik öğrenmelere harcadığı zaman, düşük başarı gösteren öğrencilerle ilgili öz-yeterliği ve öğrencilerini öğrenmelerinden ve performanslarından sorumlu tutma yeteneği ile alakalıdır (Berman & McLaughlin, 1977; Ashton, 1984; Klein, 1996; Ashton & Webb, 1986; Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1987; Allinder, 1995; Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989; Akt. Denzine, Cooney & McKenzie, 2005, s.690). Gibson ve Dembo (1984), yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin mesleklerinde daha kalıcı olduklarını, sınıfta akademik olarak daha yüksek bir başarı sağladıklarını ve öğrencilerine diğer öğretmenlerden daha farklı geri bildirimler kullanarak öğrenmelerini olumlu etkilediklerini ifade etmektedir (Akt. Zee & Komeen, 2016, s.985).

Ülkemizde öğretmenlerden beklenen yeterlikler MEB tarafınca altı ana gruba ayrılmıştır:

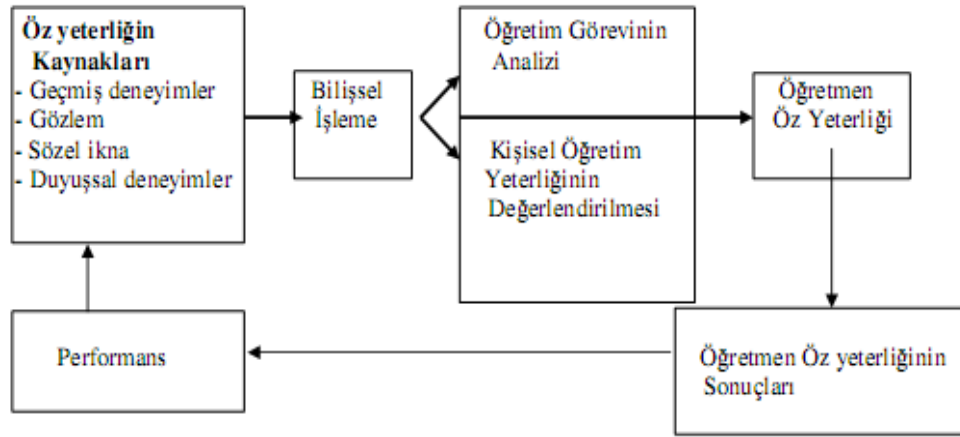
1. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim
2. Öğrenciyi Tanıma

3. Öğrenme ve Öğretme Süreci
4. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
5. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri
6. Program ve İçerik Bilgisi

Bu yeterlik alanları incelendiğinde öğretmenlerin öğrencileri birey olarak kabul edip, evrensel ve ulusal değerler temelinde eğitim faaliyetlerini sürdürmesine; kişisel olarak bireysel kapasitesinin farkında olup onu geliştirmesine; öğretme-öğrenme ortamını nitelikli şekilde hazırlamasına; okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve kültürel özelliklerini tanımasına ve aileleri ve toplumu eğitim sürecine katmasına; okulu kültür merkezi haline getirmek için çeşitli etkinlikler gerçekleştirmesine önem verildiği görülmektedir (MEB, 2008).

Birbirinden farklı öz-yeterliğe sahip olan öğretmenler sınıflarında farklı çıktılara neden olurlar. Bu çıktılarda öğretmenin sahip olduğu öğretim becerilerinin ne olduğundan çok var olan özellikleri ile ne yapabileceğine ilişkin algıları önemli bir değişken olarak varlığını sürdürür (Bong & Skaalvik, 2003). Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında olumlu çıktılar elde etmeye yönelik yeteneklerine olan inançları da yüksektir. Bu inançlar öğrenciler, öğretmenler ve okulla ilgili olumlu/olumsuz sonuçlar doğuracaktır (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy; 1998). Öğretmenlerin öz-yeterliği eğitsel nitelik için bir öngörüdür. Yeni öğretim stratejileri ve materyallerini kullanmak, bilişsel gelişim sürecini aktive etmek, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak, sınıf içi zorlu durumlarda daha özgüvenli ve kararlı davranışlar sergilemek öz-yeterlikle ilgilidir (Künsting, Neuber & Lipowsky, 2016). Bandura (1977) algılanan öz-yeterlik yükseldikçe, gösterilen çabanın da artacağını belirtmektedir. Yapılan araştırmalar da öğretmenlerin kendilerine ait yeterliklerine ilişkin inançlarının görev seçimlerinde, harcanan eforda, kararlı davranmada ve sonuçta elde edilen başarı düzeyinde belirleyici olduğunu ortaya koymuş; güçlü bir öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin başarısızlık endişesinden dolayı öğrenme stratejilerine, öğrencilerin davranışsal sorunlarına içkin daha az eleştirel düşünmeye ve akademik olarak istekli öğrencilerle çalışmaya yönelik daha fazla risk aldıkları bulunmuştur (Bandura, 2001; Gibson & Dembo, 1984; Akt. Kurt, Duyar & Çalık, 2012, s.74).

Öğretmenlerin, yeterliklerine yönelik inançları, Bandura'nın öz-yeterlik için ifade ettiği dört kaynağın Şekil 4'te gösterilen açılımıdır.



Şekil 4. Öğretmen yeterliğinin doğal döngüsü

Kaynak: Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998; s.228

Şekil 4’ de görüldüğü gibi öz-yeterliğin kaynakları geçmiş deneyimler, gözlem, sözel ikna ve duyuşsal deneyimler olarak belirtilmiştir. Uzmanlık deneyimi, öğretmenin kişisel deneyimlerinin yorumlarını içerir ve yapılacak eylemlerin en büyük kaynağı olarak kabul edilir. Dolaylı deneyimler, başka öğretmenlerin gözlenmesiyle elde edilen dolaylı yaşantılardır. Modelden olumlu veya olumsuz etkilenmek söz konusu olsa da eğer model ile gözlemci birbirilerine benziyorlarsa etkililik artacaktır. Sözel ikna öğretmenin öğretme etkinliklerine karşı başkalarının kararlarını duymayı gerektirir. Böylelikle performansına ilişkin geribildirim alarak kendini değerlendirme fırsatı oluşur. Duyuşsal deneyimler öğretmene yaşayacağı olumlu duygular aracılığıyla kendine güven ve geleceğe yönelik başarı beklentisi getirir. Öğretmenin öğretim görevini analiz etmesi ona öğretme-öğrenme sürecine ve bu süreçte kullanacağı yöntemlere, materyallere, sınıf ortamına, konunun güçlük derecesine, öğrenci motivasyonuna ilişkin bir eleştirel bakış sağlar. Öğretmenin kendisine yönelik algısı öğretim bağlamının analizine yardımcı olur (Bandura, 1996; Akt. Şenler, 2011, s.30; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998). Bu döngü sayesinde öğretmenin elde ettiği bilgiler, ona gelecekteki öğretim yaşantılarında bir deneyim kaynağı olacak, öz-yeterlik algısı üzerinde sirküle bir akış sağlayacaktır.

Yeterliği yüksek olan öğretmenlerin öz-yeterliklerinin de yüksek olması beklenmektedir (Bars, 2016). Öğretmen öz-yeterliğinin, bir öğretmenin kendi yeterliklerine ilişkin kişisel yargıları olduğu düşünüldüğünde, öğretmenin niteliklerinin yeterliği kilit nokta olacaktır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Aşağıda sosyal sermaye, kültürel sermaye ve öz-yeterlik ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu kısımda konuyla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar kültürel sermaye, sosyal sermaye ve öz-yeterlik için ayrı başlıklar altında verilmiştir.

2.2.1.1. Sosyal Sermaye İle İlgili Araştırmalar

Sosyal sermaye ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle sosyoloji, ekonomi ve işletme alanlarında yapılmıştır. Aşağıda sosyal sermaye ile ilgili yapılan doktora, yüksek lisans tezlerinden ve makalelerden eğitimle ilgili olanlar kronolojik olarak özetlenmiştir.

Akman (2017) öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında farklı branşlardan öğretmenlerin okullarının sosyal sermayesine yönelik algılarının öğretmen özdeşleşmesi ile ilişkisini ve bu ilişkide lider-üye etkileşiminin rolünü araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sosyal sermaye algılarının “orta”, sosyal sermaye ile lider-üye etkileşimi arasında pozitif yönlü yüksek, sosyal sermaye ile özdeşleşme arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Boydak Özan, Özdemir ve Yaraş'ın (2017) farklı branşlardan öğretmenlerle yürüttükleri çalışmada sosyal sermayenin öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyon düzeyi ile ilişkisi araştırılmıştır. Çalışma sonucunda sosyal sermaye ile iş motivasyonu arasında pozitif yönde ilişki bulunurken, iş doyumunu ile sosyal sermaye arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ile branş değişkenleri ile sosyal sermaye, iş doyumunu ve iş motivasyonu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ayrıca araştırmanın nitel kısmında yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin iş doyumunu ve iş motivasyonu üzerinde ‘güvenin’ pozitif etkisi olduğu ve okul iklimini, başarıyı, bağlılığı etkilediği ifade edilmiştir. İş doyumunu ve motivasyonu üzerinde okula duyulan bağlılığın sorumluluğu, okul iklimini, iş doyumunu, aidiyeti olumlu etkilediği belirtilmiştir. Aynı şekilde aidiyet hissinin de okul iklimini, aidiyeti, hedefleri, sorumluluğu vb. olumlu etkilediği öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Norm ve değerlerin ise okul iklimi, başarı, güvenilirlik, yönetim kararlarına katılımı olumlu; iletişim ve ağlara katılımın ise işbirliğini, bağlılık ve yardımlaşmayı, problem çözme, iletişim üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Kararlara katılımın ise değer görme, başarı, mesleki bağlılık, sorumluluk gibi durumları olumlu etkilediği yönünde görüşler belirtilmiştir.

Günkör ve Özdemir'in (2017) literatür tarama şeklinde yürüttükleri ve eğitim ile sosyal sermaye ilişkisini ele aldıkları çalışmalarında eğitim ortamının bireyin sosyal gelişiminde olumlu etkiler yaratarak yardımlaşma, grup çalışması, empati gibi becerilerinin sosyal sermayenin güven, sosyal ağ, sivil katılım gibi kavramlar ile ilişkilenmesinde birbirini desteklediği vurgulanmıştır.

Uğurlu (2017) ortaokul öğretmenlerinin okullarının sosyal sermayesiyle ilgili algılarını incelediği çalışma sonucunda katılımcıların okul yöneticilerine ait etik liderlik algıları ile okulların sosyal sermayesine yönelik algıları arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir. Buna göre etik liderlik algısı arttıkça okula ilişik sosyal sermaye algısı da artmaktadır. Buna karşın kıdem, branş, okuldaki öğretmen sayısı, cinsiyet ve medeni durum değişkenine ait anlamlı farklılık elde edilmemiştir.

Günkör (2016), öğretim elemanlarının sosyal sermaye algıları ile eğitim ortamına ilişkin algılarını araştırmıştır. Öğretim elemanlarının sosyal sermayeleri ile eğitim ortamı algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretim elemanlarında sosyal sermayenin en yüksek normlar alt boyutu, en düşük güven alt boyutu çıkmıştır. Genel olarak cinsiyet, yaş, gelir değişkenlerine göre anlamlı fark bulunamazken, medeni duruma göre sosyal ağlar alt boyutunda bekârların lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Ünvan değişkenine göre güven alt boyutunda "Araştırma görevlisi" ve "Yrd.Doç.Dr." arasında araştırma görevlileri lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenim düzeyi değişkenine göre, öğrenim düzeyi yüksek lisans olanların lehine sosyal sermaye düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Sosyal ağlar alt boyutunda çalışma süresi değişkeni 31+ yıl olanlar lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Sivil toplum kuruluşlarına üyelik değişkenine göre sosyal normlar ve güven alt boyutlarında üye olmayanlar lehine anlamlı fark çıkmıştır.

Kahraman ve Summak (2016) araştırmasında Gaziantep'te özel bir ilkokulda 14 öğretmene Sosyal Sermayeyi Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Programı uygulamıştır. On iki hafta süren araştırma sonunda programın öğretmenlerin sosyal sermayelerini geliştirmeleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ilıman Püsküllüoğlu (2015) araştırmasında lise müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal sermayelerini yüksek olarak algıladıkları; bu algının öğretmenlerin eğitim durumları, mesleki kıdemleri ve daha

önce çalıştıkları okul sayısına göre anlamlı bir fark gösterdiği; cinsiyet, yaş, okul türü, branş, halihazırda görev yaptığı okulda çalışma süreleri ve sendika üyelik durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin sosyal sermayesi ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Namalır (2015) ilkokullarda sosyal sermayenin kullanılma düzeylerini öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre araştırmıştır. Ankara’da yürütülen araştırmaya 297 öğretmen ve 74 okul yöneticisi katılmış, katılımcılara “sosyal sermayenin unsurlarına yönelik” ölçek uygulanmıştır. Sosyal sermayenin ilkokullarda kullanılma düzeyinin okul yöneticileri yüksek, öğretmenler orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Cinsiyet değişkenine göre erkek okul yöneticileri ve öğretmenler sosyal sermayenin kullanılma düzeyinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Okul müdürleri müdür yardımcılarında güven, normlar, etkileşim, katılım, bağlılık ve aidiyet gibi sosyal sermaye unsurlarının (sosyal ağlar unsuru hariç) kullanılma düzeyinin yüksek olduğunu ifade ederken, sınıf öğretmenlerinde sosyal ağlar boyutunda kadınların lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Eker (2014) bir devlet üniversitesindeki öğretim elemanlarının örgütsel sosyal sermaye ve örgütsel özdeşleşmelerini incelediği çalışmada nicel araştırma yöntemini kullanmış ve her iki değişkenin oldukça yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aynı zamanda örgütsel sosyal sermaye ile örgütsel özdeşleşmeleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Durkan Şimşek (2013) araştırmasında ilk ve ortaokuldaki sosyal sermaye düzeyi ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri, branşları, kıdemleri ve görev yapılan okul türü gibi değişkenler bağlamında cinsiyet ve sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, kadınların ortalamasının sosyal sermayenin “öğretmenler arası ilişki ağları” boyutunda daha yüksek olduğu; sosyal sermayenin “okullardaki uygulamalara ilişkin görüşler” boyutunda branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Genel olarak öğretmenlerin sosyal sermayeleri orta düzeyin üstünde tespit edilirken, sosyal sermaye ile iş doyumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Kangal (2013) çalışmada sosyal sermaye kavramı ve tarihçesi; düzey, tür ve bileşenleri; ekonomik kalkınmanın tanımı ve belirleyicileri ve son olarak sosyal sermaye ile ekonomik kalkınma ilişkisini irdlemiştir. Bu çalışma literatür tarama şeklinde olup Türkiye’nin sosyal sermayesi ile ekonomik kalkınma düzeyi arasındaki ilişki Dünya

Değerler Anketi verilerine dayanarak güven temelinde incelenmiş ve istenen düzeyden düşük güven düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güngör (2011) çalışmasında Mersin’de 29 ilköğretim okulunun sosyal sermaye düzeyleri ile okulların dezavantajlılık durumlarını araştırmıştır. Çalışmasını nicel ve nitel olarak yürütmüş, sosyal sermaye ile ilgili anketi öğretmenlere, dezavantajlıkla ilgili görüşme formunu okul yöneticilerine uygulamıştır. Okulun dezavantajlılığının okulun yerleşim yeri, velilerin ikamet yeri, velilerin yerli olup olmamaları, velilerin gelir durumları ve engellilik (öğrencilerin özel eğitime ihtiyaç duyup duymaması) durumları gibi değişkenlerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Okulun bulunduğu yerleşim yerinin büyüklüğü arttıkça sosyal sermayesinin düştüğü, köyde yaşayan ve yerli olan velilerin çoğunluğu oluşturduğu okulların sosyal sermayesinin yüksek olduğu, ailelerin yoksul olduğu okulların sosyal sermayesinin diğerlerine kıyasla daha yüksek olduğu ve özel eğitime ihtiyacı olan çocukların sayısının daha çok olduğu okulların sosyal sermayesinin yüksek olduğu bulguları elde edilmiştir.

Günkör (2011) sosyal sermaye ile eğitim ilişkisini ele aldığı literatür tarama şeklindeki çalışmasında meslek, güven düzeyi ve eğitim seviyesi arasında güçlü bir bağlantı olduğunu belirtir. Eğitim kültürü ve eğitsel faktörlerin sosyal ağlara katılımı, güvende ve sivil katılımı oldukça önemli olduğunu; eğitim ortamı, eğitsel faaliyetler, program ve pedagojinin sosyal sermayeyi etkilediğinin altını çizmiştir.

Toprak (2011) araştırmasında öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerini incelemiştir. Veriler Eğitim Yaşantıları Bilişsel Zorlanma Ölçeği ve Eğitim Yaşantıları Destek Algısı Ölçeği ile toplanmış, öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde desteklenme veya zorlanma algıları sosyal sermaye unsuru olarak baz alınmıştır. Öğretim üyeleriyle ilişkiler alt boyutunda Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin algıları, sınıf, sosyal bilgiler, fen bilgisi, İngilizce, matematik ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarına göre daha yüksek çıkmıştır. 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre sosyal sermaye yapı alt boyutundaki zorlanma düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Akademik başarısı yüksek olan öğretmen adaylarının destek algıları daha düşük olarak tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeninde erkeklerin lehine anlamlı fark elde edilirken, gelinen yerleşim yerine göre herhangi bir anlamlı fark tespit edilmemiştir. Anne eğitim durumu ilköğretim ve daha altı olan öğretmen adaylarının zorlanma algıları destek algılarından daha yüksek çıkmıştır.

Uçar (2010) üniversite öğrencisi ve üniversiteden mezun olan kişiler arasında sosyal sermaye düzeylerini benlik biçimleri ve cinsiyet, üniversite, fakülte gibi

değişkenlere göre incelemiştir. Sosyal sermayenin göstergelerinden olan genelleştirilmiş güven, kurumsallaştırılmış güven, ortak değer ve grup aidiyetinin boyutlarının düşük, stratejik güvenin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyetin stratejik güvenin ve kurumsal, okul türününse genelleştirilmiş güvenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Ekinci (2008) genel liselerde sosyal sermaye düzeyinin üniversite giriş sınavına etkisini incelemiştir. Araştırmacı tarafında geliştirilen anket, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde sosyoekonomik yönden birbirine benzer özelliklerde olan dört ilde 969 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet, kıdem ve bulunduğu okulda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı fark elde edilmiştir. Örgütsel bağlılık boyutunda erkeklerin, kıdem ve bulunduğu okulda çalışma süresi değişkeni açısından ise kıdemi ve çalışma süreleri yüksek olanların lehine anlamlı fark elde edilmiştir. ÖSS başarısı bağlamında ise yalnızca sosyal sermayenin örgütsel bağlılık boyutunun etkiye sahip olduğu görülmüştür.

2.2.1.2. Kültürel Sermaye İle İlgili Araştırmalar

Erdoğan (2018) Ankara'nın iki farklı semtinde yürüttüğü çalışmasında ekonomik gelir ve kültürel sermaye ile sosyal yaşam tercihleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmanın sonunda beyaz yakalı çalışanların mavi yakalı çalışanlara göre kültürel sermayelerinin daha yüksek düzeyde olduğunu ve bunu günlük rutinlerinde seyahatler, sosyal etkinlikler, tercih ettikleri filmler ve müzikler gibi durumlara yansıttıkları saptanmıştır. Beyaz yakalı mesleklere sahip olanların sık sık kitap okudukları, tiyatro/sinema ve klasik müzik konserlerine gittikleri, genelde televizyon izlemedikleri, seyahatlerinde veya yaşadıkları yerlerdeki müzeleri ziyaret ettikleri belirlenmiştir.

Gökalp (2018) okul yöneticilerinin kültürel sermaye yeterlikleri ve kültürel liderlik rolleri arasındaki ilişkiyi karma yöntem araştırması ile incelediği çalışmada bu iki değişkene ait ortalamaların yüksek ve aralarındaki ilişkinin de anlamlı pozitif ve güçlü olduğu tespit edilmiştir. Erkek okul yöneticilerinin kadın olanlara kıyasla kültürel sermaye yeterliklerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda yaşı daha büyük olanların daha genç olanlara, okul müdürlerinin müdür yardımcılara, lisansüstü eğitim alanların almayanlara, geliri daha yüksek olanların olmayanlara, anne ve babasının eğitim düzeyi daha yüksek olanların olmayanlara, özel ve sözel alan branşında olanların sayısal

alandaki olanlara, bir kardeşi olan veya hiç kardeşi olmayanların diğerlerine göre daha yüksek düzeyde kültürel sermaye yeterliğine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tatar (2018) kültürel sermaye düzeyinin ve meslek seçiminde maruz kalınan simgesel şiddetin mesleki seçimleri etkilemesi üzerine ortaöğretim öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında kültürel, sosyal ve ekonomik sermayesi daha yüksek olan öğrencilerle daha düşük olanlar arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ailelerin beklentiye girdikleri meslek kolları ile öğrencilerin seçtikleri meslek kolları arasında benzerliklerin bulunduğu görülmüştür. Genel olarak araştırma sonunda eğitim ve ekonomik seviyesi daha yüksek olan ailelerden gelen öğrencilerin daha saygın kabul edilen meslekleri tercih ettikleri görülmüştür.

Tösten, Avcı ve Çelik Şahin'in (2017) meslek liselerindeki öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerini inceledikleri çalışmada genel olarak öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kadınların kültürel sermaye düzeyleri daha yüksek olarak belirlenirken ebeveynlerinin eğitim seviyeleri ile öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin doğru orantılı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Aktaş (2016) Fen Lisesi dokuzuncu sınıf öğrencileriyle, kültürel sermayenin örtük program aracılığı ile eğitim deneyimlerinde nasıl bir rol oynadığına ilişkin nitel bir çalışma yürütmüştür. Yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda öğrencilerin kültürel sermaye düzeylerinin okul yaşantılarında farklılıklar oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Okula gündüz gelen öğrencilerin okuldan izole olmuş hissettiği, yatılı olanların okulun sağladığı imkanların daha fazla farkında oldukları ve bunları kullandıkları tespit edilmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin okullarıyla ilgili algılarının okulun vizyon ve misyonu ile çeliştiği belirlenmiştir. Kültürel sermaye seviyesi daha yüksek olan öğrencilerin okuldaki sosyal çevreyle uyumlu oldukları, diğerlerinin ise okuldaki sosyal etkinliklere uyum gösteremedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gezgin'in (2016) çalışmasında Çanakkale'de azınlık toplulukların eğitimde karşılaştığı sorunlar araştırılmış, bu öğrencilerin okula devamsızlık, başarısızlık, sosyal dışlanma, erken evlenme gibi sorunlar yaşadıkları ve bunlara habituslarının ve ekonomik durumlarının büyük oranda etki ettiği ortaya çıkmıştır.

Saygın'ın (2016) çalışmasında kültürel, sosyal ve beşeri sermayenin girişimci kişilik özelliklerine etkisi incelenmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada, açılımlı sıralı desen ile önce nicel ardından nitel veriler toplanmıştır. Araştırma sonunda kültürel sermayenin girişimci kişilik özelliğini pozitif yönde, sosyal sermayenin kısmi

şekilde etkilediği ve beşeri sermayenin herhangi bir etki yaratmadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda kültürel sermaye ile sosyal sermaye arasında pozitif yönde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Özgan ve Karataşoğlu (2016) farklı branşlardan öğretmenlerle kültürel sermayelerini incelemek amacıyla nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda kültürel sermaye düzeyi daha yüksek olan öğretmenlerin sinemaya, tiyatroya gitme gibi sosyal faaliyetler ile kitap okuma gibi faaliyetler yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenler kültürel sermayelerini geliştirmek için kişisel isteklerinin olduğuna sıklıkla vurgu yaparken, kültürel sermayelerinin gelişmesini engelleyen durumlarda aile, ekonomi gibi koşullara değinmişlerdir. Aile ortamının sosyo-ekonomik seviyesi ve eğitim durumu gibi özelliklerinin kültürel sermayeyi etkileyen önemli faktörler olduğu ifade edilmiştir.

Albayrak (2015), müzik beğenisinden yola çıkarak Kıbrıs Rum ve Türk halkının kültürel sermayesi ve kültürel elitizm boyutlarını incelemiştir. Araştırmacı, görüşme yöntemini kullanarak 120 Türk ve 102 Rum ile görüşmüştür. Katılımcı grubun belirlenmesinde tek ölçüt olarak Kıbrıs'ta yaşayan yerliler olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcıların müzik beğenisi meslek, eğitim durumu, ekonomik durum, dinlenen müzik türleri gibi değişkenler açısından irdelenmiş, politik, sosyal ve eğitim temelinde iki toplumun kültürel sermayeleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda ailelerin çocuklarının kültürel sermayeye sahip olabilmesi için gerekli alt yapıyı sağlamaya çalıştıkları, çocuklarının bir müzik aleti çalmasını ve klasik müzik dinlemesini önemsedikleri, her iki kesimin de ekonomik olarak birbirine yakın olmasından kaynaklanan benzer özellikler taşıdığı aynı zamanda kendi kültürlerine karşı konservatif tutum içinde oldukları ortaya çıkmıştır.

Avcı (2015), tezinde öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerini ve katılımcıların görüşleri doğrultusunda kültürel sermayeyi geliştirmeye engel durumları ve yapılabilecekleri karma yöntem kullanarak incelemiştir. Araştırmacı öğretmenlere dönük kültürel sermaye yeterlik ölçeği geliştirmiş, nicel ve nitel yollara başvurmuştur. Araştırmacı sosyo-ekonomik düzeye göre belirlenen 15 ilde, 2273 öğretmene ölçek uygulamış, 56 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucuna göre Türkiye genelinde öğretmenlerin kültürel sermayeleri yüksek çıkmış; cinsiyet, eğitim düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, branş, görev yapılan ilin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi, aylık gelir, okul öncesi eğitim alma durumu gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi yükseldikçe kültürel sermayelerinin

yükseldiği; katılım boyutu hariç kadınların daha yüksek kültürel sermayeye sahip olduğu; lisansüstü eğitim alanların ve branşı sözel alanlarda olanların daha yüksek kültürel sermayeye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Hem annenin hem de babanın eğitim düzeyi yükseldikçe katılımcıların kültürel sermayesi yüksek çıkmıştır. Az kardeşi olanların kültürel sermaye yeterli düzeyleri, kardeşi daha çok olanlara göre daha yüksek çıkmış; okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Aylık gelir açısından katılım boyutu dışındaki boyutlarda gelir düzeyi yüksek olan kişiler lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Kültürel sermayenin gelişmesini engelleyen durumlara ailevi, ekonomik, eğitim sistemine bağlı durumlar gibi etmenleri gösterilmiş; kararlı olma, sorumluluk alma, psikolojik ve eğitim şartlarında iyileşme gibi politikalar önerilmiştir.

Alakbarli (2014), çalışmasında sanat pazarında kültürel ve sembolik sermaye ile ilişkisi üzerinde durmuştur. Bunun için eski Sovyetler'de (Rusya, Ukrayna, Belarus, Kazakistan ve Özbekistan) sanat galerisi sahipleriyle ve sanatçılarla görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sanat galerilerinin kültürel sermaye aracı olarak işlevini yeterince yerine getiremediği, sanat piyasası konuları ve kurumlarının geleneksel özelliklerinin globalleştirilmesinde Rusya geliştirmekte olup, diğer ülkelerde yok denecek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın geçtiği ülkelerdeki sanatçıların birincil pazarlardan ayrılıp Londra, Paris gibi ikincil pazarlara girmesinin bilgi ve sosyo-kültürel etmenlerden ötürü oldukça düşük olduğu görülmüştür. İncelenen ülkelerde yüksek kültürel sermaye ile doğru orantılı olarak profesyonel sanatçı sayısının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Lodrik (2013), tezinde 1980 sonrası İstanbul'da yaşayan üst ve orta sınıfa mensup kişilerin tüketim alışkanlıklarındaki değişimi Bourdieu'nun (2015a) perspektifinden görüşme yöntemi ile araştırmıştır. Araştırmaya göre katılımcıların kitap okuma alışkanlıklarında olumsuz yönde bir değişim, yemek yeme saatlerinde değişkenlik, tatil günlerinin değişmesi, tiyatro ve sinema gibi etkinliklerde zamansızlık nedeniyle azalma olduğu bulguları ortaya çıkmıştır.

Ünal'ın (2013) araştırmasında göç etmek zorunda kalan ailelerden anket ve görüşme yoluyla veriler toplanarak, yerinden olmuş kişilerin eğitim, iş, sosyal yardım ve melekeli bilgilerinden hareketle yoksulluk içindeki yerinden olmuşların durumunu habitus ve kültürel sermaye kavramları ile açıklanmıştır. Ankete katılanların genelinde işsiz olduğu veya serbest meslek yaptığı, ailede genelde bir kişinin çalıştığı, katılımcıların genelinde yeşil kart sahibi olduğu venedeyse yarısının kömür yardımı aldığı; ellerinde imkan olması dahilinde çocuk ve yaşlıların köylerine dönmek istedikleri, genelinde okuma yazma

bilmediği veya ilkokul mezunu olduğu, kadınların erkeklere oranla okuma yazma bilmeme oranının yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Yücel, Boyacı, Demirhan ve Karataş (2013), kayıt alanı uygulamasının işlevselliğini tartışmış ve eğitsel sonuçlarını sosyal-kültürel ve ekonomik sermaye temelinde araştırmıştır. Nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak, ilköğretim okulu öğrenci ve okul yöneticileriyle görüşmeler yapılmış ve öğrencilerin sosyal ve ekonomik durumunu belirlemek için anket uygulanmıştır. Ailelerin ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerinin kayıt alanı uygulaması ile okulların başarı oranı ile paralellik gösterdiği görülmüş, bunun yanı sıra uygulamanın kolaylıkla delinebildiği dolayısıyla uygulamanın yönetsel olarak başarısız ve işlevsiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cerit (2012), Latin dans kurslarını kültürel sermaye bağlamında ele almış, görüşme ve gözlemler sonucunda katılımcıların sosyalleşmek, farklı çevre ve arkadaşlar edinmek ve becerilerini sergilemek amacıyla bu kurslara katıldığı sonucu elde edilmiştir.

Ekşioğlu (2012) kültürel sermaye ile ekonomik kalkınma arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla girdi çıktı analizi ile yürüttüğü araştırmada, Türkiye İstatistik Kurumu' nun 2002 yılındaki verilerinden ulaşılan "Eğlence, Dinlenme, Spor ve Kültür ile ilgili Faaliyetler" istatistiki bilgiler veri seti olarak kullanılmıştır. Kültürel sermaye ile eğitim, ekonomik kalkınma ve sosyal refah arasında olumlu bir ilişki olduğu, kültürel faaliyetlere yapılacak yatırımların ekonomiyi canlandıracağı sonucuna ulaşılmıştır.

Koytak (2012) Bourdieu'nun (1974) gözünden toplum ve sosyoljinin toplumla ilişkisini tartışmıştır. Habitus ve simgesel şiddet kavramlarını, tahakkümün toplumsal ilişkilerdeki yerini irdelemiştir. Bourdieu sosyolojisine getirilen eleştirilerin onun açığı olduğu şeklindeki yorumları eleştirmiş, bunun yerine Bourdieu sosyolojisinin eksik yanlarının gelişime açık olduğu şeklinde yorumlamıştır.

Palabıyık (2011) Bourdieu'nun (2015a) habitus, sermaye ve alan kavramlarını tartışmıştır. Bourdieu'nun sosyolojide kültür çalışmalarına yoğunlaştığı, kültürel problemlere ampirik yaklaşımlar sergilediği, emperyalist eğilim ve bilimsellikten uzak bir hoşgörüyü reddettiği ve bunların yeniden yapılandırılması gerektiğine inandığı çıkarımına ulaşmıştır.

Temel Eğinli (2011) kültürlerarası yeterlilik kavramının bileşenleri ve modelleri, kültürel farklılık eğitiminin kapsamı üzerinde durarak kültürlerarası yetkinlik kazanmada kültürel farklılık eğitiminin önemini vurgulamıştır.

Çerezcioglu (2011), araştırmasında müzik türü olarak metal grupların kültürel sermaye yoluyla bilgi ve kültür paylaşımı içinde olduklarını, kültürel sermayeleri ile

küreselleşen müzik piyasasında kendilerini algılayış biçimlerini incelemiştir. İzmir Metal Scene üyelerinin kendilerini ve müziklerini küresel metal scene içinde buldukları soucuna ulaşılmıştır.

Kes Erkul (2010), Ankara'da yaşayan bireylerin yer ve konut tercihleri ile bu tercihlere bağlı yer değiştirme hareketlerini nitel araştırma çerçevesinde incelemiştir. Or-An ve Kuru Siteleri'nde yaşayan kişilerle görüşmeler yapmıştır. Kuru Sitesi'nden 16, Or-An Sitesi'nden 15 kişi ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye temelinde siteler arasında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Özel sektörde çalışan ve üst düzeyde ekonomik gelire sahip olanlar Kuru Sitesi'ni tercih ederken, aynı sitede yaşayan insanların kültürel sermaye göstergesi olarak eğitim durumları ebeveynleri ile paralellik gösterdiği görülmüştür. Or-An Sitesi'nde yaşayanların daha sık kent içi hareketlilikte bulunduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal sermaye bağlamında ise Kuru Sitesi sakinlerinin akrabalık ve geçmiş arkadaşlık ilişkilerinden daha kopuk olduğu, homojen bir çevreyi önemsedikleri aynı zamanda daha geniş sosyal ağlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Or-An Sitesi sakinlerinin kentsel mekanları daha esnek kullanırken, Kuru Sitesi sakinlerinin kısıtlı mekanlar tercih ettikleri sonucu elde edilmiştir. Kısaca, farklı kültürel, ekonomik ve sosyal sermaye her iki sitenin mekan (konut) tercihi, sosyal ilişki ağları ve mekanları kullanmaları arasında farklılıklar oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Misci Kip (2010), araştırmasında kişilerin kültürel sermayelerine göre televizyon izleme alışkanlıklarını incelemiştir. 2008 yılının haziran ve eylül arasında kişilerin televizyon programı seçimleri baz alınmıştır. Katılımcılar 20+ yaş olmak üzere aile reisi, eşi ve hane halkının bir önceki kuşaklarının meslekleri ve eğitim seviyelerine göre sınıflamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre eğitim seviyesi yükseldikçe televizyon izleme oranı düşmekte; kültürel sermayesi farklı sosyal grupların televizyon programı tercihleri değişmektedir. Spor programları ile kadın kuşağı, haberler, diziler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık gözlenmiş, spor programlarının erkeklerce daha çok tercih edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Üst ve orta düzeyde kültürel sermayeye sahip kabul edilen kişilerin genelde açık oturum ve magazin programlarını tercih ettiği, Türk dizi ve filmlerinin kültürel sermayesi alt düzey olan gruplarca daha çok izlendiği, Türk kanallarında daha çok aksiyon türünde olmakla birlikte yayınlanan yabancı filmlerin daha çok orta ve alt düzey sosyal gruplar tarafından izlendiği ortaya çıkmıştır.

Arun'un (2009) 2004 yılına ait Avrupa Yaşam Kalitesi verilerini kullanarak 996 kişi ile yüzyüze görüşerek yaşlılar arasında yaşam kalitesi ile kültürel sermayeye dayalı bir

araştırma yürütmüştür. Arun (2009) günümüz yaşlılarında kültürel sermaye düzeyini düşük olarak tespit ederken, gelecek yaşlı nesilin daha yüksek kültürel sermayeye sahip olacağı yönde bulgular tespit etmiştir.

Polat (2009) ilköğretim okullarında yaptığı nitel araştırma ile okul yöneticilerinin görüşlerine başvurduğu çalışmada, akademik başarısızlıkları toplumsal eşitsizlikler temelinde incelemiş, sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin daha başarısız oldukları sonucuna ulaşmış, kültürel sermayenin önemli bir belirleyici olduğunun altını çizmiştir.

Görgün Baran (2008) yaşlıların sosyalizasyon ve yaşam kalitesini sosyal sınıf ve kültürel sermaye bağlamında ele almış, yaşam kalitesi ile sosyal sınıfın ve kültürel birikimin önemini vurgulamıştır. Sosyo-kültürel konum ile kişinin kendisinden ve çevresinden kaynaklanan özelliklerinin yaşam kalitesinde belirleyici olduğu, bu koşulların iyi olmasıyla yaşam kalitesi arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özsöz (2007) Bourdieu'nun (2015a) alan, sermaye, habitus, simgesel şiddet gibi temel kavramlarını ve metodolojisini tartışmıştır. Teori ile ampirik araştırmalar ile televizyon ve simgesel şiddet arasındaki ilişkiyi Bourdieu bakış açısıyla ele almıştır.

Ünal (2004), literatür tarama olarak yürüttüğü çalışmada Bourdieu'nun (2015a) kültürel sermayesini sosyal tabakalaşma bağlamında ele almıştır. Bourdieu'nun (2015a) betimlediği farklı sermaye türlerini, habitus, simgesel şiddet, sosyal tabaklaşma ve toplumsal uzam gibi kavramlarını ele almıştır.

Göker (2001) Bourdieu'nun teorisini, ele aldığı kapitalist bakış açısını, neoliberalizme yaptığı politik eleştirileri, Durkheim ile bağlantılarını tartışmıştır. Sınıf, sermaye ve habitus kavramlarını tartışarak, Bourdieu'nun analizlerinin toplumsal yaşamı iyileştirmek amacıyla kullanımsı gerektiğini vurgulamıştır.

2.2.1.3. Öz-yeterlik İle İlgili Araştırmalar

Berkant (2017), öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini incelediği araştırmasında sosyal bilimler alanında öğrenim gören adayların fen bilimleri alanında öğrenim görenlere göre kendilerini öğrenci katılımını sağlamada, öğretim stratejilerini kullanmada ve genel olarak öğretmen özyeterlikleri açısından daha olumlu algıladıklarını belirlemiştir. Araştırmada incelenen diğer değişkenlerin (cinsiyet, medeni durum, yaş, öğretmenlikle ilgili seminer alma durumları) öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Güneş ve Buluç (2017) sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanmaları ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada öğretmenlerin öz-yeterliklerine yönelik algılarının eğitim durumu ve cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Buna karşın mesleki kıdemi 11 yıl ve üzerinde olanların öz-yeterliklerinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiş, teknoloji kullanımı ile öz-yeterlik arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kaçar ve Beycioğlu (2017) ilköğretim okullarındaki sınıf ve branş öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmada katılımcıların öz-yeterlik inançlarını incelemiştir. Araştırma verileri Kieffer ve Henson (2000) tarafından geliştirilen Çapa, Uzuntiryaki, Temli ve Tarkın (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda “Fizyolojik ve Duygusal Durumlar” boyutunda kıdemi 10 yıldan az olanların 10 yıldan fazla olanlara göre inançlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, branş ve görev yapılan okuldaki öğrenci sayısına göre öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşmamıştır.

Dadandı, Kalyon ve Yazıcı (2016) eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, kaygı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını incelediği araştırmada her üç değişken arasında anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Mesleki kaygı ile öz-yeterlik ve öğretmenliğe karşı tutumlarda negatif yönde, öz-yeterlik ile mesleğe karşı tutum arasında pozitif yönde ilişki ortaya çıkmıştır.

Ayra ve Kösterilioğlu (2015) ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmalarında öz-yeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ile öz-yeterlik arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Çabuk (2015) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf fen ve teknoloji dersi alt branşlarına yönelik öz-yeterlik düzeyleri ile öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre alt branşlarına yönelik öz-yeterlik düzeyleri ve aralarındaki ilişkileri incelemiştir. Katılımcıların öz-yeterlik puanlarının ortalamasının üstünde olduğu tespit edilirken, cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine her üç alt branşta; kıdem değişkenine göre 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin biyoloji ve kimya konularında, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin fizik konularında öz-yeterlik algıları daha yüksek olarak elde edilmiştir. Ayrıca biyoloji konularında Eğitim Fakültesi’nden mezun olanların diğer fakültelerden mezun olanlara göre daha yüksek öz-yeterliğe sahip olduğu görülmüş ve mezun olunan lise

türü, öğretmenlik statüsü, çalıştığı okulda akıllı tahta teknolojisinin olma durumu değişkenlerinde anlamlı herhangi bir fark görülmemiştir.

Karabatak (2015), web tabanlı problem temelli okul yöneticiliği eğitiminin (WT-PTOYE) katılımcıların öz-yeterliklerine, web tabanlı öğrenmeye ve yöneticilik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisini araştırmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmada bir deney ve bir kontrol grubundan yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre WT-PTOYE'nin katılımcıların genel ve mesleki öz-yeterlik inançlarını, yöneticilik mesleğine ve web tabanlı öğrenmeye dönük tutumlarını pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği bulgusu elde edilmiştir. Nitel verilerden elde edilen verilerden de eğitim sürecinin katılımcıların eğitim ihtiyaçlarının karşılandığı, teori ile uygulama arasında bağ kurmalarına katkılarda bulunulduğu sonucuna varılmıştır.

Öztürk (2015), yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz-yeterlikleri, öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ve öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini araştırmıştır. Nicel ve nitel yöntemleri kullanıldığı araştırmada önce öz-yeterliğe ve mesleki tutuma ilişkin veriler toplanmış ardından öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucuna öğretmenlerin orta düzeyde öz-yeterliğe ve tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenler dil öğretirken sıklıkla soru-cevap, gösterip yaptırma ve diyalog kullandıklarını ifade etmiştir.

Akman (2014) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi (TPAB) öz yeterlik algı düzeyleri ile bunlar arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntem birlikte kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin TPAB algılarının bölgelere göre farklılık (Akdeniz ve İç Anadolu Bölgeleri Doğu Anadolu Bölgesi'ne göre daha yüksek) gösterdiği, hem öğretmenlerin hem öğretmen adaylarının pedagoji bilgileri ile alan bilgileri arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerde teknoloji bilgisi ile alan bilgisi arasında orta düzeyde ilişki tespit edilirken, öğretmen adaylarında bu ilişki zayıf olarak tespit edilmiştir.

Çaycı (2014) Eğitim Fakültesi 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki yatkınlıkları ile öz-yeterlik algılarını incelemiştir. Araştırma sonunda sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi öğretmen adaylarına göre mesleki yatkınlığının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet, yaş, bölüm ve öğrenim türüne göre öz-yeterlik algılarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak öz-yeterlik algılarının mesleki yatkınlığı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eker (2014) sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin öz-yeterliklerinin “yeterli” olduğu ortaya çıkmıştır. Öz-yeterliğe yönelik algılar “Öğrenci Katılımı” boyutunda orta düzeyde iken “Öğretim Stratejilerini Kullanma” ve “Sınıf Yönetimi” boyutlarında yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Soysal (2014) sınıf öğretmenliği öğrenimi görmekte olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını incelediği çalışmasında katılımcıların algılarının oldukça yeterli düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu algıların cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretim şekli, mezun olunan okul (lise) türü ve akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Doğan (2013) tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonunda katılımcıların öz-yeterlik algılarının yüksek olduğunu, birleştirilmiş sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin diğer okul türlerine göre ve ilçe merkezindeki okulda görev yapanların müstakil sınıflı köy okullarında görev yapanlara göre “Sınıf Yönetimi” boyutunda daha olumlu algılara tespit etmiştir.

Eskici (2013), araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik algı ve tutumlarını ve birbirleriyle ilişkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya dönük Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği ile Fene Yönelik Tutum Ölçeği kullanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öz-yeterlik algıları yüksek, tutumları orta düzeyden daha yüksektir. Öğretmenlerin görev yılı 0-5 yıl olanların 20+ yıl olanlara göre öz-yeterlik algıları daha düşük çıkarken, hizmet içi eğitim alma durumlarına göre alanların lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Katılımcıların öz-yeterlik algıları ile tutumları arasında pozitif yönde anlamlı farka ulaşılmıştır.

Ugras, Ay, Altunbas ve Cil'in (2012), Fen Bilimleri ve sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi ve yapılandırmacı yaklaşım temelinde alternatif ölçme araçları geliştirmeye yönelik öz-yeterlik algılarını incelediği çalışmada, Fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre fen öğretiminde daha olumlu tutumlara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde alternatif ölçme araçları geliştirmeye yönelik öz-yeterlikleri arasında fen öğretmenleri lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Fen öğretmenlerinin alternatif ölçme araçları geliştirmeye yönelik öz-yeterlikleri arasında zayıf ancak pozitif korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

Yavaş (2012), araştırmasında ortaöğretim okul yöneticileri ile bu okullardaki öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik, öz-yeterlik ve örgütsel öğrenme algıları

arasındaki ilişkileri incelemiştir. Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki 261 ortaöğretim okul yöneticisi ile 1264 öğretmenin ölçekleri araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kadın, bekar ve okuldaki görev süresi 1-5 yıl olanların öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerini; öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik algılarının da öz- yeterlik düzeylerini anlamlı olarak etkilediği sonucu elde edilmiştir.

Altunbaş (2011), farklı ilköğretim (resmi ilköğretim, işitme engelliler ilköğretim, özel ilköğretim, özel eğitim ilköğretim) okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerini oldukça yeterli algıladıkları ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin kendilerini daha öz-yeterli algıladıkları ortaya çıkmıştır. Görevde 11-20 yıldır bulunan öğretmenlerin 21 yıl ve daha uzun süredir görev yapanlara göre öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okulun sosyo-ekonomik durumunun yüksek olduğunu düşünen öğretmenlerin öz-yeterlikler algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin medeni durumu, ders verilen sınıf seviyesi ve mezun olunan okul türü gibi değişkenlerde anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

Avcı (2011), ilköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitime ilişkin öz-yeterliklerini ve görüşlerini incelediği çalışmasında karma yöntemi kullanmıştır. Katılımcıların öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların "ahlaki bir sınıf ortamı oluşturma" öz-yeterlik alt boyutuna göre cinsiyet değişkeninde kadınlarda daha yüksek ve görev yapılan yer değişkenine göre de anlamlı bir fark olduğu tespit edilirken, yaş, kıdem, eğitim düzeyi, velilerin sosyo-ekonomik özellikleri ibi değişkenlerde anlamlı bir fark elde edilmemiştir. "Karakter eğitime ilişkin öz-yeterlik" ve "Değerleri Öğretim Programı Yoluyla Kazandırma" alt boyutuna göre yalnızca velilerin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre sosyo-ekonomik durumu yüksek olanların lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Benzer'in (2011), ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını incelediği araştırmasında katılımcıların algılarının oldukça yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların cinsiyet, bitirilen öğrenim kademesi, mezun olunan okul türü, girilen sınıftaki öğrenci sayısı, haftada girilen ders saati ve ceza alıp almama durumlarına göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Öte yandan evli öğretmenlerin bekar olanlara göre, 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğerlerine göre,

sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre 16-20 yıl kıdemi olanların 1-5 yıl kıdemi olanlara göre daha yüksek algılara sahip olduğu gibi sonuçlar elde edilmiştir.

Babaoğlan ve Korkut (2010) sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerini incelemiştir. Katılımcıların öz-yeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Her iki değişken arasında kullandıkları ölçeklerin tüm boyutları ve ölçek genelinde orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Gençtürk ve Memiş (2010) ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile iş doyumlarını incelediği çalışmada cinsiyet, mezun olunan okul değişkenlerine göre öz-yeterlik algılarında anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Kıdemi 11 yıl ve daha fazla olanların daha olumlu öz-yeterlik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Branşa göre incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin de branş öğretmenlerinin de öz-yeterlik algılarının oldukça yeterli olduğu ancak iki grup arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların 1-5 yıl kıdeme sahip olanlara göre ve sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu belirlenmiştir.

Uzun, Özkılıç ve Şentürk'ün (2010) öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini cinsiyet ve genel akademik başarı gibi değişkenler yönünden incelediği çalışmada cinsiyetin anlamlı bir fark yaratmadığı ve genel akademik başarı ile öz-yeterlik arasında zayıf bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen öz-yeterliği ile eğitim yazılımı geliştirmeye yönelik öz-yeterlik arasında ise yüksek düzeyde pozitif ilişki tespit edilmiştir.

Demirel (2009) sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançlarını incelediği araştırmasında katılımcıların yüksek düzeyde inanca sahip olduklarını belirlemiştir. Öğretmenlere açısından incelendiğinde cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, sınıf mevcudu, karakter eğitimi ile ilgili hizmetiçi eğitimi katılma durumuna göre anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Buna karşın 5. sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf öğretmenlerine göre öz-yeterlik inanları anlamlı şekilde daha yüksek olarak tespit edilmiştir.

Kurt (2009), ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stillerinin öğretmenlerin öz yeterliği ve kolektif yeterliği ile ilişkisini incelediği araştırmasında 50 ilköğretim okulunda görevli öğretmenler örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ise cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark göstermiştir. Kolektif yeterlik algıları ise cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı fark oluşturmuştur. Anlamlı fark hem

kolektif yeterlik hem de öz-yeterlikte kadın öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Kolektif yeterlik algısında branş değişkeninde ise branş öğretmenlerine göre sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stillerine ilişkin öğretmen algıları kolektif yeterliği doğrudan, öz-yeterliği ise hem doğrudan hem de kolektif yeterlik üzerinden dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çapri ve Çelikkaleli (2008) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük tutumları ile öz-yeterliklerini incelediği araştırmasında cinsiyet, program türü ve fakülte türüne göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmen adaylarının erkeklere, sınıf öğretmenlerinin bilgisayar öğretimi ve elektronik eğitim programında öğrenim görenlere ve eğitim fakültesinde öğrenim görenlerin teknik fakültelerde öğrenim görenlere göre daha olumlu algılara sahip olduğu tespit edilmiştir.

İzgar ve Dilmaç (2008) okul yöneticisi adayları öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve epistemolojik inançlarını incelediği araştırmasında erkek katılımcıların daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların epistemolojik inançları ile öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir (2008) sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine yönelik öz-yeterliklerini incelediği araştırmasında “Planlama” ve “Değerlendirme” boyutlarında kadın katılımcılar lehine, sınıf öğretmenliği bölümünü tercih sırası ilk 1-5 sırada olanların 11 ve üstü sırada olanlara göre algıları daha olumludur. Ayrıca bölümü kendi isteğiyle tercih edenlerin algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Özerkan (2007) tez çalışmasında ilköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ve öğrenciler ile çalışmıştır. Araştırmasında öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile 5. sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler benlik algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda her iki değişken arasında zayıf ancak pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde konuyla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar sosyal sermaye, kültürel sermaye ve öz-yeterlik için ayrı başlıklar altında kronolojik olarak verilmiştir.

2.2.2.1. Sosyal Sermaye İle İlgili Araştırmalar

Radu (2018) 12-16 yaş arasındaki öğrencilerin okullarını güvenli algılayıp algılamaması ile aile ve okulun sosyal sermaye düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında okulunda eşya hırsızlığı veya davranış mağduriyetine kurban olanların şiddet olaylarına katılma olasılıklarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ailenin sosyal sermaye düzeyi ve brüt aile geliri ile şiddet ihtimali arasında negatif anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Şiddete katılmanın evden kaçan gençlerde iki buçuk kat daha fazla olduğu, okulun sosyal sermaye seviyesi ile şiddet olaylarına katılma olasılığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna karşın dini okullarda ailenin sosyal sermaye seviyesi ile öğrencilerin okullarının güvenliğine ilişkin ve okulun sosyal sermaye seviyesi ile okul güvenliğine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre okulun ve ailenin sosyal sermayesinin gençlerin okullarının güvenliğine yönelik algılarının büyüklüğü veya doğrudanlığının şarta bağlı olmadığı görülmüştür. Bu, okulun güvenliğine yönelik algılardaki çeşitliliğe rağmen ailenin sosyal sermayesinin şiddete katılım ihtimali üzerinde aynı etkiye sahip olduğu anlamına gelmektedir. Ailenin sosyal sermayesi şiddeti önlemeye yardımcı olurken şiddete maruz kalan gençlerde bu etki yeterli olmamaktadır. Okulun sosyal sermaye seviyesi yükseldikçe kurban olan ve olmayan öğrencilerin okulun kaynaklarından yararlanma durumlarının da yükseldiği görülmüştür. Özetle ailenin ve okulun sosyal sermaye seviyesi şiddeti önleyici birer unsur olduğu ve okulun güvenliğine yönelik algıların farklılaştığı görülmüştür.

Behtoui ve Neergaard (2016), İsveç'teki çalışmalarında 15-16 yaşlarında 9. sınıf öğrencilerine anket uygulayarak veriler toplamıştır. Sosyal sermayenin aile ayağına odaklanarak, ailenin sosyal sermayesi, sosyal organizasyonlara katılma ve arkadaşlık bağları temelinde gençlerin eğitim sorunlarını incelemişlerdir. Sosyal sınıfın, sosyal sermayenin ekstra ailesel olan her üç unsurunun öngörücüsü olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ırkçılığa maruz kalmış göçmen çocukların sosyal sermayeye erişimi diğerlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç itibarıyla aile kaynaklı sosyal sermayenin eğitsel başarıyı etkilediği ortaya çıkmıştır.

Khodadady ve Ashrafborjl (2016) tarafından İran'da İngilizce eğitimi almak için üniversiteye giden öğrencilerin sosyal sermayeleri ile İngilizce başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun için sosyal sermaye ölçeği uygulanmış, ölçeğin alt boyutlarından (sosyal bağlılık, ebeveyn gözetimi, ebeveyn beklentileri, dini aktiviteler, sosyal bağlar ve ailenin ulaşılabilirliği-varlığı) hiçbirinde sosyal sermaye ile anlamlı bir fark elde

edilmemiştir. Yalnızca “başkalarına yardımcı olma” alt boyutunda İngilizce başarısı ile negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Weiçin, Campbell, Kimpton, Wozencroft ve Orel (2016) facebookta aktif ve deaktif iletişim türlerinin sosyal sermaye üzerindeki etkisini incelemiş, dışadönük davranışlarla iletişim kuranların daha yüksek sosyal sermayeye sahip oldukları sonucu elde edilmiştir.

Krasny, Kalbacker, Stedman ve Russ (2015), araştırmalarında gençler arasında sosyal sermayeyi çevre eğitimi bağlamında ölçmeye dönük bir ölçek geliştirerek uygulamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre çevre eğitimi programı aileleri ve gençleri bir araya getirerek güven, katılım ve sosyalleşme ile informal olarak sosyal sermayeyi geliştirici bir etki gerçekleştirmektedir.

Shiri ve Naderi (2015), İran Üniversitesi’nde tarım eğitimi gören son sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile sosyal sermayeleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğrenci derneklerine üye olanların, olmayanlara göre sosyal sermayeleri daha yüksek çıkmış, sosyal sermayeleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı fark elde edilmiştir.

Ashraf ve Abtahi (2014) İran, Meşed’de 16-36 yaş arası İngilizce öğrenen öğrenciler üzerinde denetim odağı, sosyal ve kültürel sermayeleri ve İngilizce sözel yeterlikleri (dinleme ve konuşma) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Pishghadam, Noghani ve Zabihi (2011) tarafından geliştirilen Sosyal Kültürel Sermaye Ölçeği 100 katılımcıya uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre tüm değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı bir fark elde edilmiştir. Sosyal ve kültürel sermayesi yüksek olan öğrencilerin sözel yeterlikleri de yüksek çıkmıştır. Ayrıca kendi çabalarıyla (içten denetim) öğrenenlerin daha sözel yeterlikte daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Minckler (2014) okul liderliği ile öğretmenlerin sosyal sermayesi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, okul liderinin öğretmenlerin sosyal sermayelerinin öncülü olan davranışlarını etkilediği sonucuna varmıştır. Buna göre okul yöneticisinin liderliği ile öğretmenin sosyal sermaye düzeyi, performansı ve sosyal sermaye düzeyini besleyen etmenler arasında pozitif anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmen kolektif yeterliği ile liderlik arasında da pozitif anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Enfield ve Nathaniel (2013), araştırmalarında sosyal sermayeye yönelik geniş göstergelerin var olduğundan hareketle hangi göstergelerin sosyal sermaye ile daha yakında ilişkili olduğunu ortaya koymak ve geniş kapsamlı bir ölçme aracı geliştirmek istemişlerdir. Çalışmada hem gençler hem de yetişkinler için sosyal sermaye göstergelerini

içeren ölçme araçları taranmıştır. Araştırmacılar, bağlayıcı sorumluluk, bağlayıcı güven, köprü kurucu sorumluluk, köprü kurucu güven, birleştirici güven, birleştirici sorumluluk ve yeterlilik temaları altında 21 göstergeye ulaşmışlardır.

Galstyan ve Movsisyan (2013) eğitim süresi ile sosyal sermaye arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında eğitim süresi ile toplam sosyal sermaye ve sosyal sermayenin boyutları (ağlar, güven, normlar ve sivil katılım) arasında anlamlı pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sosyal güvenin genel olarak düşük olduğu görülmüştür. Daha eğitilmiş insanlarda sosyal güvenin daha yüksek, devlet kurumlarında güvenin ise daha düşük olduğu görülmüştür. Daha eğitilmiş insanların, eğitim hayatları boyunca aldıkları bilginin meslekteki ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olmadığını düşündükleri; eğitilmiş olanların demokrasi, eşitlik vb. sosyal normlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Darmody, Robson ve McMahon (2012) ilkokuldan ortaokula geçen öğrencilerin okul temelli sosyal sermayeleri üzerine bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmış, okul temelli sosyal sermaye akran temelli ve öğretmen temelli olmak üzere iki grup şeklinde incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda ailesinin sosyal sınıfı daha yüksek olan öğrencilerin okul tercihlerinde ailelerin okulun konumundan çok niteliğine önem verdikleri ve bu öğrencilerin de okul temelli sosyal ağlardan faydalanabileceği ifade edilmiştir. Okul temelli sosyal sermayenin bir boyutu olarak kabul edilen öğretmen temelli sosyal sermayenin, ailenin ekonomik sermayesinin özellikleri ve cinsiyet üzerinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Öte yandan ailelerin eğitim sürecine katılması, öğrencilerle ilgili politik/sosyal konularda sürece katılması ve ilkokullarını özleyen öğrenciler ile öğretmen temelli sosyal sermaye (ÖTSS) arasında anlamlı pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. ÖTSS ile okul dışında sportif takımlarda bulunan ve yaşı daha küçük olan öğrenciler arasında negatif yönde ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Akran temelli sosyal sermayede (ATSS) ise okulunda arkadaşları olan ve daha popüler olan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek ve kendilerine yönelik algılarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. ÖTSS’de negatif ilişki yaratan okul dışı spor faaliyetlerle ilgilenme ATSS’de pozitif ilişki yaratmıştır. Buna göre okul dışında sportif faaliyetlere katılan öğrencilerin ATSS’nin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. ATSS ile pozitif ilişki yaratan diğer değişken sosyalleşmedir (sinema, konser vb.). Yaş değişkenine göre ele alındığında daha büyük olan öğrencilerin ÖTSS daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak sosyal sınıf okul seçiminde bir faktör iken ÖTSS ve ATSS’de anlamlı farklılık oluşturan bir olgu değildir. Ailenin kültürel sermayesi ÖTSS, ekonomik ve ebeveynlerin bir arada olması ATSS üzerinde etkilidir.

Dufur, Parcel ve Troutman (2011) öğrenci başarısı üzerinde evdeki ve okuldaki sosyal sermayenin etkisini araştırmışlardır. Bunun için Ulusal Boylamsal Eğitim Araştırması'ndan elde edilen verileri ve yapısal eşitlik modelini kullanmışlardır. Araştırma sonunda evde edinilen sosyal sermayenin okulda edinilen sosyal sermayeden daha etkili olduğu, ancak yine de her ikisinin de etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Gottfredson ve DiPietro (2011) okulun büyüklüğü, sosyal sermaye ve öğrencilerin mağduriyeti arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Buna göre daha küçük, erkek ve okuldaki öğrencilerden azınlık bir etnik gruptan olanların daha fazla mağduriyet yaşadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğretmenlere oranı arttıkça mağduriyetin de arttığı, sosyal sermaye yönünden ise daha zengin olan öğrencilerin daha az mağduriyet yaşadığı belirlenmiştir. Okul büyüklüğünün mağduriyeti artırdığına yönelik bir sonuç ortaya çıkmamıştır.

Pishghadam, Noghani ve Zabihi (2011), İran'da İngilizce öğrenen 19-33 yaş arası kişilerin İngilizce'deki başarıları ile sosyal ve kültürel sermayeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Amaçları, İngilizce'deki akademik başarılarının üzerinde belirleyici olan sermaye türünü/unsurunu araştırmaktır. Araştırmacılar tarafında geliştirilen 42 soruluk ölçek uygulanarak, konuşma becerisindeki belirleyicilerin kültürel yeterlik ve diploma not ortalaması olduğu; dinleme becerisindeki belirleyici unsurun sosyal birlik içinde bulunmak ve kültürel yeterlik olduğu; okuma ve yazma becerisinde okur-yazarlık ve diploma notlarının belirleyici olduğu; İngilizce öğrenimi boyunca en belirleyici unsurların okur-yazarlık (literacy, okuma-yazma becerileri) ve diploma notları olduğu ortaya çıkmıştır.

Huang (2009) çalışmasında Norveç'teki ortaokullarda bulunan öğrencilerin sosyal sermayesinin akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Makale öğrencinin ev gelişimi, akademik başarısı ve sosyal sermayesini 'Young in Norway 2002' ulusal projesinin verilerine dayandırmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğrencinin akranları, aile ve öğretmenlerinden kaynaklanan sosyal sermayesi akademik başarıları üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir. Cinsiyet, yaş, okul büyüklüğü ve ev durumunu bağımsız değişken olarak eden araştırmacı, tüm öğrencilerin ev geçmişlerinde aileleriyle güçlü iletişimleri olmakla beraber bunun okul başarılarında da benzer sonuçlar doğurduğunu; kızların evcimenliklerinin, ekonomik ve sosyal sermayelerinin erkeklere göre kızlar üzerinde daha olumlu etkiler (akademik) bıraktığı ortaya çıkmıştır. Okul büyüklüğü ve ev durumunun sosyal sermaye ve akademik başarı üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı görülmüştür. Öğrencilerin yaşlarından dolayı aileyle olumlu ilişkilere sahip olmaları akran ilişkisine yansırken, öğretmenle ilişkilerin akademik başarı üzerinde zayıf bir olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Dufur, Parcel ve McKune (2008) Ulusal Boylamsal Gençlik Araştırmaları verilerine dayanarak evdeki ve okuldaki sosyal sermayenin çocuklardaki sosyal adaleti yordaması üzerine bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın sonunda aileden gelen sosyal sermayenin okulda edinilen sosyal sermayeye göre sosyal adaleti sağlamada daha etkili olduğu, okuldaki sosyal sermayenin problem davranışlar üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Anderson (2007) tarafından yapılan araştırmada, Latin Amerika'daki ilkokullardan elde edilen verilere dayanarak öğrencilerin matematik ve dil başarısı ile sosyal sermaye arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı verilerini gözlemler yaparak toplamıştır. Öğretmen ve öğrenciler için ölçütler belirlemiştir (iş birliği, aile eğitim durumu, okul başarısı, kullanılan yöntemler, diğer öğretmenlerle tartışmalar vb.). Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ve bir sınıftaki öğrenciler arasındaki sosyal sermayenin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu, öğrenciler arasındaki sosyal sermayenin en az öğretmenlerinki kadar etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Gewirtz, Dickson, Power, Halpin ve Whitty (2005) araştırmalarında Birleşik Krallık'a ait (İngiltere, İskoçya, Galler ve Kuzey İrlanda) Eğitim Faaliyeti Bölgeleri (Education Action Zones) verilerini kullanarak İngiltere'de eğitim politikasına sosyal sermayenin etkisini incelemiştir. Ailelerin sosyal sermayelerini oluşturmak için neler yaptıkları, değer yargıları, köprü kurucu ve bağlayıcı sosyal sermayenin etkisi, devlet politikaları, sosyal hayattan biraz daha izole yaşamın eğitime yansımaları üzerine ailelerle görüşme yapılmıştır. Araştırmaya sonucunda sosyal sınıflara göre ailelerin kültürel ve ekonomik sermayelerinde farklılıklar olduğu, sosyal sermayenin bağlayıcı ve köprü kurucu işlevinden tüm ailelerin faydalanmadığı, aileler ve çocuklar arasındaki bağları kuvvetlendirmek için bazı programların var olduğu (eğitim uzmanlarınca veya okullarca düzenlenen) ortaya çıkmıştır. İlerlemeci görüşe dayalı politikaların aile ve okul arasında yeterli bağı kuramadığı ve sosyal sermaye oluşturmada yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Politikaların özellikle sosyal olarak dışlanmış kişilerin durumuna tepki göstermekten öteye gitmesi ve onların değerlerine kulak verilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Owen (2005)'in fiziksel ceza verme ile okulun sosyal sermaye düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada fiziksel cezanın uygulandığı okullarda sosyal sermayenin daha düşük olduğu, okulun bulunduğu coğrafi bölgenin bu tür cezayı uygulamada belirleyici olduğu (Amerika'nın güney kesimlerinde fiziksel cezanın daha fazla uygulandığı) ortaya çıkmıştır. Okulda fiziksel cezanın desteklenme düzeyi ile sosyal sermaye arasında ilişki

olmadığı, tokat atmanın vb. okulun bulunduğu bölgenin sosyal sermaye düzeyi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Smyth (2004) Avustralya’da bir ilkokulda durum çalışması olarak yürüttüğü araştırmasında sosyal sermayenin öğretmen temelli durumları üzerinde çalışmıştır. Araştırmacı dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerin, okuldaki sistem nedeniyle sosyal sermayelerini geliştiremedikleri fikrinden hareketle, eğer öğretmenin sosyal sermayesinden kaynaklı bir ortam oluşturulursa, dezavantajlı öğrenciler için duygusal destek, akademik başarı ve sosyal adalet vb. teşvik oluşacağı düşünülmüştür. Zengin etnik kökene sahip bir ilkokulda öğretmenlerle gözlem ve görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin bu konuda farkındalıkları olduğu, ancak kültürel ve psikolojik olarak farkındalıktan öteye taşınmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak evden sosyal sermaye açısından dezavantajlı bir şekilde gelen çocukların okulda sosyal adalet bulamadıkları konusunda ne yapıldığına herhangi bir açıklama getirilememiştir.

Meier (1999) ABD’de yaptığı araştırmasında gençlerde sosyal sermaye ve akademik başarıyı incelemiş, bu konuda mevcut teorik fikirleri destekleyen sonuçlar elde etmiştir. Veriler ‘National Longitudinal Study of Adolescent Health (Add Health)’ten (Ulusal Adölesans Sağlığı Araştırması), 7-12. sınıftaki gençlere ve aileleriyle ilgili bilgilerden elde edilmiştir. Aile yapısı, dini okula gitme ve yer değiştirme araştırmada ele alınan değişkenler olmuştur. Bulgular aile yapısının dini okul seçimi ve yer değiştirmeyi etkilediğini göstermektedir. Tek ebeveynli ailelerin çocuklarını dini okullara daha az gönderme eğiliminde oldukları, çift ebeveynli ailelerin daha sık yer değiştirdikleri, artan aile gelirlerinin sık yer değiştirme olasılığını ve çocuğunu dini okullara göndermeyi düşürdüğü ortaya çıkmıştır. Sosyal sermayesi yüksek ebeveynlerin çocuklarının arkadaşlarıyla daha çok alakadar oldukları ortaya çıkmıştır. Genel olarak sosyal sermaye ile okul başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sandefur, Meier ve Hernandez (1999), ABD’de yürüttüğü araştırmasında aile, sosyal sermaye ve okula devam ilişkisini incelemiş. Paranın sağladığı imkanlar yoluyla ailelerin, çocuklarının sosyal sermaye oluşumunda belirleyici unsurlardan biri olduğunu, sosyal sermayenin kısmen ölçülmüş olan sosyal ilişkiler ile ilgili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Smith, Beaulieu ve Israel (1992), ABD’nin güneyinde yürüttükleri çalışmalarında beşeri sermaye ve sosyal sermayenin liseden ayrılma ile ilişkisini incelemişlerdir. Öğrencilere eile geçmişleri, lise deneyimleri, gelecekteki hayalleri ve iş deneyimleri hakkında sorular sorulmuştur. Her ikisinin de (beşeri ve sosyal sermaye) okuldan ayrılma

üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Yüksek sosyal sermayenin ve beşeri sermayenin düşük okuldan ayrılma oranları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

2.2.2.2. Kültürel Sermaye İle İlgili Araştırmalar

Hora ve Blackburn Cohen (2018)'nin altı farklı fakülteden sekiz eğitimci ve iki işveren ile görüşmeler yaparak yürüttüğü çalışmada üniversite eğitimi ve çalışma alanlarına ilişik becerilerin, bilgi ve yeterliklerin birbirine entegre olmasını sağlaması nedeniyle kültürel sermayenin önemli olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonunda hem bilişsel hem de bilişsel olmayan yeterliklerin önemli olduğu, işe alım sürecinde kültürel uyumun önemli olduğu tespit edilmiştir. Teori (üniversite eğitimi) ve uygulama (çalışma sahası) arasında farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin kültürel sermayelerinin ve sosyal yeterliklerinin çalışma alanında farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Meier Jeager ve Mollegaard (2017) kültürel sermaye, öğretmen ön yargısı ve eğitsel başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmışlardır. 1985-2000 yılları arasında doğan tek yumurta ikizleriyle yürütülen bu çalışmada, araştırmacılar kültürel sermayenin eğitsel başarı üzerinde doğrudan etkisi olduğu hipotezini test etmişlerdir. İkinci hipotezleri kültürel sermayenin öğretmen önyargısıyla işlemesidir. Üçüncü hipotezleri ise çocukların sosyo-ekonomik statü geçmişlerinin kültürel sermayelerini farklılaştırdığı, etkilediği yönündedir. Üçüncü hipotezde test edilen iki nokta kültürel yeniden üretim ve kültürel hareketliliklerdir. Araştırmada çocukların kültürel sermayelerini ölçmek için anne-baba eğitim düzeyine, anne-baba gelirin, tek ebeveyne sahip olup olmamaya, Danimarka kökenli olup olmamaya, annenin ve babanın serbest meslek sahibi olup olmamasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre kültürel sermaye eğitsel başarıyı etkilemekte ancak üst ortaöğretim eğitimi tercih için doğrudan bir etkisi bulunmamaktadır. Öğretmen önyargısı ile kültürel sermaye arasında çok güçlü olmayan bir ilişki tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenin final sınavında verdiği not üzerinde bir etkisi olduğunu ancak yıl boyunca verilen not ortalamasını etkilemediği görülmüştür. Genel olarak sosyo-ekonomik düzeyi yüksek geçmişe sahip çocukların eğitim başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bodovski, Jeon ve Byun (2016) araştırmalarında, 2000-2009 yılları arasındaki PISA verilerine dayanarak beş post-sosyalist Doğu Avrupa ülkesindeki (Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Bulgaristan, Polonya ve Rusya) öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik statüleri, kültürel sermayeleri ve okuma başarıları arasındaki ilişkileri üç batı ülkesine

(Fransa, Almanya ve İngiltere) göre incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre tüm ülkelerdeki sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelere mensup öğrencilerin kültürel sermaye ve okuma başarıları yüksek çıkmıştır. Okuma başarısı ile kültürel sermayenin pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyden kaynaklanan kültürel sermaye ve okuma başarısı düzeyleri açısından en az tabakalaşma Rusya’da tespit edilmiştir.

Bonnizzoni, Romito ve Cavallo (2016) İtalya’da göçmen öğrencilerin eğitimdeki dezavantajlarını öğretmen rehberliği, aile katılımı ve okul seçimi temelinde tartışmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerine başvuru araştırma, göçmen nüfus geçmişinin yoğun olduğu Milan’daki öğretmenler ve okul yöneticileri ile yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenler göçmen kökenli öğrencilerin okullarda İtalyan entelektüel kültürünü korumak için adeta sudan çıkmış balığa döndüklerini düşünmekte ve öğrencileri, kendilerini dilsel ve kültürel olarak yetersiz hissettiren okullardan sakınmak gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın bir diğer sonucu, öğretmenlerin öğrencileri ‘dezavantajlı’ veya ‘zayıf’ olarak düşündüklerinde daha korumacı, daha az iddialı ve daha ‘güvenli okullara’ yönlendirdikleridir. Öğretmenlerin bu seçeneği ailenin ekonomik ve kültürel imkanlarının üniversite kaynaklarını karşılamayacak olanlar için daha uygun olduğunu düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Görüşmeler sonucunda okul tavsiyelerinin öğretmen veya aileler arasındaki çatışma veya müzakerelerden doğduğu ortaya çıkmış, öğretmenlerin ailelerin beklentilerinin tutarlı (sosyal-kültürel-ekonomik) olmalarına dair beklentileri olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra yabancı kökenli öğrencilerin daha dezavantajlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna gerekçe olarak, onları daha güvenli eğitim ortamına çekmek isteyen öğretmenlerle, öğretmen yönlendirmesine eleştiride bulunacak yeterli kültürel bilgiye sahip olmayan aileleri arasında kalmış olmaları gösterilmiştir.

Brown, Hurst ve Hail (2016), araştırmalarında üniversite birinci sınıf öğrencilerinin karşılaştıkları zorlukları kültürel sermayeleri temelinde ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Bulgulara göre üniversiteye giren birinci kuşak öğrencilerin çoğunluğu üniversitenin bir gelecek oluşturmak için önemli olduğuna inanmasına rağmen önlerinde olumlu bir rol model olmadığını göstermiştir.

Brown, Power, Tholen & Allouch (2016), çalışmalarında öğrenci başarısını, yetenek ve becerilerini meritokratik (liyakata dayalı) eğitim temelinde Bourdieu’nun (1986) kurumsallaşmış kültürel sermaye fikrine dayanarak araştırmışlardır. Araştırma İngiltere ve Fransa’daki iki üniversitenin “elit” öğrencileri ile gerçekleştirilmiş, kendilerini elit olmayan üniversite öğrencilerine göre nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Her iki

üniversitedeki öğrenciler doğal yeteneklerinin yanında çok çaba harcadıklarını, üniversitelerinin markalarını iş bulmada kullandıklarını belirtmiştir.

Cincinato, De Wever, Van Keer ve Valcke (2016) araştırmalarında yetişkin eğitime katılmayı kültürel sermaye çerçevesinde ele almışlardır. 23 ülkenin “Yetişkin Eğitiminde Yetişkinlerin Yeterliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı”ndan elde edilen veriler kullanılmıştır. Kültürel sermayenin yetişkin eğitime katılmada belirgin bir rolü olmadığı, sosyal geçmişin eğitime katılımı etkilediği görülse de öğrenmeye isteksizliğin etkisinin göz ardı edilemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Pitzalis ve Porcu (2016), araştırmalarında öğrenciler ve aileler tarafından benimsenen büyük, karmaşık ve birbirine bağlı bir yığın okul ve eğitsel stratejileri kültürel sermaye çerçevesinde tartışmak ve bu stratejilerin okul eşitsizlikleri bağlamında incelemektir. Veriler OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) tarafında yönetilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirmesi araştırmasında elde edilmiştir. Sosyo-ekonomik durumun okul seçimini etkilediği, dolayısıyla öğrenciler arasında yaşanan eşitsizlikleri okulun değil, okul seçiminin etkilediği sonucuna varılmıştır. Ailelerin sosyal, kültürel ve ekonomik statülerinin eğitimde gizil bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır.

Sheng (2016), araştırmasında Çin’deki öğrencilerin üniversite tercihleri ile kültürel sermaye ve aile geçmişi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre sınıf farklılığı öğrencilerin üniversite tercihlerini etkilemekte, bu etki yüksek gelirli ailelere sahip öğrencilerin daha üst düzey bir üniversiteye girme ihtimalinin dieğrlerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Galkowski ve Kotarski (2015) araştırmalarında Polonya, Slovakya, Macaristan ve Romanya’nın genç aydınların durumunu kültürel sermaye bağlamında incelemiştir. Veriler incelenirken, öğrencilerin ilkokula nerede başladıkları (köy, kasaba, şehir vb.), ev kütüphanelerinde kaç tane kitap olduğu, aile eğitim düzeyi, kendilerini ideolojik olarak (sosyalist, alterglobalist, tutucu, Marxist, liberal, eğitilmiş insan, devletçi, entelektüel, Avrupalı ve orta sınıf), ailelerini ise sosyo-ekonomik olarak nerede gördükleri (memur, çiftçi, entelektüel, işçi sınıfı, girişimci-iş adamı, orta sınıf ve evlatlık alınma) kıstas alınmıştır. Araştırma sonucunda kültürel sermaye miraslarının en belirgin olanların Slovak ve Macar öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mollegaard ve Meier Jeager’in (2015) çalışmasında büyükanne ve büyükbabaların ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerinden yalnızca kültürel sermayelerinin torunlarının ortaöğretimi tercihleri üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Anne ve babaların ekonomik sermayelerinin ise çocukların üst orta eğitimi seçimlerinde negatif etkisi olduğu,

kültürel sermayelerinin ise pozitif yönde etkili olduğu saptanmıştır. Tıpkı büyükanne ve büyükbabalarda olduğu gibi anne-babanın kültürel sermaye düzeyleri arttıkça çocukların düzenli bir üst orta eğitim almaları da artış göstermiştir. Araştırmacılar kültürel sermayenin etkilerini şu üç şekilde açıklamışlardır:

- 1- Çocuklara verilen ve yeniden kullanılamayan ekonomik sermayenin aksine, büyükebeveynler kültürel sermayelerini çocuklarına yansıttıktan sonra torunlarına da sunmaya devam edebilirler. Bu yüzden kültürel sermaye çok kuşaklı bir etkiye sahip olan bir sermaye türüdür.
- 2- Büyükebeveynler kültürel sermayelerini çocukluk çağları boyunca torunlarına aktarabilirler ki bu da torunların büyükebeveynlerinin kültürel sermayelerine diğer sermaye türlerine göre daha fazla maruz kaldıkları anlamına gelir.
- 3- Büyükebeveynler için torunlarına kültürel sermayelerini aktarmakla ilgili uzun dönemli maliyetler, yeniden kullanılamayan ekonomik kaynakların ve sürekli korumayı gerektiren sosyal ağların iletilmesiyle ilgili maliyetlerden daha düşük olabilir.

Sullivan ve Brown (2015), 1970 yılında Britanya’da doğan kişilerin matematik ve kelime dağarcığı noktasındaki eşitsizlikleri kültürel sermaye temelinde incelemiştir. Toplumsal çalışmaya (cohort study) üye olan 3583 kişiye “5, 10, 16, 26, 30, 34, 38 ve 42” yaşlarında kelime ve matematik testi uygulanmış, ancak 16 yaş altı testler veri seti olarak dikkate alınmıştır. 16 yaş testlerinin seçiminde ülkedeki öğretmen grevinden kaynaklanan anket uygulamasındaki eksikliklerdir. Okumanın zayıf da olsa matematikte başarıya etkisi olduğu, ailenin eğitim durumunun ve öğrencinin okuma alışkanlığının hem kelime haznesinden hem de matematikte başarıyı etkilediği, ergenlik döneminde hobi olarak okumanın ailenin yönlendirmesinden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Goldenberg (2014) çalışmasında Beyaz bir öğretmenin Beyaz olmayan öğrencilerin sınıf ortamındaki davranışlarını tanıması ve değerlendirmesi için ışık tutacak bir literatür tarama şeklinde ilerlemiştir. Kent merkezindeki devlet okullarında Beyaz öğretmenlerin Beyaz Olmayan düşünce yapmaları önerilmektedir.

Krarup ve Munk (2014) çalışmalarında eğitim alanındaki kültürel sermayeye ilişkin uluslararası araştırmaların Bourdieu’nun vizyonunu göz ardı etmesini eleştirip, bireysel kaynakları hipotez olarak görmenin önüne geçilmesi gerektiğini ve bunun için alan çalışmalarının önemini vurgulamışlardır.

Botas ve Huisman (2013), Polonyalı öğrencilerin ERASMUS (European Region Action Scheme For The Mobility Of University Students)- Üniversite Öğrencilerinin Hareketliliği İçin Avrupa Bölgesi Eylem Tasarısı- programına katılmalarını kültürel ve sosyal sermaye temelinde inceledikleri araştırmalarında ERASMUS acentalarıyla yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Araştırma sonucunda ERASMUS programı ile öğrencilerin akademik başarıları, sosyal, dilsel ve kültürel sermayelerinin geliştiğine yönelik bulgular elde etmişlerdir. Araştırmaya göre ekonomik nedenlerden dolayı çalışmak zorunda kalan öğrencilerin kültürel sermayelerinin gelişimi bu durumdan olumsuz etkilenmektedir.

Florens-Vence (2013) İspanyol kökenli öğrencilerin ev yaşamı ve okul yaşamında edindikleri kültürel sermayenin öğrencilerin okul yaşamına katılımındaki rolünü incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre İspanyol kökenli öğrencilerin okul yaşamına katılımlarında ev ve okuldan edindikleri kültürel sermaye etkili olmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin bu öğrencilerin kültürel sermayelerine yönelik olumsuz önyargıdan kaçınmaları gerektiği önerilmiştir.

Khodadady ve Mokhatary (2013)'nin İran'da yürüttüğü araştırmalarında lise 3. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarıları ile kültürel sermayeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Genel olarak kültürel sermaye ile İngilizce başarısı arasında anlamlı bir fark bulunmasa da "ailenin okur-yazar olma" durumu ile İngilizce başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Khodadady ve Natanzi (2012) İngilizce'yi bir yabancı dil olarak öğrenen İran üniversite öğrencileri için İran kültürüne uyumlu bir İngilizce kültürel sermaye ölçeği geliştirmişler, sekiz boyut elde edilmiştir: 'Kültürlü aileler, kültürel bağlılık, kültürel yatırım, dini bağlılık, kültürel geziler, edebiyat ve sanat çalışmaları, saata değer verme ve okur-yazar aile' Ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucu elde edilmiştir.

Khodadady, Alae ve Natanzi (2011) araştırmasında, lise öğrencilerinin İngilizce başarılarında sosyal ve kültürel sermaye unsurlarını araştırmışlardır. İran'da özel ve devlet okullarında 35 soruluk bir ölçeğe aracılıyla 706 öğrenciye ulaşılmıştır. Değişkenler arasında özel ve devlet liselerinde herhangi bir anlamlı fark elde edilmemiştir. Yalnızca devlet liselerinde olanak farkındalığında (facility consciousness) anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu da ailelerin nitelikli kamu okullarını tercih ettiklerini; bu okulların İngilizce dil sınavından öğrencilerin elde ettikleri başarı ve müze, sanat galerileri gibi faaliyetlere katılımı sağlama özellikleri ile özel okullarda yarışır nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır.

Meier Jeager (2011) kültürel sermaye ve eğitim başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında kültürel sermayeye örnek olacak bazı davranışların öğrencilerin okuma becerileri ve matematik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Buna ek olarak yüksek ve düşük sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerde bu etkinin farklılık gösterdiği, yüksek sosyo-ekonomik seviyede bulunan öğrencilerin temelde kültürel sermayeden daha fazla faydalanabildiği ortaya çıkmıştır. Önyargı gibi gözle görülmeyen davranışlarla kültürel sermayenin ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ekstra faaliyetler düşük sosyo-ekonomik seviyeden gelen öğrencilerde okuma üzerine daha fazla etki yaratırken, yüksek sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerde matematik becerilerinde daha fazla etki yarattığı gözlenmiştir. Temelde kültürel yeniden üretim teorisini destekler sonuçlar elde edilmiştir.

Pishghadam ve Zabihi (2011) İran'da yürüttükleri araştırmada akademik başarıda aile eğitiminin ve sosyal ve kültürel sermayenin önemini incelemişlerdir. Araştırmada İngiliz dili bölümünde öğrenim gören 320 öğrenciye sosyal ve kültürel sermaye ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sosyal ve kültürel sermayenin öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkili olduğu, anne eğitim düzeyinin, yüksek olanlar lehine anlamlı fark yarattığı, baba eğitim düzeyinin anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Okur-yazarlık ve kültürel faaliyetlerin akademik başarıyı tetiklediği, yüksek sosyo-ekonomik düzeyin akademik başarıda belirleyici bir zemin yarattığı sonucu elde edilmiştir.

Ra (2011)'nın sosyal, ekonomik ve kültürel sermaye ve habitusun öğrencilerin üniversite seçimlerini araştırdığı çalışmasında ekonomik sermayeyi, sosyal sermayeyi ve habitusu temsil eden davranışlar ile üniversite çıktıları arasında doğrudan pozitif ilişki olduğu ancak aynı ilişkinin kültürel sermaye ile kurulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda farklı sermaye türleri arasında bazılarının birbirini etkileme bağlamında ilişkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin üniversite seçimleri bağlamında beyaz yakalı işlerde çalışmayı yüksek düzeyde isteyen öğrencilerin kültürel sermayeyi temsil eden davranışları, beyaz yakalı olmak istemeyenlere kıyasla daha yüksek olarak belirlenmiştir. Ayrıca beyaz yaka işleri isteyen isteyen öğrencilerin bu davranış kalıplarını, beyaz yakalı olmak istemeyenlere kıyasla aileden edindikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Sosyal sermaye ile ilgili olarak habitus ve mesleki beklentiler farklılıklar göstermiştir. Beyaz yakalı işleri isteyen öğrencilerin, istemeyenlere göre aile ve okulla ilgili kişilerden gelen ve üniversiteye girmek için aranan kaynaklara daha fazla sahip olmasının kuvvetle muhtemel olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda mesleki beklentilerle öğrenci başarısı arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Beyaz yakalı olmak isteyen öğrencilerin yaklaşık yüzde 40'ı

akademik olarak başarı gösterirken, başarısı düşük olanlar yaklaşık yüzde dokuzdur. Buna ek olarak ırklara ve cinsiyete göre üniversiteye girecek olanlar farklılık göstermiştir: Asyalılar Beyazlar'a, kadınlar erkeklere nispeten daha yüksek olasılık taşımaktadır. Ailesi daha yüksek eğitilmiş ve kültürel sermayesi yüksek olanların üniversiteye girme konusunda daha yüksek beklentileri olduğu ulaşılan bir başka sonuçtur.

Khalifa (2010) gettolaştırılan risk altındaki öğrencilerin sosyal ve kültürel sermayelerini ölçmek amacıyla Amerika'da yaptığı etnografik araştırmasında okul yöneticilerinin davranışlarını incelemiştir. Buna göre gettolaştırılmış ve risk altındaki öğrencilerin bulunduğu okullarda, okul yöneticileri öğretmenlerin bu öğrencilerin kültürlerini değersiz görmesine izin vermemiştir. Öğrenciler eğitim faaliyetlerinin içinde tutulmuş, ailelerle eğitim sürecine dahil olmaları için sosyal bağlar kurulmasını sağlayacak etkinlikler düzenlenmiştir. Öğrencilerin kültürel sermaye davranışlarına (müzik, dil, sosyal ilişkiler vb.) duyarlılık gösterilmesi öğrencilerin kendilerini değerli görmelerini sağlamıştır. Kısaca, okul yöneticilerinin azınlık öğrencilere olumlu davranışları eğitim sürecini de olumlu etkilemiştir.

Yamamoto ve Brinton (2010) Japonya'da her on yılda bir yapılan Sosyal Tabakalaşma ve Hareketlilik Araştırması'ndan aldıkları veriler ile kültürel sermaye ile eğitim arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Buna göre kadın ve erkeklere ilköğretilirken, ortaokuldayken vb. kültürel sermaye göstergesi olabilecek davranışları sorulmuştur. Araştırma sonucunda bedenleşmiş kültürel sermayenin akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu, nesneleştirilmiş kültürel sermayenin kadınların yüksek eğitime katılmasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Her iki kültürel sermaye türünün liseye yüksek ortalama ile girişi etkilediği sonucu elde edilmiştir.

Mills (2008), okullardaki sosyal ve kültürel eşitsizlikleri Bordieu perspektifinden tartışmıştır. Marjinalize edilmiş öğrencilerin öğretmenlerce eğitim sonuçlarını iyileştirileceği üzerinde durulmuştur.

Stampnitzky (2006), Harvard Üniversitesi'nin kabul politikalarından yola çıkarak kültürün nasıl sermayeye dönüştüğünü tartışmıştır. Bu çalışma üniversitenin 1945-1965 yılları arasındaki kabul politikalarıyla ilgili birincil belgelere dayanmaktadır. Makalede kültürel sermayeye bakış açısının sosyo-ekonomik farklılıklardan kaynaklanmadığı, kurum içi ve kurum dışı mücadelelerde de ortaya çıktığı tartışılmıştır. Bu anlamda çalışmada kültürel sermaye toplumun 'üst kesimlerinin' belirli niteliklerinin doğrudan bir yansıması olarak anlaşılmadığı, çünkü bu alanda kişilik özelliklerinin de kültürel sermaye sürecinde önemli bir etken olduğu sonucuna varılmış, kültürel sermayenin akademik olmayan

özelliklerine (kişilik ve karakter) vurgular yapılmıştır. Çalışma üniversiteye kabul şartlarının uygulama sürecinden çok, kabul politiklarındaki iç tartışmalara odaklanmaktadır.

Dumais (2002) sekizinci sınıf öğrencilerin kültürel sermaye, cinsiyet, okul başarısı arasındaki ilişkiyi habitus bağlamında incelemiştir. Araştırma sonunda kadın olanların ve yüksek sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerin kültürel aktivitelere katılma durumunun daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda kadın öğrencilerin eğitsel başarıları üzerinde kültürel sermayelerinin anlamlı pozitif etkisi olduğu ancak habitusun eğitsel çıktıları kültürel sermayeden daha fazla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sullivan (2001) kültürel sermaye ile eğitsel başarı arasındaki ilişkileri aileler ve 11-16 yaş arasındaki öğrenciler temelinde incelemiş, öğrencilere kendilerinin tamamlayacağı sorular yönelmiş, ailelerin sosyal sınıfı ve eğitim durumu öğrencilerce betimlenmiş; kültürel sermayenin evden geldiğini ve eğitim üzerinde önemli bir rolü olduğu sonucuna varmıştır. Kültürel sermaye kontrol edildiğinde, sosyal sınıfın başarı üzerinde önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

2.2.2.3. Öz-yeterlik İle İlgili Araştırmalar

Ford, Sickle, Clark, Fazio-Brunson ve Schween (2017) makalelerinde Louisiana'da öğretmen öz-yeterliği, mesleki bağlılık ve yüksek öğretmen değerlendirme politikaları incelemiştir. 37 ilköğretmeninin bu sisteme (değerlendirme sistemi) girdikten sonraki ilk iki yılı rapor edilmiş ve görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak mesleki bağlılıkta ve öz-yeterlikte düşüşler olduğu, bazı öğretmenlerin görevden ayrıldığı ve bazılarının kendilerini öğretmenliğe iten olguları kaybettiklerini belirtmişlerdir.

Babaei ve Abedria (2016) İran'da İngilizce öğretmenleri arasında yürüttüğü araştırmasında öğretmenlerin yansıtıcı öğretileri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonunda bu iki değişken arasında pozitif ancak zayıf anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Künsting vd. (2016) sınıf ortamındaki öğretim kalitesinin öngörücüsü olarak öz-yeterliği araştırdıkları çalışmada, öğretmenlerin destekleyici sınıf ortamı, etkili sınıf yönetimi, bilişsel etkileşimler ve hedef yönelimli olup olmadıklarının öz-yeterlikleri üzerinde öncül olup olmadığı ölçeklerle incelenmiştir. Almanya'da yürütülen araştırmanın katılımcıları Liposwky'nin (2003; Akt:Künsting vd. 2016) çalışmasındaki eğitim fakültesindeki altı katılımcı olmak üzere çalışma boylamsal nitelik taşımaktadır.

Katılımcılar 1999-2000 yılından 2011'e kadar altı defa değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterliklerinin stabil olduğu, öz-yeterliğin hedef yönelimli olma kontrol edildiğinde sınıf iklimi ve yönetimi üzerinde üç yıl boyunca etkili olduğu, hedef yönelimlilik kontrol edilmediğinde her birinin birbiri üzerinde anlamlı etkisi olduğu gözlenmiştir.

Menon ve Sadler' in (2016) araştırmasında ABD'de öğretmen adaylarının fen öz-yeterliği ve fen içeriğine ilişkin bilgileri araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının fene karşı genellikle yüksek öz-yeterliğe sahip olduğu ortaya çıkmış ve değişkenlerin birbirini pozitif yönde desteklediği ortaya çıkmıştır.

Son, Won Han, Kang ve Kwon (2016) tarafından Güney Kore ve ABD arasında nitelikli öğretim, öğretmen öz-yeterliği, öğrenci geçmişi ve (8. sınıf) matematik başarıları arasındaki ilişkiler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Her iki ülkede de öğretmen öz-yeterliği, nitelikli öğretim ile matematik başarıları arasında pozitif yönde ilişki olduğu TIMMS 2011 verilerinin analizi sonucu elde edilmiştir.

Yoo (2016) makalesinde karma yöntem izleyerek öğretmenlerin gelişimini izlemiş ve yeterliklerini incelemiştir. ABD'de online meslek gelişim programı katılan 148 öğretmene, öz-yeterlik ölçeği beş hafta boyunca iki kere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin yeterliklerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Zee ve Koomen (2016), 40 yıllık (1976-2014) "PsycInfo, ERIC, and Google Scholar" veri tabanlarındaki makaleleri kapsayan araştırmalarında öğretmen öz-yeterliğini ve onun sınıf ortamına, öğrencinin akademik uyumuna ve öğretmen refahına (iş doyumuna, işe bağlılık vb.) yansımaları incelemişlerdir. Eleştirel temelli inceleme yazıları kullanılarak 165 nitelikli makale incelenmiştir. Öğretmen öz-yeterliğinin diğer değişkenlerle pozitif yönde uyum, tükenmişlik göstergeleriyle negatif ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Akademik destek yoluyla öğrencinin akademik uyumu ile öğretmen öz-yeterliği arasında ve sınıf organizasyonu yoluyla öğretmenin refahı ile öz-yeterliği arasında az sayıda çalışmada dolaylı etki olduğu tespit edilmiştir.

Gkolia, Dimitrios ve Koustelios (2016) Yunanistan'daki ilk ve ortaokul öğretmenlerinin Avrupa'daki ekonomik kriz döneminde öz-yeterliklerini etkileyen arka plan belirleyicilerini öğretmenler için öz-yeterlik ölçeği kullanarak araştırmışlardır. Altı yüz kırk öğretmenin katıldığı araştırmada, cinsiyet, kıdem, okul kademesi ve yaşın öz-yeterliği etkilediği ortaya çıkmıştır. Öğretmen öz-yeterliğinin, öğrencilerin öğrenme sürecine katılmaları boyutunda 44 yaştan daha büyük olan erkek öğretmenlerde, ortaokul

ve ilkokul genç kadın öğretmenlere kıyasla anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir. Yaşça büyük olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Berg ve Smith (2014) çalışmalarında Malezya, İngiltere ve Yeni Zelanda'da öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini ve öğretmeye yönelik kaygılarını incelemiştir. Eğitimlerinin ikinci yılının başında öz-yeterlik ölçeği ve öğretmeye yönelik kaygı ölçeği uygulanan öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve öğretme kaygılarında kültür ve buldukları bağlamın önemli olduğu ortaya çıkmıştır. En düşük öz-yeterlik ve yüksek kaygı Malezya'da sınıfta 50 öğrenci bulunan öğretmenlerde ortaya çıkarken, sınıflarında sınıf bazlı olmadıkları, konu temelli davrandıkları tespit edilmiştir.

Komaraju (2013) araştırmasında tercih edilen öğretmen davranışları ve öğrencilerin motivasyonu arasındaki ilişkileri incelemiştir. Öğretmen Davranış Kontrol Listesi, Akademik Benlik Algısı ve Akademik Motivasyon ölçekleri kullanılan araştırmada veriler ABD'de üniversite öğrencilerinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öz-yeterliği düşük olan öğrencilerin öğretmen tarafından 'önemsenmeyi' önemsedikleri, içsel motive olan öğrencilerin ise hem 'önemsenmeyi' hem de 'mesleki profesyonelliği' önemsedikleri sonucu elde edilmiştir.

Reilly, Dhingra ve Boduszek (2013) araştırmalarında 121 İrlandalı ilkokul öğretmenin öz-yeterlik, öz-saygı, iş doyumunu ve stres algıları üzerinde çalışmıştır. Bu değişkenler içinde sadece stres diğerleri üzerinde belirleyici etki göstermiştir. Düşük iş doyumunu ile yüksek stres arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Abu Tineh, Khasawneh ve Khalaileh (2011) Ürdün'de yürüttükleri çalışmalarında, öğretmen öz-yeterliği ile sınıf yönetim davranışlarını incelemiştir. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin daha çok öğretimsel sınıf yönetimi stratejilerini kullandıklarını, öz-yeterliklerini yüksek algıladıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimleri kişisel öz-yeterlik algıları ile yüksek olarak anlamlı, genel öz-yeterlik algıları ile ise düşük düzeyde anlamlı ilişkiler göstermiştir.

Swan, Wolf ve Cano (2011) öğretmenlerin öğretmenlik deneyimine başladıkları yıldan mesleğin üçüncü yılına kadarki süre içerisinde öz-yeterliklerinin değişimini incelemiştir. Ohio Üniversitesi'nden seçilen örneklem üzerinde öz-yeterlik ölçeği kullanılarak ölçek dört farklı zamanda uygulanmıştır: üniversite eğitiminin sonunda, mesleğin birinci, ikinci ve üçüncü yıllarında. Öğretmenlerin öz-yeterliği en düşük öğretmenliğin ilk yılında, en yüksek üniversite eğitiminin son yılında çıkmıştır. Her ölçümde en düşük öz-yeterliğin 'öğrenci katılımı' boyutunda elde edilmiştir.

Callea, Spittle, O'Meara ve Casey (2008), ilkököl öğretmenlerinin temel motor becerilerini öğretmeye dönük öz-yeterlik algılarını incelemiştir. Temel Motor Becerileri Öğretmeye Dönük Öz-yeterlik Algısı ölçeği öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Genel olarak ilkököl öğretmenlerinin motor becerileri öğretmeye dönük algıları yüksek olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun fiziksel becerileri öğretmek istemedikleri ve kendilerini yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır.

Dussault (2006) Quebec, Kanada'da lise okullarındaki öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile örgütsel vatandaşlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin kişisel öğretim yeterliği ile fedakârlık, nezaket, vicdan azabı ve vatandaşlık erdemi gibi örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif ve anlamlı korelasyonlar ortaya çıkmıştır. Genel olarak öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları da yüksek çıkmıştır.

Öğretmen öz-yeterliği ve aile katılımı arasındaki ilişkiyi incelemek için ilkököl öğretmenleri ile nicel olarak yürütülen bu araştırmada Garcia (2004) öğretmen öz-yeterliğinin ailelerin eğitim sürecine katılımlarını sergileyen davranışlar ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Bu demek oluyor ki öz-yeterlik düzeyi daha yüksek olan öğretmenler ailelerin çocuklarının eğitim sürecine katılımını olumlu yönde etkilemiştir.

Kiviet ve Mji (2003) ortaokul fen öğretmenlerinin öz-yeterlikleri arasında cinsiyet farklılıklarını araştırmışlardır. Fen öğretimine karşı kadın öğretmenlerin öz-yeterlikleri erkeklere oranla daha düşük çıkmış, araştırmada kadın öğretmenlerin öz-yeterliklerini yükseltecek yaklaşımlar sergilenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Parker, Guarino ve Smith (2002) tarafından yapılan araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarının genel öğretim yeterlikleri ile bireysel öğretim yeterlikleri incelenmiş, tüm katılımcıların bireysel öğretmen yeterliğine yönelik algılarının genel öğretim yeterliğine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Imants, Putten ve Leijh (1994) okul yönetimi eğitiminde öğretmen ve okul yöneticilerinin yeterlik algılarını araştırmışlardır. Hollanda hükümeti tarafından okul yönetimini geliştirmek için gerçekleştirilen eğitim programları aracılığıyla 12 okul yöneticisi ve 23 öğretmen katılımcı olarak seçilmiş, program sonunda anket uygulanmıştır. Öğretmen öz-yeterliğinin okul gelişimi ve öğrenci öğrenmesini etkilediği, öğretmen öz-yeterliğini okul yöneticisi davranışları etkilediğinden okul yöneticilerinin de dolaylı olarak okul gelişimi ve öğrenci öğrenmesini etkilediği sonucu elde edilmiştir.

2.2.3. Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Kültürel sermaye ile ilgili yurt içindeki araştırmalar incelendiği zaman tezlerin daha çok İşletme (Ekşioğlu, 2012; Saygın, 2016), Sosyoloji (Kes Erkul, 2010), Müzik Bilimleri (Albayrak, 2015; Cerit, 2012; Çerezcioğlu, 2011) ve Halkla İlişkiler ve Tanıtım (Misci Kip, 2010) Anabilim Dalı'nda yapıldığı belirlenmiştir. Yapılan tezler tarih olarak genelde 2010 sonrasında yoğunlaşmaktadır. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda iki tane doktora (Avcı, 2015; Gökalp, 2018) bir tane yüksek lisans tezi yapılmıştır (Aktaş, 2016). Kültürel sermaye ile ilgili ulusal veri tabanı incelendiğinde, doktora ve yüksek lisans tezlerinden derleme (Avcı & Yaşar, 2014; Çerezcioğlu, 2013; Ekşioğlu, 2012; Kes Erkul, 2013; Kırdag Mahir & Danacıoğlu, 2018) olmak üzere sınırlı sayıda makaleye (Arun, 2012; Özgan & Karataşoğlu, 2016; Tösten, Avcı & Çelik Şahin, 2017; Yanıklar, 2010; Yaşar, 2016) ulaşılmıştır. Bu çalışmalar, tezlerden üretilenler dışında, genelde literatür tarama olup Sosyoloji alanında yapılmıştır. Öğretmenlerle ilgili yürütülen çalışmaların karma yöntem veya nitel yöntemle yapıldığı görülmüştür (Avcı, 2015; Özgan & Karataşoğlu, 2016; Tösten, Avcı & Çelik Şahin, 2017). Bu çalışmaların sonunda öğretmenlerin kültürel sermaye algılarının yüksek olduğu, öğretmenlerin kültürel sermayelerini artıracak faaliyetlerde buldukları yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

Kültürel sermaye ile ilgili yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde ise, yurt içindeki araştırmaların aksine, kültürel sermaye ile eğitim (akademik başarı, eğitim tercihleri, aile katılımının eğitsel başarıya etkisi vb.) arasındaki bağlantıları araştıran birçok çalışma olduğu görülmektedir (Botas & Huisman, 2013; Brown, Hurst & Hail, 2016; Brown, Power, Tholen & Allouch, 2016; Bodovski, Jeon & Byun, 2016; Cincinnato, De Wever, Van Keer & Valckle, 2016; Florens-Vence, 2013; Galkowski & Kotarski, 2015; Khodadady, Alae & Natanzi, 2011; Khodadady & Mokhatary, 2013; Khodadady & Natanzi, 2012; Krarup & Munk, 2014; Meier Jeager, 2011; Meier Jeager & Mollegaard, 2017; Mills, 2008; Mollegaard & Meier Jeager, 2015; Pishghadam & Zabihi, 2011; Pitzalis & Porcu, 2016; Sheng, 2016; Stampnitzky, 2006; Sullivan & Brown, 2015; Sullivan, 2001). Bu çalışmaların, tek bir odak üzerinde yoğunlaşmadığı, ilköğretimden yükseköğretime geniş bir yelpazede araştırıldığı ve ailelerin kültürel sermayelerinin çocuklarının eğitim hayatına yansımalarına sıklıkla yer verildiği görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre kültürel sermaye akademik başarıda belirleyici bir faktördür. Ayrıca sıklığı az olmakla birlikte literatür tarama (Krarup & Munk, 2014; Mills, 2008; Stampnitzky,

2006) ve karma yöntem (Bonizzani, vd., 2016; Sheng, 2016) izlenen çalışmalara da rastlanmıştır.

Sosyal sermaye ile ilgili yurt içinde yapılan doktora tez çalışmalarının sıklıkla İktisat (Akar, 2017; Akın, 2012; Bahtiyar, 2017; Büyükelikmen, 2015; Halıcı Tülüce, 2013; İnci, 2015; Kılıç, 2017; Özcan, 2011; Öztopçu, 2016), İşletme (Alan, 2017; Baykal, 2018; Çiftçi, 2011; Eşki, 2009; Gündoğdu, 2015; Sarı, 2015; Şenbayram, 2018; Turan, 2013; Turgut, 2013), Sosyoloji (Altun, 2011; Aydemir, 2011; Gök, 2014; Gültepeaç Ayalp, 2010) ve Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri (Baştürk, 2011; Topgül, 2014) Anabilim Dalı'nda yapıldığı görülmüştür. Eğitim Bilimleri'nde yapılan çalışmalar sayıca daha az olup, öğretmen ve öğretim elemanlarının sosyal sermaye düzeylerini belirlemeye dönüktür (Ekinci, 2008; Günkör, 2016; Kahraman, 2016; Polatcan, 2017; Uçar, 2010). Bu çalışmalarda genellikle karma yöntem veya nicel yöntem izlenmiştir. Sosyal sermaye ile ilgili yapılan yüksek lisans tez çalışmaları incelendiğinde yedi tanesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda olmak üzere toplam 35 yüksek lisans tez çalışmasının yapıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmalarda, okul yöneticilerinin/öğretim elemanlarının ve okulun sosyal sermayesi ile öğretmenlerin işdoymu, tükenmişlikleri gibi değişkenler incelenmiş, sosyal sermaye ve eğitim ilişkisine bakılmıştır (Eker, 2014; Güngör, 2011; Günkör, 2011; İliman Püsküllüoğlu, 2015; Namalır, 2015; Toprak, 2011). Sosyal sermaye ile ilgili eğitim bağlamında yürütülen çalışmalarda ise genellikle öğretmen görüşlerine başvurulmuş ve okulların sosyal sermayelerine dönük araştırmalar yapılmıştır (Akman, 2017; Boydak Özan, Özdemir & Yaraş, 2017; Durkan Şimşek, 2013; Ekinci, 2008; Güngör, 2011; Namalır, 2015; Uğurlu, 2017). Bu çalışmalarda genel olarak okulların sosyal sermayelerinin yüksek (Durkan Şimşek, 2013; Ekinci, 2008; Güngör, 2011; Namalır, 2015) veya orta düzeyde algılandığı (Akman, 2014), sosyal sermayenin iş doymu ve etik liderlikle ilişkili (Boydak Özan, Özdemir & Yaraş, 2017; Uğurlu, 2017) olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanları, okul müdürü veya öğretmen adaylarının görüşlerine başvuran araştırmalar ise sayıca daha sınırlıdır (Eker, 2014; Günkör, 2016; İliman Püsküllüoğlu, 2015; Toprak, 2011).

Sosyal sermaye ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar tarandığında ise, eğitsel başarı ile sosyal sermaye arasındaki bağlantıların sıklıkla araştırıldığı; İngilizce öğrenimi üzerinde sosyal sermayenin etkisinin incelendiği; genellikle gençlerin (lise ve yükseköğrenim düzeyi, ilkokul düzeyinden bir tane araştırmayla karşılaştı) sosyal sermayelerini etkileyen unsurlara (aile) dönük yapıldığı ve öğretmenin kişisel sosyal sermayesinin eğitsel başarı üzerindeki rolünün araştırıldığı çok az çalışma olduğu

görülmüştür (Anderson, 2007; Ashraf & Abtahi, 2014; Behtoui & Neergaard, 2016; Dufur, Parcel & McKune, 2008; Dufur, Parcel & Troutman, 2011; Enfield & Nathaniel, 2013; Gewirtz vd. 2005; Huang, 2009; Khodadady & Ashrafborjl, 2016; Krasny, Kalbacker, Stedman & Russ, 2015; Meier, 1999; Pishghadam, Noghani & Zabihi, 2011; Pishghadam & Zabihi, 2011; Radu, 2018; Sandefur, Meier & Hernandez, 1999; Shiri & Naderi, 2015; Smyth, 2004; Smith, Beaulieu & Israel, 1992; Weiqin, Campell, Kimpton, Wozencraft & Orel, 2016). Yapılan bu çalışmalarda genellikle nicel yöntemle başvurulmuş olup sosyal sermayenin eğitim ve öğrenci başarısı üzerinde etkili bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiği zaman, doktora tezlerinde sıklıkla öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik algısı çalışılmış olsa da, fen bilimleri öğretimine ilişkin öz-yeterlik ve öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri ile ilgili çalışmaların da yoğun olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öz-yeterliğine dönük araştırmalar arasında sınıf öğretmenlerine dönük bir çalışma mevcut olup (Çabuk, 2015), öğretmenlerin öz-yeterlikleri mesleki tutum, okul yöneticileri, örgütsel öğrenme, karakter eğitimi, teknolojik-pedagojik-alan bilgisi gibi değişkenler bazında incelenmiştir. Veri tabanlarında yer alan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda yurt içindeki öz-yeterlikle ilgili çalışmalar genelde branş öğretmenlerine (fen, İngilizce vb.) ve öğretmen adaylarına dönük olduğu belirlenmiştir (Akman, 2014; Avcı, 2011; Eskici, 2013; Kurt, 2009; Öztürk, 2015; Yavaş, 2012; Yenen, 2018).

Öz-yeterlikle ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğindeyse çalışmaların genelde öğretmen öz-yeterliği ile öğrencilerin akademik başarılarına ve sınıf ortamına etkisi (sınıf yönetimi, görev seçimi vb.) üzerine yoğunlaştığı, ilköğretim öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına dönük araştırmaların daha sık olduğu görülmüştür (Abu-Tineh, Khasawneh & Khalaileh, 2011; Callea vd. 2008; Garcia 2004; Gkolia, Dimitrios & Koustelios, 2014; Imants vd. 1994; Kiviet & Mji, 2003; Komarraju, 2013; Künsting, Neuber & Lipowsky, 2016; Son, Won Han, Kang & Kwon, 2016; Zee & Koomen, 2016). Bunların yanında mesleki gelişimin, öğretmenlik deneyiminin, kaygının, öz-saygı ve iş streslerinin, örgütsel vatandaşlık algılarının, mesleki bağlılıklarının, müdürlerin liderlik stillerinin, bilimsel bilgiye sahip olmanın öz-yeterliğe etkisi araştırılan konular arasındadır (Berg & Smith, 2014; Dussault, 2006; Ford vd. 2017; Menon & Sadler, 2016; Reilly vd. 2014; Swan vd. 2011; Yoo, 2016).

Öz-yeterlikle ilgili yurt içindeki (Altunbaş, 2011; Ayra & Kösterilioğlu, 2015; Babaoğlu & Korkut, 2010; Benzer, 2011; Çabuk, 2015; Demirel, 2009; Doğan, 2013;

Eker, 2014; Eskici, 2013; Gençtük & Memiş, 2010; Güneş & Buluç, 2017; Kaçar & Beycioğlu, 2017; Özerkan, 2007) çalışmalarda ilkokul öğretmenleriyle (örnekleme sadece ilkokul öğretmenlerinden oluşan veya içinde ilkokul öğretmeni yer alan) yapılan araştırmalar yurt dışındaki (Callea vd., 2008; Ford vd., 2017; Garcia, 2004; Gkolia vd., 2016; Reilly vd., 2013) çalışmalara kıyasla daha sıktır. Yurt içinde yapılanların tamamının yurt dışındakilerinse büyük çoğunluğunun nicel yöntemle yürütüldüğü görülmüştür. Bu çalışmalardan yurt içinde yapılanların sonucunda öz-yeterlik algılarının yeterli/yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yurt dışında yapılanlarda ise öz-yeterliğin ailelerin eğitim sürecine katılımıyla, bazı demografik değişkenlerle ve fiziksel aktiviteyle ilgilenmeyle olumlu yönde ilişkili olduğu, stresle olumsuz yönde ilişkili olduğu yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Yurt içinde de (Akman, 2017; Babaoğlu & Korkut, 2010; Doğan, 2013; Güneş & Buluç, 2017; Kaçar & Beycioğlu, 2017; Uzun vd., 2010;) yurt dışında da (Abu Tineh vd., 2011; Babaei & Abedria, 2016; Berg & Smith, 2014; Imants vd., 1994; Komarraju, 2013; Küsting vd., 2016; Son vd., 2016; Zee & Koomen, 2016) öğrencilerin akademik başarıları ve eğitim ortamı ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişkileri araştıran çalışmalar sıktır. Bunun yanısıra hem yurt içinde hem yurt dışında branş öğretmenleri (Akman, 2014; Aslan, 2019; Avcı, 2011; Ayra & Kösterilioğlu, 2015; Babaei & Abedria, 2016; Benzer, 2011; Eskici, 2013; Dussault, 2006; Gençtürk & Memiş, 2010; Gkolia vd., 2016; Kaçar & Beycioğlu, 2017; Kiviet & Mji, 2008; Küsting vd., 2016; Küpeli, 2019; Öztürk, 2015; Yavaş, 2012; Yenen, 2018; Yoo, 2016; Zee vd., 2016), öğretmen adayları (Akbaş & Çelikkaleli, 2006; Berg & Smith, 2014; Callea vd., 2008; Çapri & Çelikkaleli, 2008; Çava Kuru, 2018; Çaycı, 2014; Menon & Sadler, 2016; Özdemir, 2008; Parker vd., 2002; Soysal, 2014; Ugras vd., 2012; Uzun vd., 2010), okul yöneticileri (Imants vd., 1994; Izgar & Dilmaç, 2008; Karabatak, 2015; Kurt, 2009; Yavaş, 2012) ile yapılan çalışmaların sayıca fazla olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde kültürel ve sosyal sermayeyle ilgili eğitim alanındaki çalışmaların yurt içinde kısıtlı olduğu, öz-yeterlikle olanların kültürel veya sosyal sermaye perspektifinden ele alınmadığı görülmektedir. Özellikle yurt dışındaki araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda ebeveynlerin kültürel sermayelerinin öğrenci başarıları ve eğitim çıktıları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Eğitim alanında yurt içinde yapılan çalışmalar yöntemsel olarak irdelendiğinde kültürel sermaye araştırmalarında karma veya nitel yöneme başvurulduğu, sosyal sermaye araştırmalarında karma yöneme veya nicel yöneme başvurulduğu görülmektedir. Öz-yeterlikle ilgiliyse karma yöntemle araştırma yapılmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kültürel sermaye

ve/veya sosyal sermayeleri ile öz-yeterliklerini araştıran bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Tüm bu araştırma sonuçları ve incelenen boyutlar göz önünde bulundurulduğunda; kültürel ve sosyal sermayenin eğitimle ilgili ıktıları olumlu etkilediği fikrinin bilimsel olarak desteklenmesi, öz-yeterliğin farklı faktörlerden etkilenmesi, ilkokul ğretmenlerinin öz-yeterliğiyle ilgili çalışmaların kısıtlı olması ve bu üç değişken ile ilgili derinlemesine bakış açısı kazandırması açısından, yapılan bu çalışmanın literatüre yeni bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve analizine yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermayelerine, öz-yeterliklerine ve okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algılarını incelemek amacıyla yapılan bu araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırmadır. Karma yöntemin doğası, daha zengin bir veri seti elde ederek araştırmaya daha geniş bir yaklaşımla yaklaşmaktır. Karma yöntem araştırmalarında kapalı uçlu olan nicel veriler, açık uçlu olan nitel veriler ile bütünleşerek sayısal olan istatistik verilerinin kişisel hikayeler yoluyla daha iyi anlaşılması sağlanır (Creswell 2017, s.2; Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s.17). Karma yöntem araştırma desenleri altı gruba ayrılır (Creswell & Plano Clark, 2015, s.79-80).

a) *Yakınsayan paralel desen*: Nicel ve nitel araştırma aşamaları eş zamanlı olarak yürütülür. Yöntemlerden biri diğerinden öncelikli değildir. Araştırmacı bu desende nicel ve nitel verileri ayrı ayrı çözümler, yorumlarken sonuçları birleştirir.

b) *Açımlayıcı sıralı desen*: İki ayrı etkileşimli aşama olarak gerçekleştirilir. Öncelikle nicel veriler toplanır ve çözümlenir. Ardından nitel veriler toplanır ve çözümlenir. Nitel aşama, nicel aşamanın sonuçlarını açıklamaya yardımcı olur. Araştırmacı nicel aşamada elde edilenlerin ardında yatanları açıklamak istediğinde bu desene başvurabilir. Bu desen daha çok nicel yönelimlidir. Bu deseni kullanan araştırmacı, çoklu bakış açısı ve yapılandırmacı bir yaklaşımla hareket edebilmelidir.

c) *Keşfedici sıralı desen*: Açımlayıcı desenin tersine nitel verilere öncelik verilir. Ulaşılan sonuçlara göre de nicel aşamaya geçilir ve nicel verilerle nitel kısım açıklanmaya çalışılır.

d) *İç içe karma desen*: Araştırmacı nitel aşama içerisine nicel, nicel aşama içerisine nitel bir aşama ekleyebilir. Birbirini destekleyici veriler sıralı olarak veya eş zamanlı olarak toplanır, veri analizleri ayrı ayrı yapılır. Bu desen, tek veri setinin yeterli olmaması veya araştırma ile ilgili farklı yönlerin açıklanması gerektiğinde kullanılır.

e) *Dönüştürücü desen*: Değer odaklı ve ideolojik nedenler bu desenin amacının anahtar kavramlarıdır. Kenarda kalmış veya yeterince ele alınmamış kitlelere ve konulara odaklanılır. Problemin amacına uygun olarak daha önceki dört desenden biri kullanılabilir. Ana amaç, konuyu sosyal adalet çerçevesi içinde incelemektir.

f) *Çok aşamalı desen*: Birbiri üzerine inşa edilen birden fazla araştırma problemini irdelenmek amacı taşır. Daha önceki desenlerde olduğu gibi nicel ve nitel aşamalar dönüşümlü olarak veya tek bir karma desen kullanılamayabilir. Uzun vadeli, büyük çaplı, içerisinde çok sayıda araştırmacının yer aldığı çalışmalarda bu desene başvurulabilir.

Bu araştırmada çalışmanın amaçları doğrultusunda karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desen, araştırmaya nicel veri toplamaya başlayıp özel nicel bulguların tespit edilmesinin ardından bu bulguları nitel olarak geliştirmek amacıyla devam eder. Nitel kısım nicel kısma dayandırılmış olur ve nitel bulguların nicel bulguları ne denli açıkladığına bakılır (Creswell & Plano Clark, 2015, s.89-91). Araştırmaya sınıf öğretmenlerinin kültürel sermayelerine, öz-yeterliklerine ve okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algılarını belirleme süreciyle başlanmış, bu süreçte ilgili ölçekler uygulanmıştır. Nicel verilerin toplanıp analiz edilmesinden sonra elde edilen bulgular ışığında nitel kısım geliştirilmiştir. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme, doküman analizi gibi teknikler aracılığıyla olgu ve olaylarla ilgili doğal ortamında, derinlemesine, gerçekçi ve bütüncül bilgiler elde etmek için yürütülen araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.39). Bu araştırmanın nitel boyutunda görüşme yöntemi kullanılarak katılımcılardan araştırma konuları ile ilgili daha derin ve gerçekçi bilgiler elde etmek amaçlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesinden sonra araştırmanın nicel ve nitel verilerden ulaşılan bulgular ayrı ayrı sunulmuştur. Tartışma kısmında nicel ve nitel bulgular karşılaştırılarak, aralarındaki ilişkiler irdelenmiştir. Nicel ve nitel kısımlar yorumlanırken nicel ve nitel bulgularda birbirini destekleyen veya birbiriyle çelişen durumlar vurgulanmaya çalışılmıştır.

3.2. Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Hatay ilindeki ilkokullarda görev yapan 6495 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmen sayısına İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı web sitelerindeki bilgilerden ulaşılmış, ulaşılan bilgiler İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden teyit edilmiştir. Hatay ilindeki sınıf öğretmenlerinin tamamına ulaşmada karşılaşılabilecek olası zorluklardan, zamanın sınırlı olmasından ve

ekonomik sebeplerden dolayı araştırmada örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem belirlenirken tabakalı örnekleme yöntemi izlenmiş ve örneklem grubunun evreni temsil edecek büyüklükte olmasına dikkat edilmiştir. Tabaka örnekleme, sınırları saptanmış bir evren içerisinde farklı tabakaların olduğu durumlarda kullanılır. Tabaka örnekleme yoluyla evrende tabaka içi değişim olabildiğince küçük, tabakalar arası değişim olabildiğince büyük olacak ve hiçbir tabaka dışarda kalmayacak şekilde alt gruplar oluşturulur. Belirlenen alt grupların, evreni temsil etmesi sağlanacak şekilde oluşturulması önemlidir (Yıldırım & şimşek, 2008; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Bu araştırmada Hatay ilinin Antakya ve Defne merkez ilçeleri tabakalar olarak kabul edilmiştir.

Araştırma örnekleminin ilçelerdeki sosyal yapıyı yansıtabilmesi için ise okullar buldukları çevrenin sosyo-ekonomik düzeylerine göre alt, orta ve üst sosyo-ekonomik çevreler olarak gruplanmış, bu süreçte Antakya ve Defne İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden yardım alınmıştır. Daha sonra yansız/random yöntemiyle örnekleme yer alan toplam 64 okul seçilmiş ve uygulama yapılan gün okulda bulunan bütün öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Katılımda gönüllük esasını temel alınmış bununla birlikte katılımcı sayısının evreni temsil edecek ölçüde olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcı sayısını belirlemek için $n = n^0 / (1 + (n^0/N))$ formülü kullanıldığında (Büyüköztürk vd., 2014) evrenden (6495 öğretmen) yaklaşık olarak 363 kişilik bir örneklem büyüklüğü alınabileceği sonucu ile karşılaşılmıştır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan'a (2004) göre de 0.05 örnekleme hata payını ile yaklaşık 370 kişilik bir örneklem grubu yeterli görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada en az 370 öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir.

Bu bağlamda uygulama öncesinde Antakya ve Defne ilçelerindeki toplam 64 tane okul ziyaret edilerek, öncelikle okul müdürü ile okul müdürünün okulda olmadığı durumlarda müdür yardımcısı ile görüşülmüştür. Okul yöneticisine resmi izin onayı gösterilerek süreç hakkında açıklama yapılmıştır. Okul yöneticisinin de onayı alındıktan sonraki ilk teneffüste öğretmenler odasında öğretmenlere gerekli açıklama yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya toplam 583 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Tablo'1 de katılımcıların demografik özellikleri gösterilmektedir.

Tablo 1.

Nicel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	348	59.7
	Erkek	235	40.3
	Toplam	583	100.0
Yaş	20-29 arası	26	4.5
	30-39 arası	180	30.9
	40 ve üzeri	377	64.7
	Toplam	583	100.0
Medeni durum	Bekâr	65	11.1
	Evli	518	88.9
	Toplam	583	100.0
Çocuk sahibi olma durumu	Evet	510	87.5
	Hayır	73	12.5
	Toplam	583	100.0
Kardeş sayısı	0-2 kardeş	173	29.7
	3-5 kardeş	276	47.3
	6 kardeş ve +	134	23.0
	Toplam	583	100.0
Anne eğitim durumu	Okuma-yazma bilmez	177	30.4
	İlkokul	234	40.1
	Ortaokul	27	4.6
	Lise	62	10.6
	Yükseköğretim	83	14.2
Toplam	583	100.0	
Baba eğitim durumu	Okuma-yazma bilmez	50	8.6
	İlkokul	302	51.8
	Ortaokul	68	11.7
	Lise	76	13.0
	Yükseköğretim	87	14.9
Toplam	583	100.0	
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	434	74.4
	Diğer fakülteler	149	25.6
	Toplam	583	100.0
Hizmet yılı	0-14 yıl	156	26.8
	15 yıl ve +	427	73.2
	Toplam	583	100.0
Görev yaptığı okuldaki hizmet yılı	0-2 yıl	106	18.2
	3-5 yıl	157	26.9
	6-8 yıl	124	21.3
	9-11 yıl	58	9.9
	12 yıl ve +	138	23.7
	Toplam	583	100.0
Derse girilen sınıf düzeyi	Birinci sınıf	139	23.8
	İkinci sınıf	170	29.2
	Üçüncü sınıf	139	23.8
	Dördüncü sınıf	135	23.2
	Toplam	583	100.0
Sınıf mevcudu	20'den az öğrenci	85	14.6
	20-30 arası öğrenci	334	57.3
	31 öğrenci ve +	164	28.1
	Toplam	583	100.0
Okulun bulunduğu çevrenin SED' ne yönelik algı	Alt	214	36.7
	Orta	369	63.3
	Toplam	583	100.0
Sosyal medya kullanma sıklığı	Hiçbir zaman	58	9.9
	Nadiren	100	17.2
	Ara sıra	196	33.6
	Genellikle	176	30.2
	Her zaman	53	9.1
	Toplam	583	100.0

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %59.7' inin kadın %40.3' ünün erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 64.7'si 40 yaş ve üzeri, %30.9'u 30-39 yaş, %4.5'i ise 20-29 yaş aralığındadır. Katılımcıların %88.9' u evli olup, %87.5' i çocuk sahibidir. Öğretmenlerin kardeş sayılarına göre dağılımları incelendiğinde % 47.3' ünün 3-5 kardeş, %23.0' ünün 6 ve daha fazla kardeşi olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun annesi ilkokul mezunu (%40.1) ve okuma-yazma bilmeyen grupta yer almaktadır. Baba eğitim durumlarına bakıldığında da öğretmenlerin %51.8' inin babasının ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %74.4' ü eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünden, %25.6' sı ise diğer fakültelerden mezundur. Büyük çoğunluğu (%73.2) 15 yıl ve daha fazla süredir görev yaptığı görülen katılımcıların şu an görev yaptıkları okuldaki hizmet süreleri incelendiğinde %18.2' sinin 0-2 yıl, %26.9'unun 3-5 yıl, %21.3' ünün 6-8 yıl, %9.9' unun 9-11 yıl ve %23.7'sinin 12 yıl ve daha uzun süredir aynı okulda görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin derse girdikleri sınıf düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde %23.8' inin birinci, %29.2'sinin ikinci, %23.8' inin üçüncü % 23.2' sinin dördüncü sınıflarda derse girdiği görülmektedir. Katılımcıların yarısından fazlasının (%57.3) sınıfında 20-30 arasında öğrenci bulunmaktadır. Öğretmenlerin %36.7' si görev yaptığı okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyini alt, %63.3' ü ise orta düzeyde algılamaktadır. Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların %33.6'sı ara sıra, %30.2'si genellikle sosyal medya kullanmaktadır.

Görüşme yapılacak öğretmenleri belirlemek amacıyla öncelikle nicel ölçme araçlarının uygulanması sürecinde katılımcılara araştırmanın ikinci bir boyutu olduğu, daha sonra görüşme yapılacağı bilgisi verilmiş ve katılımı gönüllü olup olmadıkları sorularak (Creswell, 2017) gönüllü olan öğretmenlerin iletişim bilgileri kaydedilmiştir. Daha sonra nitel araştırma yöntemi geleneği içerisinde yer alan ve zengin bilginin bulunduğu düşünülen durumlardan ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme izlenmiştir. Nitel araştırmalarda maksimum çeşitliliği sağlamadaki amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında bu çeşitliliğe sebep olabilecek özellikleri belirleyebilmektir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.109). Araştırmada görüşme grubunu oluştururken kültürel sermayelerine, öz-yeterliklerine ve okullarının sosyal sermayesine yönelik algıları açısından da farklılık gösteren öğretmenlerden bir grup oluşturmak amaçlanmıştır. Ancak nicel verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin kültürel sermayelerine, öz-yeterliklerine ve okullarının sosyal sermayesine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu nedenle

katılımcıları belirlerken diğer değişkenler açısından (cinsiyet, yaşı, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı, mezun olunan fakülte, hizmet süresi, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, derse girilen sınıf düzeyi, derse girilen sınıftaki öğrenci sayısı, görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine yönelik algı ve sosyal medya kullanım sıklığına) maksimum çeşitliği sağlayacağı düşünülen, kolay ulaşılabilen, yeterli sayıda ve gönüllü katılımcıyla görüşme yapılarak, araştırma problemine ilişkin ayrıntılı bilgilere ulaşmak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın görüşme grubu 11 öğretmenden oluşmuştur. Tablo 2 görüşme yapılan öğretmenler hakkında ayrıntılı bilgileri göstermektedir. Tabloda katılımcıların kimliklerini etik kurallar gereği gizli tutmak amacıyla onlara “öğretmen” kelimesinin baş harfi ve görüşme sıra numarasını içerecek şekilde kodlar verilmiştir.



Tablo 2.

Nitel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

5	Gruplar	Öğretmenler
Cinsiyet	Kadın	Ö1,3,4,7, 8, 9,10
	Erkek	Ö2, 5, 6, 11
Yaş	30-39 arası	Ö1, 4
	40 ve +	Ö2,3,5,6,7,8,9,10,11
Medeni durum	Bekâr	Ö1,4,7,9
	Evli	Ö2,3,5,6,8,10,11
Çocuk sahibi olma durumu	Evet	Ö2,3,5,6,7,8,9,10,11
	Hayır	Ö1,4
Kardeş sayısı	1 kardeş	Ö8
	3 kardeş	Ö3,Ö7
	4 kardeş	Ö1,2
	5 kardeş ve +	Ö4,6,9,11
Anne eğitim durumu	Okuma-yazma bilmez	Ö4,5,6,9,11
	İlkokul	Ö1,2,10
	Lise	Ö3,7
	Yükseköğretim	Ö8
Baba eğitim durumu	Okuma-yazma bilmez	Ö11
	İlkokul	Ö1,2,4,5,6,9,10
	Lise	Ö8
	Yükseköğretim	Ö3,7
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	Ö1,4,6,7,9,10,11
	Diğer fakülteler	Ö2,3,5,8
Hizmet yılı	0-14 yıl	-
	15 yıl ve +	Ö1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11
Görev yaptığı okuldaki hizmet yılı	0-2 yıl	Ö1
	3-5 yıl	Ö2,3,8,10,11
	6-8 yıl	Ö4,6,7
	9-11 yıl	Ö5,9
Derse girilen sınıf düzeyi	Birinci sınıf	Ö1,4
	İkinci sınıf	Ö5,8
	Üçüncü sınıf	Ö2,6,9,10
	Dördüncü sınıf	Ö3,7,11
Sınıf mevcudu	20'den az öğrenci	Ö3
	20-30 arası öğrenci	Ö2,4,5,6,9,11
	31 öğrenci ve +	Ö1,7,8,10
Okulun bulunduğu çevrenin SED'ne yönelik algı	Alt	Ö3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
	Orta	Ö1, 2, 10, 11
Sosyal medya kullanma sıklığı	Hiçbir zaman	-
	Nadiren	Ö3, 11
	Ara sıra	Ö1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10
	Genellikle	Ö7
	Her zaman	-

Tablo 2’de görüldüğü gibi görüşme yapılan öğretmenlerin yedisi kadın, dördü erkek olup, dokuz öğretmenin yaşı 40 ve üzerindedir. Öğretmenlerin anne eğitim durumları incelendiğinde beşinin annesinin okuma-yazma bilmediği, üçünün ilkokul, ikisinin lise ve

birinin annesinin yükseköğretim düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir. Görüşmecilerin baba eğitim durumları incelendiğinde yedi öğretmenin babasının ilköğretim düzeyinde eğitim gördüğü görülmektedir. Öğretmenlerden birinin babası okuma yazma bilmezken ikisinin babası yükseköğretim, birer öğretmenin babalarının lise mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kardeş sayıları bir ve yedi kardeş arasında değişmektedir. Dördü bekâr yedisi evli olan öğretmenlerin yedisi sınıf öğretmenliği bölümünden mezunken diğerleri farklı fakülte ve bölümlerden (Fen Edebiyat Fakültesi vb.) mezun olup sınıf öğretmenliği yapmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı 15 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulda buldukları hizmet süreleri 0-2 yıl ila 9-11 yıl arasında değişmektedir. Büyük çoğunluğu iki ve dokuz yıl arasında aynı okulda görev yapmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin ders verdikleri sınıf düzeyine göre dağılımı incelendiğinde ikişer öğretmenin bir ve ikinci sınıflarda, dört öğretmenin üçüncü sınıfta, üç öğretmenin dördüncü sınıfta ders verdiği görülmektedir. Bir öğretmenin sınıfındaki öğrenci sayısı 20'den az iken öğretmenlerin genelinde sınıfındaki öğrenci sayısı 20-30 arasında değişmektedir. Sekiz öğretmen sosyal medyayı ara sıra kullanmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Ekinci (2008) tarafından geliştirilen Sosyal Sermaye Ölçeği (SSÖ), Avcı (2015) tarafından geliştirilen Kültürel Sermaye Ölçeği (KSÖ), Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen (Teachers' Sense of Efficacy Scale) ve Türkçe uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği (ÖÖÖ) ile araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Kişisel Bilgi Formu (KBF) ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF) kullanılmıştır. Aşağıda ölçme araçları ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

3.3.1. Sosyal Sermaye Ölçeği (SSÖ)

Ekinci (2008) tarafından geliştirilen Sosyal Sermaye Ölçeği (SSÖ); Örgütsel Bağlılık, İletişim-Sosyal Etkileşim, İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım, Güven, Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım olmak üzere beş boyut ve toplam 62 maddeden oluşmaktadır. Birinci boyutta 12, ikinci boyutta 16, üçüncü boyutta 12, dördüncü boyutta 14 ve beşinci boyutta sekiz madde yer almaktadır. Cevaplamanın 5' li likert tipi olduğu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 310, en düşük puan 62'dir. Alınabilecek en yüksek

ve en düşük puanlar boyutlar bazında ise; birinci boyutta en 60-12; ikinci boyutta 80-16; üçüncü boyutta en yüksek 60- 12; dördüncü boyutta en 70-14; beşinci boyutta 40-8 şeklindedir.

Ölçeğin KMO değeri .90, Bartlett testi sonucu 8047.75' tir. Ölçeğin Cronbach-alpha güvenilirlik katsayıları ise birinci boyut için .87, ikinci boyut için .85, üçüncü boyut için .90, dördüncü boyut için .91 ve beşinci boyut için .91 ve ölçek geneli için .96' dır.

Bu araştırmadan elde edilen veriler üzerinde faktör analizi tekrar yapılmış ve açımlayıcı faktör aracılığı ile verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek için Kaiser Meyer – Olkin (KMO) ve Bartlett testleri uygulanmıştır. Buna göre ölçeğe ait KMO değeri .97 olup Bartlett testi anlamlı sonuç vermiştir (KMO=.978, $p<.001$). Bu araştırmada elde edilen KMO değerinin ölçeğin orijinaline ait değerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ardından ölçeğin faktörlerini belirlemek amacıyla öz değer istatistiği, çizgi grafiği ve toplam varyans yüzde değeri incelenmiştir. Ölçeğin çizgi grafiği aşağıdaki Şekil 5'te yer almaktadır:



Şekil 5. Sosyal sermaye ölçeği çizgi grafiği

Şekil 5 incelendiğinde özdeğeri birin üzerinde olan beş faktörün olduğu, diğer faktörlerin özdeğerlerinin birin altında değerler aldığı görülmektedir. Buna göre Sosyal Sermaye Ölçeğinin toplam beş faktörden oluştuğu söylenebilir. Ölçeğin beş faktörden oluştuğu belirlendikten sonra rotasyon aşamasında, döndürülmüş faktör matrisi oluşturulmuş ve maddelerin her bir faktördeki yük değerleri incelenmiştir. Sosyal Sermaye Ölçeğine ait faktör ortak varyansı ve döndürme sonrası yük değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Sosyal Sermaye Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Döndürme Sonrası Yük Değeri				
		1	2	3	4	5
1	.590	.648				
2	.727	.689				
3	.174	.169				
4	.677	.564				
5	.764	.786				
6	.784	.706				
7	.729	.758				
8	.479	.359				
9	.737	.659				
10	.636	.693				
11	.686	.447				
12	.601	.480				
13	.621		.619			
14	.610		.535			
15	.737		.610			
16	.743		.614			
17	.601		.487			
18	.643		.631			
19	.638		.713			
20	.698		.691			
21	.600		.537			
22	.613		.545			
23	.771		.799			
24	.829		.822			
25	.700		.746			
26	.676		.730			
27	.700		.701			
28	.728		.699			
29	.711			.585		
30	.715			.420		
31	.748			.424		
32	.744			.543		
33	.793			.570		
34	.707			.598		
35	.800			.449		
36	.687			.434		
37	.735			.659		
38	.649			.697		
39	.440			.545		
40	.732			.702		
41	.792				.751	
42	.819				.769	
43	.803				.798	
44	.776				.716	
45	.722				.682	
46	.611				.576	
47	.772				.754	
48	.757				.767	
49	.659				.537	
50	.728				.501	
51	.747				.749	
52	.664				.491	
53	.752				.679	
54	.672				.530	
55	.697					.507
56	.785					.456
57	.800					.523
58	.796					.558
59	.786					.595
60	.813					.614
61	.856					.680
62	.822					.624
Toplam Varyans: %63.41		%48.49	%5.59	%4.17	%2.95	%2.23

Tablo 3 incelendiğinde analize alınan 62 maddenin özdeğeri birden büyük olan beş faktör altında toplandığı görülmektedir. Birinci faktörün tek başına toplam varyansın %48.49'unu açıkladığı, ikinci faktörün %5.59'unu, üçüncü faktörün %4.17'ini, dördüncü faktörün %2.95'ini ve beşinci faktörün %2.23'ünü açıkladığı görülmektedir. Beş faktörün toplam varyansın ise %63.41 olduğu görülmektedir.

Ölçeğin yeniden hesaplanan Cronbach-alpha güvenilirlik katsayıları ise Örgütsel Bağlılık boyutu için .90, İletişim-Sosyal Etkileşim boyutu için .92, İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım boyutu için .93, Güven boyutu için .95, Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım boyutu için .95 ve ölçek geneli için .98 olarak saptanmıştır.

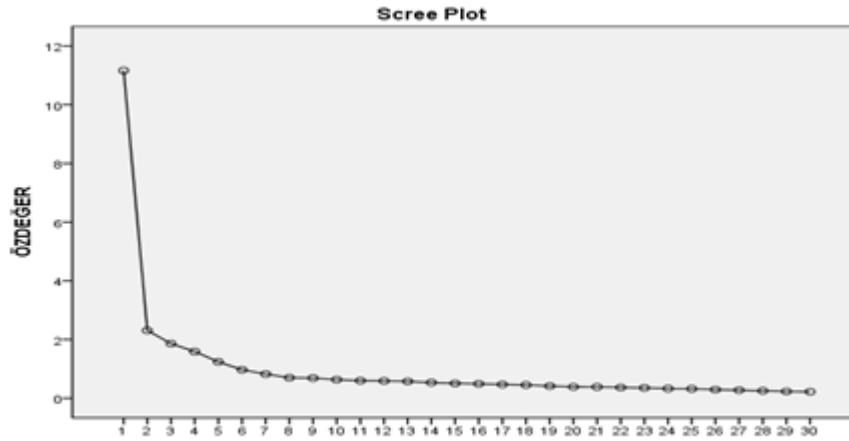
3.3.2. Kültürel Sermaye Ölçeği (KSÖ)

Avcı (2015) tarafından geliştirilen Kültürel Sermaye Ölçeği (KSÖ); Entelektüel Birikim (EB), Katılım (K), Kültürel Bilinç (KB), Kültürel Potansiyel (KB) olmak üzere dört boyut ve toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Entelektüel Birikim boyutunda 13; Katılım boyutunda yedi; Kültürel Bilinç boyutunda beş ve Kültürel Potansiyel boyutunda beş madde yer almaktadır. Cevaplamanın 5' li likert tipinde olduğu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30'dur. Boyutlar açısından incelendiğinde alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar; birinci boyutta 65-13, ikinci boyutta 35- 7, üçüncü boyutta 25-5, dördüncü boyutta 25-5' dir.

Ölçeğin KMO değeri .92, Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayıları ise sırasıyla, .91, .87, .77, .82 ve ölçek geneli için .94' tür. Boyutların açıkladığı varyans ise sırasıyla %40,79 (Entelektüel Birikim), %7,43 (Katılım), %4,67 (Kültürel Bilinç) ve %4,20 (Kültürel Potansiyel) olup, dört boyutta açıklanan toplam varyans %57' dir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen Ki-kare değeri $\chi^2=1018.93$, uyum indeksi değerleri ise RMSEA; 0.079, SRMR; 0.065, GFI; 0.79, CFI; 0.96, IFI; 0.97, NFI; 0.94; ($\chi^2/df = 2.59$) olarak bulunmuştur (Avcı, 2015).

Bu araştırmada yapısal uygunluğu test etmek üzere elde edilen veriler üzerinde faktör analizi tekrar yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle açımlayıcı faktör aracılığı ile verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek için Kaiser Meyer – Olkin (KMO) ve Bartlett testleri uygulanmıştır. Buna göre KMO değeri .938 olup Bartlett testi anlamlı sonuç vermiştir (KMO=.938, $p<.001$). Bu araştırmada elde edilen KMO değerinin ölçeğin orijinaline ait değerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Verilerin faktör analizine uygunluğu değerlendirildikten sonra, Kültürel Sermaye Ölçeği'nin kaç faktörden

oluşturduğunu belirlemek amacı ile özdeğer istatistiği, çizgi grafiği ve toplam varyansların yüzdesine bakılmıştır. Kültürel Sermaye Ölçeğine ait özdeğer grafiği Şekil 6'da yer almaktadır.



Şekil 6. Kültürel sermaye ölçeği çizgi grafiği

Şekil 6 incelendiğinde öz değeri birin üzerinde olan dört faktörün olduğu, diğer faktörlerin özdeğerlerinin birin altında değerler aldığı görülmektedir. Buna göre Kültürel Sermaye Ölçeğinin toplam dört faktörden oluştuğu söylenebilir. Ölçeğin dört faktörden oluştuğu belirlendikten sonra rotasyon aşamasında, döndürülmüş faktör matrisi oluşturulmuş ve maddelerin her bir faktördeki yük değerleri incelenmiştir. Kültürel Sermaye Ölçeğine ait faktör ortak varyansı ve döndürme sonrası yük değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Kültürel Sermaye Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Döndürme Sonrası Yük Değeri			
		Entelektüel Birikim	Katılım	Kültürel Bilinç	Kültürel Potansiyel
1	.540	.472			
2	.546	.490			
3	.538	.679			
4	.555	.794			
5	.565	.684			
6	.686	.504			
7	.624	.493			
8	.632	.510			
9	.452	.358			
10	.691	.551			
11	.599	.417			
12	.624	.798			
13	.617	.730			
14	.611		.643		
15	.579		.688		
16	.608		.650		
17	.543		.576		
18	.608		.744		
19	.628		.728		
20	.472		.402		
21	.626			.438	
22	.597			.472	
23	.583			.707	
24	.599			.685	
25	.616			.329	
26	.578				.629
27	.589				.674
28	.617				.633
29	.636				.755
30	.672				.659
Açıklanan Toplam Varyans: %50.48		%35.61	%6.21	%4.48	%4.19

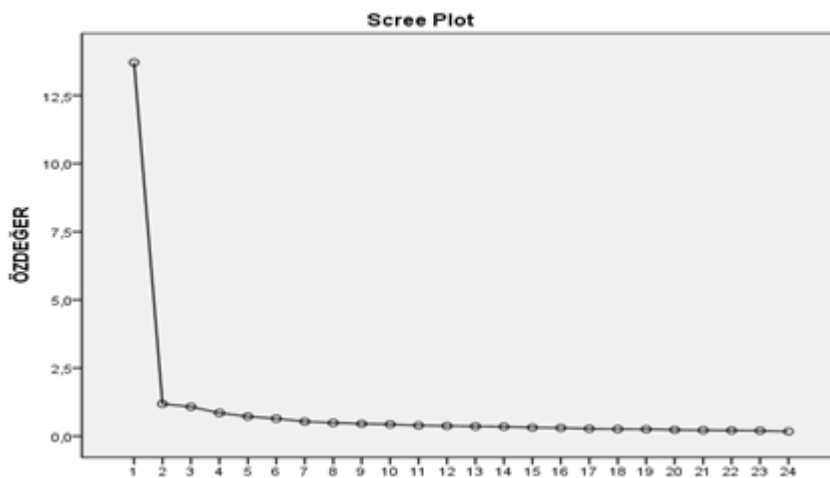
Tablo 4 incelendiğinde analize alınan 30 maddenin özdeğeri birden büyük olan dört faktör altında toplandığı görülmektedir. Birinci faktörün tek başına toplam varyansın %35.61'ini açıkladığı, ikinci faktörün %6.21'ini, üçüncü faktörün %4.48'ini ve dördüncü faktörün %4.19'unu açıkladığı görülmektedir. Dört faktörün toplam varyansın ise %50.48 olduğu görülmektedir.

Araştırma verileri üzerinde tekrar hesaplanan Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayıları ise Entelektüel Birikim boyutunda .89, Katılım boyutunda .86, Kültürel Bilinç boyutunda .81, Kültürel Potansiyel boyutunda .86 ve ölçek genelinde .94 bulunmuştur.

3.3.3. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği (ÖÖÖ)

Tschannen-Moran ve Hoy (2001), tarafından geliştirilen Teachers' Sense of Efficacy Scale (Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği); Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejilerini Kullanma ve Sınıf Yönetimi olmak üzere üç alt boyut ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin her boyutunda sekiz madde bulunmaktadır. Cevaplama 1 ve 2 (yetersiz), 3 ve 4 (çok az yeterli), 5 ve 6 (biraz yeterli), 7 (oldukça yeterli), 8 ve 9 (çok yeterli) olmak üzere toplam dokuz dereceli beş seçenekten oluşmaktadır. Ölçeğin cronbach-alpha güvenilirlik katsayıları Öğrenci Katılımı boyutunda .87, Öğretim Stratejilerini Kullanma boyutunda .91, Sınıf Yönetimi boyutunda .90 ve ölçek geneli için ise .94' dür. Ölçeğin Türkçe uyarılama çalışmasında TLI ve CFI değerleri .99, RMSEA değeri 0.065 olarak elde edilmiş, Cronbach-alpha güvenilirlik katsayıları ise Öğrenci Katılımı boyutu için .82, Öğretim Stratejilerini Kullanma boyutu için .86 ve Sınıf Yönetimi boyutu için .84 ve ölçek geneli için .93 olarak bulunmuştur (Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya, 2005).

Bu araştırmadan elde edilen veriler üzerinde faktör analizi tekrar yapılmış ve açımlayıcı faktör analizi aracılığı ile verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek için Kaiser Meyer – Olkin (KMO) ve Bartlett testleri uygulanmıştır. Buna göre ölçeğe ait KMO değeri .96 olup Bartlett testi anlamlı sonuç vermiştir (KMO=.968, $p<.001$). Ardından ölçeğin faktörlerini belirlemek amacıyla öz değer istatistiği, çizgi grafiği ve toplam varyans yüzde değeri incelenmiştir. Ölçeğin çizgi grafiği aşağıdaki Şekil 7'de yer almaktadır:



Şekil 7. Özyeterlik ölçeğine ait özdeğer grafiği

Şekil 7 incelendiğinde özdeğeri birin üzerinde olan üç faktörün olduğu, diğer faktörlerin özdeğerlerinin birin altında değerler aldığı görülmektedir. Buna göre Özyeterlik Ölçeğinin toplam üç faktörden oluştuğu söylenebilir. Ölçeğin üç faktörden oluştuğu belirlendikten sonra rotasyon aşamasında, döndürülmüş faktör matrisi oluşturulmuş ve maddelerin her bir faktördeki yük değerleri incelenmiştir. Özyeterlik Ölçeğine ait faktör ortak varyansı ve döndürme sonrası yük değerleri Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5.

Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Döndürme Sonrası Yük Değeri		
		1	2	3
1	.572	.720		
2	.557	.657		
3	.617	.583		
4	.637	.656		
5	.604	.572		
6	.637	.566		
7	.568	.632		
8	.651	.610		
9	.635		.521	
10	.676		.712	
11	.692		.645	
12	.619		.464	
13	.588		.545	
14	.611		.548	
15	.697		.542	
16	.703		.732	
17	.687			.757
18	.689			.677
19	.721			.610
20	.678			.504
21	.680			.537
22	.544			.441
23	.698			.611
24	.581			.559
Toplam Varyans : %61.86		%55.51	%3.37	%2.97

Tablo 5 incelendiğinde analize alınan 24 maddenin özdeğeri birden büyük olan üç faktör altında toplandığı görülmektedir. Birinci faktörün tek başına toplam varyansın %55.51’ini açıkladığı, ikinci faktörün %3.37’sini, üçüncü faktörün %2.97’ini açıkladığı görülmektedir. Üç faktörün toplam varyansın ise %61.86 olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen veriler üzerinde tekrar hesaplanan cronbach-alpha güvenilirlik katsayıları ise “Öğrenci Katılımı” boyutu için .90, “Öğretim Stratejilerini Kullanma” boyutu için .92 ve “Sınıf Yönetimi” boyutu için .92 ve ölçek geneli için ise .96 olarak saptanmıştır.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Araştırmacı tarafından ilgili literatür incelenerek geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (KBF) katılımcıların demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanmış toplam 12 sorudan [cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama durumu, anne ve baba eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, hizmet süresi, görev yapılan sınıf düzeyi, görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine yönelik algı (alt-orta-üst) ve sosyal medya kullanma sıklığı] oluşmaktadır. Sorular hakkında görüş almak için form Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri ve Temel Eğitim bölümlerinde görev yapan 12 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş, gelen öneriler doğrultusunda ifadelerinde düzeltmeler yapılmıştır.

3.3.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF)

Araştırmacı tarafından ilgili literatür ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen YYGF, okulun sosyal sermayesine yönelik altı soru, öğretmenlerin kültürel sermayelerine ilişkin görüşlerini belirleme amaçlı 10 soru ve öğretmen özyeterliği hakkında görüş almak amacıyla sorulmuş 12 olmak üzere toplam 28 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular açık uçlu sorular olup gerek duyulduğunda başvurmak için sonda sorular da hazırlanmıştır.

Okulun sosyal sermayesi ile ilgili hazırlanan toplam altı sorudan iki tanesi okuldaki öğretmenlerle ilgilidir. Okulun ortamı ve bunun öğretmene etkisiyle ilgili üç soru, okul yönetiminin davranışlarıyla ilgili bir soru oluşturulmuştur. Diğer değişken olan kültürel sermaye ile ilgili hazırlanan toplam 10 sorudan dördü bir bireyin ve öğretmenlerin kültürel sermayelerini oluşturan ve kültürel sermayelerinin oluşumunu engelleyen faktörler ile ilgilidir. Kültürel sermayelerinin mesleklerine katkıları ve bunun okuldaki uygulamalarına yansımalarına dönük iki soru yer alırken okul ortamında kültürel sermayelerinin desteklenmesini sağlayan veya gelişimine engel olan durumlarla ilgili iki soru bulunmaktadır. Bunlara ek olarak kültürel sermayelerini geliştirmek için bireysel olarak neler yaptıkları ve okul ortamında neler yapılabileceğine ilişkin iki soru sorulmuştur. Öz-yeterlikle ilgili toplam 12 sorudan ikisi öğretmenlerin “öğretmen öz-yeterliği”, altısı öğretmenlerin öğrencilerin ders başarısını sağlama, ders içinde kullanılan yöntem ve teknikler, öğrenci başarısını değerlendirme, sınıf yönetimi gibi çeşitli uygulamalarıyla ilgilidir. Sorulardan bir tanesi aileyle ilgili uygulamaları ortaya çıkarma amacı taşıırken üç tanesi öğretmenin mesleki yeterliğine etki eden uygulamalarla ilgilidir.

Soruların hazırlanma sürecinde ilgili literatür incelenmiş ve uygulanan ölçeklerin maddeleri ve araştırmanın nicel boyutunda ortaya çıkan sonuçlar göz önünde bulundurulmuştur. Daha sonra hazırlanan soruların kapsam geçerliği hakkında görüş almak için taslak form Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri ve Temel Eğitim bölümlerinde görev yapan 12 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen eleştiri ve öneriler doğrultusunda soruların ifadelerinde düzeltmeler yapılmış, bazı sorular birleştirilmiş ve yeni sorular eklenerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme sorularının geçerliğini test etmek amacıyla ise uygulama öncesinde örnekleme dahil olmayan ve birbirinden farklı okullarda görev yapan üç farklı öğretmenle pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmeler ile dil ve anlatım yönünden soruların anlaşılabilirliği test edilmiş, anlaşılabilirlik açısından geliştirilmesi gereken sorular üzerinde yeniden düzenleme yapılmıştır. Son olarak gözden geçirilen sorular görüşmecilere sunulmaya hazır hale getirilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplama amacıyla öncelikle Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yasal izinler alınmıştır. Sonrasında araştırmacı tarafından örnekleme yer alan okullar tek tek ziyaret edilerek araştırma süreci hakkında okul yöneticilerine bilgiler verilmiş ve izin belgeleri gösterilmiştir. Okul yöneticileri resmi belgeleri BİLSİS (Bilgi Sistemi) sistemi üzerinden kontrol ettikten sonra müdür yardımcıları doğrudan veya görevlendirdiği kişiler (rehber öğretmen, yardımcı personeller vb.) aracılığıyla öğretmenlere teneffüste öğretmenler odasında toplantı yapmak üzere hazır bulunmaları gerektiği bildirmiştir. Böylece uygulama için okula gidilen gün izinli olan öğretmenler haricinde o gün okulda bulunan tüm öğretmenlere ulaşılmıştır. Öğretmenlerin teneffüste öğretmenler odasında toplanmasının ardından araştırmacı kendini tanıtmış, araştırmanın amacı ve katılmalarının önemi ve değeri hakkında öğretmenlere bilgi vermiştir. Samimi cevapların araştırma için çok önemli olduğunu ve katılımı gönüllük esasını vurgulayan araştırmacı gönüllü olan öğretmenlere veri toplama araçlarını dağıtmış, ölçme araçlarını nasıl dolduracaklarını anlatmıştır. Üç farklı veri toplama aracı olduğu için katılımcıların maddeleri sakın bir ortamda cevaplandırmaları için onlara zaman verileceği belirtilmiş ve katılımcılarla birlikte ölçekleri geri almak için onlara uygun bir gün belirlenmiştir. Gidilen her okuldan en geç bir hafta içerisinde ölçekler geri alınmıştır.

Bu süreçte ayrıca nitel çalışma grubunu oluşturabilmek amacıyla görüşme için de gönüllü olan öğretmenlerin iletişim bilgileri not alınmıştır.

Nitel veri toplama sürecinde gönüllü olan katılımcılar arasından maksimum çeşitliliği sağlayacak şekilde görüşme yapılacak öğretmenler belirlenmiş, görüşmelerden önce bu katılımcıların okullarına gidilerek birlikte görüşmenin yapılacağı günler ve saatler belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verilerini geçerli ve güvenilir bir şekilde toplamak amacıyla görüşmeler görüşme formunun hazırlanması sürecinde görüşleri alınan uzmanların önerileri, danışman, araştırmacı ve görüşmecinin de ortak kararı doğrultusunda iki oturum halinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında katılımcıların onayı alınarak, kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde, öğretmenlerin dersi bittikten sonra veya branş öğretmenlerinin (İngilizce dersleri) sınıfta olduğu saatlerde, sessiz bir ortamda (öğretmenler odası ve okulun rehberlik servisi odası) yapılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcının düşüncelerini kolayca ifade edebilmesi için rahat bir atmosfer sağlanmaya çalışılmıştır. Bu sırada katılımcının ifadeleri dikkatle dinlenmiş, ihtiyacı olduğu durumlarda sonda sorular ile soruyla ilgili derinlemesine bilgi almaya özen gösterilmiştir. Yapılan görüşmeler 45 dakika ile bir buçuk saat arasında değişen sürelerde tamamlanmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci 2017-2018 eğitim öğretim yılının güz ve bahar döneminde tamamlanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada nicel veri toplama araçları toplam 1050 öğretmene dağıtılmış, bunlardan 616 öğretmenden dönüş sağlamıştır. İlk incelemeler sonucunda 33 öğretmenden dönen veri toplama araçlarının geçersiz olduğu görülmüş (boş bırakma, geçersiz işaretleme vb.), analizler 583 öğretmenden gelen veriler üzerinde yapılmıştır. Veri analizinde ilk olarak katılımcılar hakkında bilgi vermek amacıyla demografik verileri üzerinde frekans ve yüzde hesaplanmış, daha sonra her öğretmenin Sosyal Sermaye Ölçeği (SSÖ), Kültürel Sermaye Ölçeği (KSÖ) ve Öz-yeterlik Ölçeği'nden (ÖÖÖ) elde ettikleri puanlar ve bu puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Karşılaştırma ve yorumlamayı kolaylaştırmak amacıyla öğretmenlerin SSÖ ve KSÖ ölçek puanlarına ait aritmetik ortalamaları alt ölçeklerde yer alan madde sayılarına bölünerek 1 – 5 arasında değerler elde edilmiştir. Bu değerler 1.00 – 1.80 “Hiçbir zaman-yetersiz”, 1.81 – 2.60 “Çok seyrek-çok az”, 2.61 – 3.40 “Ara sıra- biraz”, 3.41 – 4.20 “Çoğu zaman-oldukça” ve 4.21 – 5.00 “Her zaman-çok” aralıklarında değerlendirilerek yorumlanmıştır. ÖÖÖ her ne kadar

9'lu likert tipinde olsa da değerlendirme yapılırken, 5'li likert tipinde ve “yetersiz”, “çok az yeterli”, “biraz yeterli”, “oldukça yeterli” ve “çok yeterli” şeklinde tanımlanmıştır (Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya, 2005). Bu gerekçeyle bu araştırmada da öğretmenlerin ÖÖ puanlarına ait aritmetik ortalamaların yorumlanmasında 1.00-2.60 arası “çok düşük”, 2.61-4.20 arası “düşük”, 4.21-5.80 arası “orta”, 5.81-7.40 arası “yüksek” ve 7.41-9.00 arası ise “çok yüksek” düzeyleri dikkate alınmıştır.

Bir sonraki aşamada verilerin normallik sayılıtısını karşılayıp karşılamadığını test etmek için Kolmogorov – Smirnov testi yapılmış, sonuçlar anlamlılık düzeylerinin üç ölçekte de .05' den küçük olduğunu göstermiştir. Normallik sayılıtısı için kullanılan testte hipotez “puanların dağılımı normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermez” şeklinde kurulduğu için bu sonuç ölçümlerin normallik sayılıtısını karşılamadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu nedenle SSÖ, KSÖ ve ÖÖ verileri üzerinde normal dağılım gösteren durumlarda ikili gruplarda uygulanan parametrik bir test olan t-testi yerine parametrik olmayan Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Normal dağılım gösteren durumlarda ikiden fazla gruba sahip değişkenlerde uygulanan parametrik bir test olan ANOVA yerine ise parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Sosyal sermaye, kültürel sermaye ve öz-yeterlik değişkenleri arasındaki ilişkiyi kuvvet ve yön açısından belirlemek için Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmış, elde edilen korelasyon katsayısı mutlak değer olarak .70-1.00 “yüksek”, .69-.30 “orta” ve .29-.00 “düşük” seviyede ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2010). Katılımcıların kültürel sermaye ve öz-yeterlik düzeylerinin birlikte okulun sosyal sermaye düzeyini yordamasına ilişkin analizde ise çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Öncelikle görüşmelerin ses kayıtları bilgisayarda word ortamına aktarılmış, bu süreç sonunda toplam 439 sayfa ham veri metni elde edilmiştir. Elde edilen ham verilerin analizi için öncelikle metinler satır satır okunmuştur. Bu süreçte transkript edilen metinlerde eksiklik, fazlalık veya herhangi bir yanlışlığı düzeltmek amacıyla ses kayıtları birçok kez dinlenmiş ve metinler kontrol edilmiştir. Ardından okunan metinler üzerinde kodlama işlemine geçilmiştir. Kodlama sürecinde araştırmacı araştırmanın amaçları çerçevesinde önemli boyutlar ve ortaya çıkan anlama göre belirli bölümlerin altını çizmiş ve kodları yanına yazmıştır. Araştırmacı kodlama güvenilirliğini sağlamak amacıyla bu işlemi farklı zaman dilimlerinde tekrar etmiş, bu süreç içinde bulgular sunulurken alıntı yapılacak katılımcıların görüşleri de belirlenmiştir. Kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak amacıyla ise

görüşme yapılan 11 öğretmen arasından randomla seçilen dört öğretmenin (ÖE2, ÖE5, ÖK7, ÖE11) ham veri metinleri danışman tarafından araştırmacıdan ayrı olarak tekrar kodlanmıştır. İki kodlayıcının kodları arasındaki uyum Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) formülü ile (Güvenirlilik= görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı X 100) ÖE2 için .85, ÖE5 için .91, ÖK7 için .82 ve ÖE11 için .93 , genel ortalama olarak yaklaşık .88 bulunmuştur. Fikir ayrılığı olan kodlar üzerinde tartışılarak ortak bir karara varılmıştır.

Analizin bir sonraki aşamasında araştırmacı ve danışman birlikte çalışarak belirlenen kodları ortak özelliklerine ve aralarındaki ilişkilere göre sınıflandırmış, böylece temaları/kategoriler elde edilmiştir. Temaların adlandırılmasında araştırmacının kuramsal çerçevesi ve ilgili araştırmalar göz önünde bulundurulmuş, son aşamada ise veriler belirli bir düzeyde sayılara indirgenerek tablolar halinde düzenlenmiştir. Nitel verilerin sayısallaştırılmasında ki amaç ise tema veya kategorilerin karşılaştırılmasına olanak sağlamak ve en çok tekrarlanan kodları (öğretmen açısından önemli görülen etkenleri) betimlemektir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 243). Araştırma bulgularının sunumunda okuyucunun anlayabileceği bir dil kullanılmış, açıklamalar sırasında öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Alıntılar sırasında öğretmenler için kodlardan yararlanılmış bunun için rakamsal ve alfabetik bir kod kullanılmıştır. Bu kodlar “öğretmen” kelimesinin baş harfinin ardından her bir katılımcının cinsiyetini ve karışıklık çıkmaması adına katılımcıya verilen sıra numarasını belirtmektedir. Örneğin ÖK1 öğretmenlerden kadın olan ve birinci sırada yer alan görüşmeciyi ifade etmektedir. ÖE2 ise erkek olan öğretmenlerden ikinci sırada yer alan görüşmeciyi simgelemektedir.

3.7. Geçerlik ve Güvenirlilik

Bilimsel araştırmalar için geçerlik ve güvenirlilik önemli iki ölçüttür. Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla yapılan çalışmalar aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Nicel araştırmalarda geçerlik uygulanan ölçme aracının ölçülmek istenen durumu ölçmesiyle ilgilidir. Ölçme aracının ölçülmesi hedeflenen özelliği ölçme düzeyi şeklinde de tarif edilebilir. Güvenirlilik ise kullanılan ölçme aracının ölçülmek istenen durumu ne düzeyde doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Bir başka ifadeyle ölçme aracı farklı zamanlarda da kullanıldığında sonuçların hatalardan olabildiğince arınık olmasıyla ve benzer sonuçlara ulaşılmasıyla ilgilidir (Büyüköztürk, 2010, s.167-170; Karasar, 2008, s.148-151; Sönmez

& Alacapınar, 2013, s.88-92). Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla araştırma problemine uygun lme araçları seçilmiş ve araştırmada kullanılan sosyal sermaye, kültürel sermaye ve öz-yeterlik ölçekleri ve görüşme formuna ilişkin bilgiler geçerlik ve güvenirlik bağlamında ayrıntılı bir şekilde betimlenmeye çalışılmıştır. lme araçlarının nasıl cevaplanacağının anlaşılmamasından kaynaklanabilecek olası hataların önüne geçmek için okullar ziyaret edildiğinde ve uygulama anında öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiş, veri toplama araçları ve nasıl uygulanacağı açıklanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde faktör analizi tekrarlanmış, bu süreçte verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2014) göre açımlayıcı faktör analizinde amaç "leğin faktör yapısını ortaya çıkarmaktır.". Bunun için KMO ve Bartlett testleri yapılmıştır. Ölçeklerin kaç faktrdan meydana geldiği test edilmiştir. Meydana gelen faktör sayısı tespit edilmiş, bunun için zdeğer istatistiği, çizgi grafiği ve toplam varyansların yüzdesine bakılmıştır. Meydana gelen her bir faktör için ve ölçek geneli için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları tekrar test edilmiştir. Ölçeğin maddeleri üzerinde madde toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Yapılan testler sonucunda ölçeklerin geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğu ispatlanmıştır.

Nitel araştırmaların doğası gereği geçerlik ve güvenirlik nicel araştırmalardan farklı şekilde sağlanmaya çalışılır. Nitel araştırmalarda geçerlik genel olarak araştırmacının üzerinde çalışılan konuyu objektif bir şekilde, olduğu gibi sunması ile ilgiliyken güvenirlik araştırma sürecinin ayrıntılı bir şekilde betimlenerek tekrar edilebilirliğiyle ilgilidir. Bunları sağlamak için araştırmacılar bulgularını farklı veri toplama yöntemleri ile toplayabilir, ulaşılan bulguların kavramsal ereve ile tutarlı olmasını sağlayabilir, ulaşılan bulguların teyit edilebilirliğini sağlayabilir, araştırma sürecini ve ortamını, kendi konularını ayrıntılı bir şekilde betimleyebilirler (Yıldırım & şimşek, 2008, s.256-262). Nicel araştırmalarda güvenirlik ön plana çıkarken nitel olanlarda doğası gereği geçerlik ön plana çıkar. Araştırmacının veri toplama sürecini betimlemesi ve araştırmacı dışında alan uzmanlarının bunu kontrol etmesi nitel çalışmalarda geçerliği sağlarken, güvenirlik için kodlayıcı güvenirliği önemlidir (Creswell & Plano Clark, 2015, s.225). Nitel araştırmalar için kullanılan geçerlik ve güvenirlik yöntemleri geçerlik için inandırıcılık ve aktarılabilirlik, güvenirlik için tutarlılık ve teyit edilebilirlik şeklinde açıklanabilir. İnandırıcılık yapılan araştırmanın bulgularının gerçeklikle uyumlu olup, olmadığını sorgular. Aktarılabilirlik yapılan araştırmada elde edilen sonuçların genellenebilir olmasıyla bir başka ifadeyle başka durumlara uygulanabilirliğiyle ilgilidir. Araştırmacılar

inandırıcılık ve aktarılabilirlik için üçgenleme (veri toplama yöntemi ve araştırmacı bağlamında), veri toplama sürecini yeterli düzeyde gerçekleştirme, araştırmacının konumu, uzman incelemesi, araştırma sürecini ayrıntılı tanımlama, örneklemin dikkatli seçimi gibi stratejilere başvurabilirler. Tutarlılık araştırmadan elde edilen bulgulara farklı bir zaman diliminde yeniden ulaşılabilirlikle ilgiliyken teyit edilebilirlik nesnelüğün sağlanmasıyla ilgilidir. Tutarlık ve teyit edilebilirlik için üçgenleme, uzman incelemesi, kodlayıcılar arasında görüş birliği sağlama, araştırmacının konumu, denetleme tekniği gibi stratejiler kullanılabilir (Creswell, 2018, s.250-253; Merriam, 2018, s.221).

Bu araştırmada da hem nicel hem de nitel yöntemler bir arada kullanılmış ve birden fazla araştırmacının süreci takip etmesi sağlanmıştır. Araştırmacı çalışmanın nitel kısmında yapacağı görüşmeler için örnekleme dâhil olan her okula gerekli izinler alındıktan sonra bizzat giderek sürecin sağlıklı ilerlemesini sağlamaya çalışmıştır. Görüşme soruları uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış ve pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin araştırma soruları doğrultusunda yeterli sayıda görüşmeciden derinlemesine bilgi sağladığına kanaat getirene dek görüşmelere devam edilmiştir. Bu süreçte araştırmacı kendi yargılarından, inançlarından, düşüncelerinden olabildiğinde uzak durmaya çalışmıştır. Bunun yanı sıra görüşmeler sırasında katılımcının düşüncelerini kolayca ifade edebilmesi için rahat bir atmosfer sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme sırasında katılımcının ifadeleri dikkatle dinlenmiş, ihtiyacı olduğu durumlarda sonda sorular ile soruyla ilgili derinlemesine bilgi almaya özen gösterilmiştir. Nitel veri toplama araçları ve toplanan verilerin analiz süreçleri ayrıntılı şekilde betimlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun seçimine özen gösterilmiş, örneklem belirlemede maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Böylelikle araştırma konusuyla ilgili farklılık gösteren durumlar arasındaki ortak veya farklı yönler sergilenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların özellikleri, görüşme yapılan ortam gibi durumlar açıkça ifade edilmiştir. Böylece benzer araştırma yapacak olan araştırmacılar kendi bu bilgilerden faydalanabileceklerdir. Verilerin toplanma süreci, toplanan verileri analiz ederken kod ve temaların oluşturulma süreci ve kodlayıcılar arası görüş birliği sağlama süreci ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır (Creswell, 2018; Guba & Lincoln, 1988; Merriam, 2018). Veri analizinde araştırmacı ve alan uzmanı ayrı ayrı çalışmıştır. Araştırmacının oluşturduğu tema ve kodlar uzman görüşüne sunulmuş ve incelenmesi sağlanmıştır. Elde edilen ham verilerin tarafsız bir bakış açısıyla incelenmesi amacıyla araştırmacı kendi yargılarından, inançlarından, düşüncelerinden uzak durarak kendini verilerde yer alan görüşlere olabildiğince odaklamıştır. Bulgular sunulurken katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek araştırmadan elde edilen bilgilerin

başka araştırmalarla karşılaştırılmasını kolaylaştırmak amaçlanmıştır (Creswell, 2018; Holliday, 2004; Merriam, 2018).



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada farklı veri toplama araçlarının uygulanmasıyla elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmada bütünlüğü korumak amacıyla bulgular araştırmanın alt amaçlar doğrultusunda sırayla sunulmuştur.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerine, Öz-Yeterliklerine ve Okullarındaki Sosyal Sermayeye Yönelik Algıları

Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermayelerine, öz-yeterliklerine ve görev yaptıkları okulların sosyal sermayesine yönelik algılarını belirlemek amacıyla Kültürel Sermaye Ölçeği (KSÖ), Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği (ÖÖÖ) ve Sosyal Sermaye Ölçeği (SSÖ) uygulanmış, elde edilen sonuçlar üç alt başlık altında aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerine Yönelik Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Kültürel Sermaye Ölçeği'nden (KSÖ) elde ettikleri puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

KSÖ' ne Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek boyutları	\bar{X}	ss
Entelektüel birikim	3.87	.52
Katılım	3.39	.67
Kültürel bilinç	3.95	.59
Kültürel potansiyel	4.01	.60
KSÖ toplam puan	3.81	.49

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenler KSÖ' den en yüksek puanı Kültürel Potansiyel ($\bar{X}=4.01$) boyutunda almış bunu sırasıyla; Kültürel Bilinç ($\bar{X}=3.95$), Entelektüel Birikim ($\bar{X}=3.87$) ve Katılım boyutları ($\bar{X}=3.39$) izlemiştir. Ölçek toplam puanına ait aritmetik ortalama ise 3.81'dir. Bu durum öğretmenlerin kültürel sermayelerini "yüksek" algıladıklarını, özellikle Kültürel Potansiyel'lerine yönelik algılarının daha olumlu olduğunu göstermektedir.

4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterliklerine Yönelik Algıları

Sınıf öğretmenlerinin Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nden (ÖÖÖ) elde ettikleri puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

ÖÖÖ'ne Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek boyutları	\bar{X}	Ss
Öğrenci katılımı	7.11	1.0
Öğretim stratejilerini kullanma	7.49	.95
Sınıf yönetimi	7.43	.99
ÖÖÖ toplam puan	7.34	.93

Tablo 7'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ÖÖÖ'den en yüksek puanı Öğretim Stratejilerini Kullanma ($\bar{X}=7.49$) boyutunda almış bunu Sınıf Yönetimi ($\bar{X}=7.43$) ve Öğrenci Katılımı ($\bar{X}=7.11$) boyutları izlemiştir. Ölçek toplam puanına ait aritmetik ortalama ise 7.34'tür. Bu durum öğretmenlerin öz-yeterliklerini Öğrenci Katılımı boyutunda "yüksek", Öğretim Stratejilerini Kullanma ve Sınıf Yönetiminde boyutlarında "çok yüksek" bulduklarını, en olumlu algılarının ise Öğretim Stratejilerini Kullanma boyutuna yönelik olduğunu göstermektedir.

4.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Okullarındaki Sosyal Sermayeye Yönelik Algıları

Araştırmaya katılan 583 öğretmenin Sosyal Sermaye Ölçeği'nden (SSÖ) elde ettikleri puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

SSÖ'ne Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek boyutları	\bar{X}	Ss
Örgütsel Bağlılık	3.40	.84
İletişim ve Sosyal Etkileşim	3.57	.68
İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım	3.58	.74
Güven	3.68	.73
Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım	3.88	.78
SSÖ toplam puan	3.62	.68

Tablo 8'de görüldüğü gibi öğretmenler SSÖ'den en yüksek puanı Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım boyutunda ($\bar{X}=3.88$) almış bunu sırasıyla; Güven ($\bar{X}=3.68$), İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım ($\bar{X}=3.58$), İletişim ve Sosyal Etkileşim

($\bar{X}=3.57$) ve Örgütsel Bağlılık ($\bar{X}=3.40$) boyutları izlemiştir. Ölçek toplam puanına ait aritmetik ortalama ise 3.62’ dir. Bu durum öğretmenlerin okullarındaki sosyal sermayeyi “yüksek” algıladıklarını, en olumlu algılarının Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım boyutuna yönelik olduğunu göstermektedir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerine, Öz-Yeterliklerine ve Okullarındaki Sosyal Sermayeye Yönelik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular

Bu çalışmanın cevap aradığı ikinci soru sınıf öğretmenlerinin kültürel sermayelerine, öz-yeterliklerine ve okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algılarının araştırmaya konu olan değişkenler açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğidir. Bu yönde yapılan analizlerden elde edilen bulgular ayrıntılı bir şekilde aşağıda açıklanmıştır.

4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerine Yönelik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin KSÖ puanları üzerinde yapılan analizlerin sonuçları aşağıda ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Cinsiyet

Tablo 9’da öğretmenlerin KSÖ puanlarının cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9.

KSÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Entelektüel birikim	Kadın	348	300.98	104742.50	37763.500	.117
	Erkek	235	278.70	65493.50		
Katılım	Kadın	348	293.63	102184.50	40321.500	.775
	Erkek	235	289.58	68051.50		
Kültürel bilinç	Kadın	348	311.35	108349.00	34157.000	.001*
	Erkek	235	263.35	61887.00		
Kültürel potansiyel	Kadın	348	301.84	105042.00	37464.000	.084
	Erkek	235	277.42	65194.00		
KSÖ toplam puan	Kadın	348	303.31	105551.00	36955.000	.049*
	Erkek	235	275.26	64685.00		

p<.05

Tablo 9’da görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin ölçeğin tüm boyutlarında ve ölçeğin genelinde elde ettikleri puanların sıra ortalaması erkeklerden daha yüksektir. Gözlenen bu farklar ölçeğin Kültürel Bilinç boyutunda ve ölçek genelinde istatistiksel olarak kadın öğretmenler lehine anlamlı olmuştur [U=34157.000, 36955.000, p<.05]. Entelektüel Birikim, Katılım ve Kültürel Potansiyel boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin puanlarına ait sıra ortalamaları arasında gözlenen farklar ise istatistiksel olarak anlamlı olmamıştır [U=37763.500, 40321.500, 37464.000, p>.05].

Yaş

KSÖ puanları üzerinde katılımcıların yaşlarına göre yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları aşağıda Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10.

KSÖ Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Yaş	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p	Anlamlılık
Entelektüel birikim	20-29 yaş	26	244.48	3.556	2	.169	
	30-39 yaş	180	282.07				
	40 ve +	377	300.02				
Katılım	20-29 yaş	26	256.85	1.792	2	.408	
	30-39 yaş	180	285.66				
	40 ve +	377	297.45				
Kültürel bilinç	20-29 yaş	26	276.56	.354	2	.838	
	30-39 yaş	180	289.13				
	40 ve +	377	294.44				
Kültürel potansiyel	20-29 yaş (1)	26	219.50	10.553	2	.005*	3>1, 2
	30-39 yaş (2)	180	271.42				
	40 ve + (3)	377	306.82				
KSÖ toplam puan	20-29 yaş (1)	26	237.98	4.495	2	.084	
	30-39 yaş (2)	180	279.39				
	40 ve + (3)	377	301.75				

p<.05

Tablo 10’da görüldüğü gibi 40 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin KSÖ puanları ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek olup, gözlenen farklar Kültürel Potansiyel boyutunda tüm

gruplar arasında 40 yaş ve üzerinde olan öğretmenler lehine anlamlı olmuştur [$\chi^2(2)=10.553$, $p<.05$]. Entelektüel Birikim, Katılım, Kültürel Bilinç boyutları ve ölçek toplam puanına ait sıra ortalamaları arasında gözlenen puan farkları ise istatistiksel olarak anlamlı değildir [$\chi^2(2)=3.556$, 1.792 , $.354$, 4.495 , $p>.05$].

Medeni Durum

Öğretmenlerin KSÖ puanlarının medeni duruma göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

KSÖ Puanlarının Medeni Duruma Göre Mann Whitney U testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Medeni durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Entelektüel birikim	Bekâr	65	323.90	21053.50	14761.500	.105
	Evli	518	288.00	149182.50		
Katılım	Bekâr	65	308.02	20021.50	15793.500	.415
	Evli	518	289.99	150214.50		
Kültürel bilinç	Bekâr	65	312.27	20297.50	15517.500	.300
	Evli	518	289.46	149938.50		
Kültürel potansiyel	Bekâr	65	291.58	18953.00	16808.000	.983
	Evli	518	292.05	151283.00		
KSÖ toplam puan	Bekâr	65	310.37	20174.00	15641.000	.351
	Evli	518	289.69	150062.00		

$p<.05$

Tablo 11 incelendiğinde genel olarak bekâr öğretmenlerin KSÖ puanlarına ait ortalama puanların evli öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu, ancak gözlenen bu farkların tüm boyutlarda ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$U=14761.500$, 15793.500 , 15517.500 , 16808.000 , 15641.000 , $p>.05$].

Çocuk Sahibi Olma

Katılımcıların KSÖ puanları arasında çocuk sahibi olma durumlarına göre anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12.

KSÖ Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Mann Whitney U testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Çocuk sahibi olma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Entelektüel birikim	Evet	510	288.31	147038.50	16733.500	.162
	Hayır	73	317.77	22631.00		
Katılım	Evet	510	289.42	147605.00	17300.000	.327
	Hayır	73	310.01	22631.00		
Kültürel bilinç	Evet	510	287.87	146815.00	16510.000	.116
	Hayır	73	320.84	23421.00		
Kültürel potansiyel	Evet	510	294.99	150447.00	17088.000	.254
	Hayır	73	271.08	19788.00		
KSÖ toplam puan	Evet	510	290.00	147902.00	17597.000	.449
	Hayır	73	305.95	22334.00		

p<.05

Tablo 12’de görüldüğü gibi çocuk sahibi olan ve olmayan öğretmenlerin KSÖ puanlarına ait sıra ortalamaları arasında tüm boyutlarda ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [U=16733.500, 17300.000, 16510.000, 17088.000, 17597.000, p>.05].

Anne Eğitim Durumu

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin KSÖ puanlarının annelerinin eğitim durumuna göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

KSÖ Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

ÖB	Eğitim durumu	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	P	Anlamlılık
Entelektüel birikim	Okuma-yazma yok	177	278.27	5.663	4	.226	
	İlkokul	234	285.20				
	Ortaokul	27	301.41				
	Lise	62	330.11				
	Yükseköğretim	83	308.90				
Katılım	Okuma-yazma yok (1)	177	258.51	16.188	4	.003*	1<2, 4, 5 2<4
	İlkokul (2)	234	291.32				
	Ortaokul (3)	27	304.28				
	Lise (4)	62	347.10				
	Yükseköğretim (5)	83	320.19				
Kültürel bilinç	Okuma-yazma yok	177	266.05	7.763	.4	.101	
	İlkokul	234	301.61				
	Ortaokul	27	273.11				
	Lise	62	321.73				
	Yükseköğretim	83	304.19				
Kültürel potansiyel	Okuma-yazma yok	177	275.25	3.507	4	.477	
	İlkokul	234	292.32				
	Ortaokul	27	307.56				
	Lise	62	309.38				
	Yükseköğretim	83	308.78				
KSÖ toplam puan	Okuma-yazma yok	177	263.97	10.962	4	.027*	1<4, 5
	İlkokul	234	292.19				
	Ortaokul	27	301.19				
	Lise	62	337.74				
	Yükseköğretim	83	313.83				

p<.05

Tablo 13 incelendiğinde anne eğitim durumunun sınıf öğretmenlerinin KSÖ puanları arasında farklılıklar yarattığı, gözlenen farkların ölçeğin Katılım alt boyutu ile ölçek toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (p<.05). Yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre ölçeğin Katılım boyutundaki farkın annesi okuma yazma bilmeyen öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında annesi ilkokul, lise ve üniversite mezunu olan öğretmenler lehine; annesi ilkokul ve lise mezunu olan öğretmenler arasında ise annesi lise mezunu olan öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır [$\chi^2_{(4)}= 16.188$, p< .05]. Ölçek toplam puanı üzerinde yapılan analizlerden de benzer sonuçlar elde edilmiş, annesi lise ve yükseköğretim mezunu olan öğretmenlerin KSÖ puanlarına ait sıra ortalamaları annesi okuma yazma bilmeyen öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olmuştur [$\chi^2_{(4)}= 10.962$, p< .05]. Tablo 13' de

görüldüğü gibi Entelektüel Birikim, Kültürel Bilinç ve Kültürel Potansiyel boyutlarında katılımcıların puanları arasında gözlenen farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$\chi^2_{(4)}= 5.663, 7.763, 3.507, p> .05$].

Baba Eğitim Durumu

Katılımcıların KSÖ puanlarında babalarının eğitim durumuna göre yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14.

KSÖ Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

ÖB	Eğitim durumu	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p	Anlamlılık
Entelektüel birikim	Okuma-yazma yok	177	282.09	9.005	4	.061	
	İlkokul	234	278.15				
	Ortaokul	27	285.26				
	Lise	62	337.35				
	Yükseköğretim	83	311.41				
Katılım	Okuma-yazma yok (1)	177	282.65	9.549	4	.049*	2< 4, 5
	İlkokul (2)	234	276.16				
	Ortaokul (3)	27	287.91				
	Lise (4)	62	328.20				
	Yükseköğretim (5)	83	323.93				
Kültürel bilinç	Okuma-yazma yok	177	259.64	7.486	4	.112	
	İlkokul	234	285.53				
	Ortaokul	27	277.33				
	Lise	62	323.95				
	Yükseköğretim	83	316.60				
Kültürel potansiyel	Okuma-yazma yok	177	257.59	4.728	4	.316	
	İlkokul	234	285.81				
	Ortaokul	27	299.97				
	Lise	62	308.90				
	Yükseköğretim	83	312.26				
KSÖ toplam	Okuma-yazma yok	177	265.50	9.024	4	.060	
	İlkokul	234	280.17				
	Ortaokul	27	285.37				
	Lise	62	327.11				
	Yükseköğretim	83	322.75				

p<.05

Tablo 14'te görüldüğü gibi katılımcıların babalarının eğitim durumları ölçeğin sadece Katılım boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmış, yapılan analizler babası ilkokul, lise ve yükseköğretim mezunu olan öğretmenler arasında gözlenen puan farklarının babası lise ve yükseköğretim mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı olduğunu göstermiştir [$\chi^2_{(4)}=9.549, p<.05$]. Entelektüel Birikim, Kültürel Bilinç, Kültürel Potansiyel

boyutları ile toplamda gözlenen puan farkları ise istatistiksel olarak anlamlı olmamıştır [$\chi^2_{(4)}= 9.005, 7.486, 4.728, 9.024, p> .05$].

Kardeş Sayısı

Tablo 15, öğretmenlerin KSÖ puanlarının kardeş sayısına göre Kruskal Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 15.

KSÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

ÖB	Kardeş sayısı	N	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	P	Anlamlılık
Entelektüel birikim	0-2 kardeş	173	283.34	2.237	2	.327	
	3-5 kardeş	276	302.95				
	6 ve + kardeş	134	280.64				
Katılım	0-2 kardeş	173	297.75	5.308	2	.070	
	3-5 kardeş	276	302.53				
	6 ve +kardeş	134	262.90				
Kültürel bilinç	0-2 kardeş (1)	173	284.30	6.049	2	.049*	3<2
	3-5 kardeş (2)	276	308.80				
	6 ve +kardeş(3)	134	267.34				
Kültürel potansiyel	0-2 kardeş	173	281.66	2.991	2	.222	
	3-5 kardeş	276	304.62				
	6 ve + kardeş	134	279.37				
KSÖ toplam puan	0-2 kardeş	173	287.09	5.145	2	.076	
	3-5 kardeş	276	306.95				
	6 ve + kardeş	134	267.54				

p<.05

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin KSÖ puanları arasında ölçeğin Kültürel Bilinç boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu; yapılan Mann Whitney U testi sonucunda 3-5 kardeşi olan öğretmenlerin puanlarının altı ve daha fazla kardeşi olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır [$\chi^2_{(2)}=6.049, p<.05$]. Tablo 15' de görüldüğü gibi Entelektüel Birikim, Katılım, Kültürel Potansiyel boyutları ile

toplamda gözlenen puan farkları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$\chi^2_{(2)}= 2.237, 5.308, 2.991, 5.145, p> .05$].

Mezun Olunan Fakülte

Öğretmenlerin KSÖ puanlarında mezun oldukları fakültele göre anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 16.

KSÖ Puanlarının Mezun Olunan Fakülteye Göre Mann Whitney U testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Mezun olunan fak.	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Entelektüel birikim	Eğitim Fak.	434	292.10	126772.00	32289.000	.980
	Diğer	149	291.70	43464.00		
Katılım	Eğitim Fak.	434	296.91	128859.50	30201.500	.228
	Diğer	149	277.69	41376.50		
Kültürel bilinç	Eğitim Fak.	434	292.93	127131.00	31930.000	.819
	Diğer	149	289.30	41305.00		
Kültürel potansiyel	Eğitim Fak.	434	292.63	127003.50	32057.500	.876
	Diğer	149	290.15	43232.50		
KSÖ toplam puan	Eğitim Fak.	434	294.13	127654.50	31406.500	.601
	Diğer	149	285.78	42581.50		

p<.05

Tablo 16’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçeğin Entelektüel Birikim, Katılım, Kültürel Bilinç, Kültürel Potansiyel boyutları ile toplamında elde ettikleri puanlara ait sıra ortalamaları arasında gözlenen farklılıklar mezun oldukları fakültele göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$U=32289.000, 30201.500, 31930.000, 32057.500, 31406.500, p>.05$].

Hizmet Süresi

Tablo 17, katılımcıların KSÖ puanlarının hizmet sürelerine göre Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 17.

KSÖ Puanlarının Hizmet Süresine Göre Mann Whitney U testi Sonuçları

Ölçek boyut	Hizmet süresi	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Entelektüel birikim	0-14 yıl	156	284.68	44410.50	32164.500	.526
	15 yıl ve +	427	294.67	125825.50		
Katılım	0-14 yıl	156	278.26	43408.50	31162.500	.233
	15 yıl ve +	427	297.02	126827.50		
Kültürel bilinç	0-14 yıl	156	284.05	44311.50	32065.500	.488
	15 yıl ve +	427	294.91	125924.50		
Kültürel potansiyel	0-14 yıl	156	259.63	40502.00	28256.000	.005*
	15 yıl ve +	427	303.83	129734.00		
KSÖ toplam puan	0-14 yıl	156	272.71	42543.50	30297.500	.095
	15 yıl ve +	427	299.05	127692.50		

p<.05

Tablo 17 incelendiğinde gerek alt boyutlar gerekse toplamda hizmet süresi 15 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin puanlarına ait sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Puanlar arasında gözlenen bu farklar Kültürel Potansiyel alt boyutunda hizmet süresi 15 yıl ve üzerinde olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı olurken [U=28256.000, p<.05], Entelektüel Birikim, Kültürel Bilinç, Kültürel Potansiyel boyutları ile toplamda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [U=32164.500, 31162.500, 32065.500, 30297.500, p>.05].

Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi

Sınıf öğretmenlerinin KSÖ puanlarının görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18.

KSÖ Puanlarının Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

ÖB	Okulda hizmet süresi	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p	Anlamlılık
Entelektüel birikim	0-2 yıl	106	294.92	6.626	4	.157	
	3-5 yıl	157	272.62				
	6-8 yıl	124	307.51				
	9-11 yıl	58	262.24				
	12 yıl ve +	138	310.37				
Katılım	0-2 yıl (1)	106	279.99	12.956	4	.011*	1<3
	3-5 yıl (2)	157	257.89				
	6-8 yıl (3)	124	323.19				
	9-11 yıl (4)	58	296.17				
	12 yıl ve +(5)	138	310.26				
Kültürel bilinç	0-2 yıl	106	285.32	9.419	4	.051	
	3-5 yıl	157	266.89				
	6-8 yıl	124	300.11				
	9-11 yıl	58	278.60				
	12 yıl ve +	138	324.05				
Kültürel potansiyel	0-2 yıl (1)	106	275.38	10.763	4	.029*	1<5
	3-5 yıl (2)	157	274.58				
	6-8 yıl (3)	124	308.12				
	9-11 yıl (4)	58	260.59				
	12 yıl ve +(5)	138	323.30				
KSÖ toplam puan	0-2 yıl (1)	106	281.34	12.768	4	.012*	2<3,5 4<5
	3-5 yıl (2)	157	262.75				
	6-8 yıl (3)	124	314.06				
	9-11 yıl (4)	58	270.70				
	12 yıl ve +(5)	138	322.59				

p<.05

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet süreleri KSÖ puanları arasında farklılıklar yaratmış, puanlar arasında gözlenen bu farklar ölçeğin Katılım ve Kültürel Potansiyel boyutları ile toplamda istatistiksel olarak anlamlı olmuştur [$\chi^2_{(4)}=12.956, 10.763, 12.768, p<.05$]. Grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan Mann Whitney U testleri sonuçlarına göre Katılım boyutunda gözlenen fark okuldaki hizmet süresi 0-2 yıl ile 6-8 yıl arasında olan öğretmenler arasında hizmet süresi 6-8 yıl; Kültürel Potansiyel boyutunda ise okuldaki hizmet süresi 0-2 yıl ile 12 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında hizmet süresi 12 yıl ve daha fazla olan öğretmenler lehine olmuştur. Tablo 21 incelendiğinde toplam puanda gözlenen farkların da okuldaki hizmet süresi 3-5 yıl, 6-8 yıl ve 12 yıl ve daha fazla olan öğretmenler arasında okuldaki hizmet süresi 6-8 yıl ve 12 yıl ve daha fazla olan öğretmenler; okuldaki hizmet süresi 9-11 yıl ve 12 yıl ve

üzerinde olan öğretmenler arasında hizmet süresi 12 yıl ve üzerinde olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Entelektüel Birikim ve Kültürel Bilinç boyutlarında gözlenen puan farklılıkları ise istatistiksel olarak anlamlı olmamıştır [$\chi^2_{(4)}= 6.626, 9.419, p>.05$].

Derse Girilen Sınıf Düzeyi

Tablo 19, öğretmenlerin KSÖ puanlarının ders verdikleri sınıf düzeyine göre Kruskal Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 19.

KSÖ Puanlarının Derse Girilen Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Sınıf	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Entelektüel birikim	1. sınıf	139	302.53	1.491	3	.684
	2. sınıf	170	292.61			
	3. sınıf	139	278.34			
	4. sınıf	135	294.46			
Katılım	1. sınıf	139	299.66	.728	3	.867
	2. sınıf	170	295.57			
	3. sınıf	139	285.54			
	4. sınıf	135	286.27			
Kültürel bilinç	1. sınıf	139	295.81	2.834	3	.418
	2. sınıf	170	307.08			
	3. sınıf	139	277.03			
	4. sınıf	135	284.50			
Kültürel potansiyel	1. sınıf	139	292.58	2.513	3	.473
	2. sınıf	170	298.76			
	3. sınıf	139	273.29			
	4. sınıf	135	302.16			
KSÖ toplam puan	1. sınıf	139	299.44	1.413	3	.703
	2. sınıf	170	296.62			
	3. sınıf	139	277.67			
	4. sınıf	135	293.29			

p<.05

Tablo 19’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin KSÖ puanlarına ait sıra ortalamaları arasında derse girdikleri sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$\chi^2_{(3)}= 1.491, .728, 2.834, 2.513, 1.413, p>.05$].

Derse Girilen Sınıftaki Öğrenci Sayısı

Öğretmenlerin KSÖ puanlarının derse girdikleri sınıflardaki öğrenci sayısına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

KSÖ Puanlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Öğrenci sayısı	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	P	Anlamlılık
Entelektüel birikim	20'den az (1)	85	309.10	3.356	2	.187	
	20-30 (2)	334	281.02				
	31 ve + (3)	164	305.50				
Katılım	20'den az (1)	85	310.65	7.363	2	.025*	2<3
	20-30 (2)	334	275.75				
	31 ve + (3)	164	315.43				
Kültürel bilinç	20'den az (1)	85	321.94	3.740	2	.154	
	20-30 (2)	334	282.96				
	31 ve + (3)	164	294.89				
Kültürel potansiyel	20'den az (1)	85	320.56	3.937	2	.140	
	20-30 (2)	334	281.76				
	31 ve + (3)	164	298.05				
KSÖ toplam puan	20'den az (1)	85	319.98	5.699	2	.058	
	20-30 (2)	334	278.13				
	31 ve + (3)	164	305.73				

p<.05

Tablo 20 incelendiğinde ders verilen sınıftaki öğrenci sayısının öğretmenlerin KSÖ puanlarında sadece Katılım boyutunda anlamlı fark yarattığı, gözlenen farkın sınıf mevcudu 20-30 çocuk olan öğretmenlerle sınıfında 31 ve daha fazla çocuk olan öğretmenler arasında sınıf mevcudu daha fazla olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir [$\chi^2_{(2)}=7.363$, p<.05]. Ölçeğin Entelektüel Birikim, Kültürel Bilinç, Kültürel Potansiyel boyutları ile toplamda elde edilen puanlar arasında gözlenen farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı olmamıştır [$\chi^2_{(2)}= 3.356, 3.740, 3.937, 5.699$, p>.05).

Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyoekonomik Düzeyine Yönelik Algı (SED)

Tablo 21, sınıf öğretmenlerinin KSÖ puanlarında görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin SED'ine yönelik algılarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 21.

KSÖ Puanlarının Okulun Bulunduğu Çevrenin SED'ine Yönelik Algıya Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Ölçek boyutları	SED algısı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Entelektüel birikim	Alt	214	278.57	59613.50	36608.500	.142
	Orta	369	299.79	110622.50		
Katılım	Alt	214	284.79	60944.50	37939.500	.430
	Orta	369	296.18	109291.50		
Kültürel bilinç	Alt	214	286.38	61284.50	38279.500	.537
	Orta	369	295.26	108951.50		
Kültürel potansiyel	Alt	214	285.90	61182.50	38177.000	.503
	Orta	369	295.54	109054.00		
KSÖ toplam puan	Alt	214	283.36	60638.00	37633.000	.345
	Orta	369	297.01	109598.00		

p<.05

Tablo 21'de görüldüğü gibi öğretmenlerin KSÖ puanlarında gerek alt boyutlar gerekse toplam puan açısından gözlenen farklar görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine yönelik algılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [U=36608.500, 37939.500, 38279.500, 38177.000, 37633.000, p>.05].

Sosyal Medya Kullanma Sıklığı

Tablo 22'de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin KSÖ puanlarında sosyal medya kullanım sıklıklarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 22.

KSÖ Puanlarının Sosyal Medya Kullanma Sıklığına Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Boyutlar	Sosyal medya kullanımı	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p	Anlamlılık
Entelektüel birikim	Hiçbir zaman (1)	58	218.03	37.139	4	.004*	1<3,4
	Nadiren (2)	100	270.67				1,2,3,4<5
	Ara sıra (3)	196	284.48				
	Genellikle (4)	176	303.40				
	Her zaman (5)	53	403.14				
Katılım	Hiçbir zaman (1)	58	218.88	41.013	4	.004*	1<2,3,4
	Nadiren (2)	100	274.89				1,2,3,4<5
	Ara sıra (3)	196	281.32				
	Genellikle (4)	176	301.15				
	Her zaman (5)	53	413.40				
Kültürel bilinç	Hiçbir zaman (1)	58	204.16	45.378	4	.004*	1<2,3,4
	Nadiren (2)	100	273.30				1,2,3,4<5
	Ara sıra (3)	196	278.87				
	Genellikle (4)	176	311.94				
	Her zaman (5)	53	405.75				
Kültürel potansiyel	Hiçbir zaman (1)	58	246.52	15.363	4	.004*	1<4
	Nadiren (2)	100	277.20				1,2,3<5
	Ara sıra (3)	196	281.27				
	Genellikle (4)	176	307.87				
	Her zaman (5)	53	356.68				
KSÖ toplam puan	Hiçbir zaman (1)	58	205.60	43.380	4	.000*	1<2,3,4,5
	Nadiren (2)	100	270.25				2,3,4<5
	Ara sıra (3)	196	280.18				
	Genellikle (4)	176	308.62				
	Her zaman (5)	53	416.11				

p<.05

Tablo 22 incelendiğinde sosyal medya kullanım sıklığının öğretmenlerin KSÖ puanlarında gerek alt boyutlar gerekse toplam puan açısından anlamlı farklılıklar yarattığı görülmektedir (p<.05). Yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre ölçeğin Entelektüel Birikim boyutunda gözlenen farklar sosyal medyayı “her zaman” kullanan öğretmenler ile diğerleri arasında “her zaman” kullananlar lehine; “hiçbir zaman” kullanmayan öğretmenler ile “ara sıra” ve “genellikle” kullanan öğretmenler arasında “hiçbir zaman” kullanmayan öğretmenler aleyhine olduğu görülmüştür [$\chi^2_{(4)}= 37.139$, p<.05]. Ölçeğin Katılım ve Kültürel Bilinç boyutlarında gözlenen anlamlı farklar tüm gruplar arasında sosyal medyayı “her zaman” kullanan öğretmenler lehine; “hiçbir zaman” kullanmayan öğretmenler ile “nadiren”, “ara sıra” ve “genellikle” kullanan öğretmenler arasında “hiçbir zaman” kullanmayan öğretmenler aleyhine olmuştur [$\chi^2_{(4)}= 41.013$, 45.378, p<.05]. Tablo

22’de görüldüğü gibi sosyal medyayı “her zaman” kullandığını ifade eden öğretmenler Kültürel Potansiyel boyutunda anlamlı bir şekilde diğerlerine göre en yüksek puanı almış; bu boyutta sosyal medyayı “hiçbir zaman” kullanmayan öğretmenler ile “genellikle” kullanan öğretmenler arasında gözlenen puan farklılığı da sosyal medyayı “genellikle” kullanan öğretmenler lehine olmuştur [$\chi^2_{(4)}= 15.363$, $p<.05$]. Ölçek toplam puanında da benzer sonuçlar elde edilmiş, sosyal medyayı “hiçbir zaman” kullanmayan öğretmenlerin KSÖ puanları kullanan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha düşük; sosyal medyayı “her zaman” kullanan öğretmenlerin KSÖ puanları ise sosyal medyayı kullanan diğer öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olmuştur [$\chi^2_{(4)}= 43.380$, $p<.05$].

4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterliklerine Yönelik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin ÖÖÖ puanları üzerinde araştırmaya konu olan değişkenler açısından yapılan analizlerin sonuçları yer almaktadır.

Cinsiyet

Tablo 23, öğretmenlerin ÖÖÖ puanları arasında cinsiyete göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 23.

ÖÖÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğrenci katılımı	Kadın	348	303.71	105691.50	36814.500	.041*
	Erkek	235	274.66	65444.50		
Öğretim stratejilerini kullanma	Kadın	348	306.21	106561.50	35944.500	.013*
	Erkek	235	270.96	63674.50		
Sınıf yönetimi	Kadın	348	307.27	106928.50	35577.500	.008*
	Erkek	235	269.39	63307.50		

$p<.05$

Tablo 23’te görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin puanlarına ait sıra ortalamaları tüm boyutlarda erkek öğretmenlerden daha yüksek olup, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$U=36814.500$, 35944.500 , 35577.500 , $p < .05$].

Yaş

Sınıf öğretmenlerinin ÖÖÖ puanlarının yaşlarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24.

ÖÖÖ Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Yaş	N	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	p	Anlamlılık
Öğrenci katılımı	20-29 yaş (1)	26	213.65	7.744	2	.021*	1<2,3
	30-39 yaş (2)	180	281.63				
	40 ve + (3)	377	302.36				
Öğretim stratejilerini kullanma	20-29 yaş	26	227.54	4.261	2	.119	
	30-39 yaş	180	300.34				
	40 ve +	377	292.46				
Sınıf yönetimi	20-29 yaş	26	213.67	5.967	2	.050	
	30-39 yaş	180	292.72				
	40 ve +	377	297.06				

p<.05

Tablo 24 incelendiğinde 20-29 yaş, 30-39 yaş ve 40 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin Öğrenci Katılımı boyutunda aldıkları puanların sıra ortalamaları arasında gözlenen farkların 30 yaş ve üzerinde olan öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmektedir [$\chi^2_{(2)}=7.744$, p<.05]. Öğretim Stratejilerini Kullanma ve Sınıf Yönetimi alt boyutlarında gözlenen puan farklılıkları ise istatistiksel olarak anlamlı olmamıştır [$\chi^2_{(2)}=4.261$, 5.967, p>.05].

Medeni Durum

Sınıf öğretmenlerinin ÖÖÖ puanlarında medeni durumlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25.

ÖÖÖ Puanlarının Medeni Duruma Göre Man Whitney U testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Medeni durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenci katılımı	Bekâr	65	291.40	18941.00	16796.000	.976
	Evli	518	292.08	151497.00		
Öğretim stratejilerini kullanma	Bekâr	65	287.96	18717.50	16572.500	.837
	Evli	518	292.51	151518.50		
Sınıf yönetimi	Bekâr	65	288.29	18739.00	16594.000	.851
	Evli	518	292.47	151497.00		

p<.05

Tablo 25'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin ÖÖÖ puanları arasında gözlenen farklar medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [U=16796.000, 16572.500, 16594.000, p >.05).

Çocuk Sahibi Olma

Tablo 26, öğretmenlerin ÖÖÖ puanlarının çocuk sahibi olma durumlarına göre Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 26.

ÖÖÖ Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Man Whitney U testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Çocuk sahibi olma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenci katılımı	Evet	510	293.65	149761.50	17773.500	.532
	Hayır	73	280.47	20474.50		
Öğretim stratejilerini kullanma	Evet	510	293.77	149824.00	17711.000	.501
	Hayır	73	279.62	20412.00		
Sınıf yönetimi	Evet	510	294.95	150425.50	17109.500	.263
	Hayır	73	271.38	19810.50		

p<.05

Tablo 26 incelendiğinde çocuk sahibi olan öğretmenlerin ÖÖÖ puanlarına ait sıra ortalamalarının çocuk sahibi olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu, ancak puanlar arasında gözlenen farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [U=17773.500, 17711.000, 17109.500, p >.05].

Anne Eğitim Durumu

Katılımcıların ÖÖÖ puanlarının annelerinin eğitim durumuna göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27.

ÖÖÖ Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

ÖB	Eğitim durumu	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	P	Anlamlılık
Öğrenci katılımı	Okuma-yazma yok (1)	177	261.38	13.921	4	.008*	1<2,4 3<4
	İlkokul (2)	234	300.97				
	Ortaokul (3)	27	267.67				
	Lise (4)	62	347.36				
	Yükseköğretim (5)	83	298.58				
Öğretim stratejilerini kullanma	Okuma-yazma yok (1)	177	259.51	12.474	4	.014*	1<2,4
	İlkokul (2)	234	303.55				
	Ortaokul (3)	27	304.24				
	Lise (4)	62	337.94				
	Yükseköğretim (5)	83	290.42				
Sınıf yönetimi	Okuma-yazma yok (1)	177	256.89	14.100	4	.007*	1<2,4
	İlkokul (2)	234	307.62				
	Ortaokul (3)	27	279.70				
	Lise (4)	62	335.93				
	Yükseköğretim (5)	83	294.01				

p<.05

Tablo 27’de görüldüğü gibi anne eğitim durumu öğretmenlerin ÖÖÖ puanlarında anlamlı farklılık yaratmıştır. Yapılan analizler sonucunda bu anlamlı farkın Sınıf yönetimi ve Öğretim Stratejilerini Kullanma boyutlarında annesi okuma yazma bilmeyen ve annesi ilkokul ve lise mezunu olan öğretmenler arasında annesi ilkokul ve lise mezunu olan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$\chi^2_{(4)}= 12.474, 14.100, p<.05$]. Öğrenci Katılımı boyutunda gözlenen anlamlı fark ise annesi ortaokul ve lise mezunu olan öğretmenler arasında annesi lise mezunu olan; annesi okuma yazma bilmeyen öğretmenler ile annesi ilkokul ve lise mezunu olan öğretmenler arasında annesi ilkokul ve lise mezunu olan öğretmenler lehine olmuştur [$\chi^2_{(4)}=13.291, p<.05$].

Baba Eğitim Durumu

Öğretmenlerin ÖÖÖ puanlarının babalarının eğitim durumuna göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28.

ÖÖÖ Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

ÖB	Eğitim durumu	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	P
Öğrenci katılımı	Okuma-yazma yok	177	271.16	1.609	4	.807
	İlkokul	234	291.39			
	Ortaokul	27	287.46			
	Lise	62	308.86			
	Yükseköğretim	83	294.94			
Öğretim stratejilerini kullanma	Okuma-yazma yok	177	277.60	3.746	4	.447
	İlkokul	234	288.01			
	Ortaokul	27	284.41			
	Lise	62	325.79			
	Yükseköğretim	83	290.54			
Sınıf yönetimi	Okuma-yazma yok	177	258.07	4.046	.4	.407
	İlkokul	234	291.78			
	Ortaokul	27	286.76			
	Lise	62	318.92			
	Yükseköğretim	83	292.85			

p<.05

Tablo 28 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ÖÖÖ puanları arasındaki farkların gerek alt boyutlar gerekse toplamda baba eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı görülmektedir [$\chi^2(2)= 1.609, 3.746, 4.046, p>.05$].

Kardeş Sayısı

Tablo 29, öğretmenlerin ÖÖÖ puanlarının kardeş sayılarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 29.

ÖÖÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

ÖB	Kardeş sayısı	N	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	p
Öğrenci katılımı	0-2 kardeş	173	298.76	5.721	2	.057
	3-5 kardeş	276	302.51			
	6 ve + kardeş	134	261.62			
Öğretim stratejilerini kullanma	0-2 kardeş	173	303.18	5.512	2	.064
	3-5 kardeş	276	299.46			
	6 ve + kardeş	134	262.19			
Sınıf yönetimi	0-2 kardeş	173	311.16	4.172	2	.124
	3-5 kardeş	276	289.66			
	6 ve +kardeş	134	272.09			

p<.05

Tablo 29’da görüldüğü gibi öğretmenlerin Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejilerini Kullanma ve Sınıf Yönetimi boyutlarında elde ettikleri puanlara ait sıra ortalamaları arasında gözlenen farklar kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$\chi^2_{(2)}= 5.721, 5.512, 4.172, p>.05$].

Mezun Olunan Fakülte

Sınıf öğretmenlerinin ÖÖÖ puanlarının mezun olunan fakülteye göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30.

ÖÖÖ Puanlarının Mezun Olunan Fakülteye Göre Mann Whitney U testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Mezun olunan fak.	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenci katılımı	Eğitim Fak.	434	291.70	126596.00	32201.000	.941
	Diğer	149	292.89	43640.00		
Öğretim stratejilerini kullanma	Eğitim Fak.	434	293.54	127395.50	31665.500	.706
	Diğer	149	287.52	42840.50		
Sınıf yönetimi	Eğitim Fak.	434	295.80	128375.50	30685.500	.353
	Diğer	149	280.94	41860.50		

p<.05

Tablo 30’da görüldüğü üzere eğitim fakültesi veya diğer fakültelerden mezun olma öğretmenlerin ÖÖÖ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmamıştır [$U= 32201.000, 31665.500, 30685.500, p >.05$].

Hizmet Süresi

Tablo 31’de öğretmenlerin ÖÖÖ puanları üzerinde hizmet sürelerine göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 31.

ÖÖÖ Hizmet Süresine Göre Mann Whitney U testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Hizmet süresi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenci katılımı	0-14 yıl	156	273.57	42676.50	30430.500	.110
	15 yıl ve +	427	298.73	127559.50		
Öğretim stratejilerini kullanma	0-14 yıl	156	300.53	46882.50	31975.500	.459
	15 yıl ve +	427	288.88	123353.50		
Sınıf yönetimi	0-14 yıl	156	288.37	44986.00	32740.000	.753
	15 yıl ve +	427	293.33	125250.00		

p<.05

Tablo 31 incelendiğinde Öğrenci Katılımı ve Sınıf yönetimi boyutlarında 15 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin; Öğretim Stratejilerini Kullanma boyutunda ise hizmet süresi 0-14 yıl olan öğretmenlerin puanlarına ait sıra ortalamaları daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte gözlenen bu puan farklılıkları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [U=30430.500, 31975.500, 32740.000, p >.05).

Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi

Katılımcıların ÖÖÖ puanlarının görev yapmakta oldukları okuldaki hizmet süresine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 32.

ÖÖÖ Puanlarının Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Okuldaki hizmet süresi	N	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	p
Öğrenci katılımı	0-2 yıl	106	288.58	5.772	4	.217
	3-5 yıl	157	269.17			
	6-8 yıl	124	312.53			
	9-11 yıl	58	284.31			
	12 yıl ve +	138	305.39			
Öğretim stratejilerini kullanma	0-2 yıl	106	302.90	3.849	4	.427
	3-5 yıl	157	275.56			
	6-8 yıl	124	310.16			
	9-11 yıl	58	276.99			
	12 yıl ve +	138	292.32			
Sınıf yönetimi	0-2 yıl	106	285.44	1.644	4	.801
	3-5 yıl	157	287.28			
	6-8 yıl	124	302.07			
	9-11 yıl	58	275.28			
	12 yıl ve +	138	300.39			

p<.05

Tablo 32’de görüldüğü gibi öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okuldaki hizmet süreleri ÖÖÖ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır [$\chi^2_{(4)}= 5.772, 3.849, 1.644, p>.05$].

Derse Girilen Sınıf Düzeyi

Öğretmenlerin ÖÖÖ puanlarının ders verdikleri sınıf düzeyine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 33’te yer almaktadır.

Tablo 33.

ÖÖÖ Puanlarının Derse Girilen Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf düzeyi	N	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	p
Öğrenci katılımı	1. sınıf	139	291.95	3.300	3	.348
	2. sınıf	170	310.43			
	3. sınıf	139	281.12			
	4. sınıf	135	280.05			
Öğretim stratejilerini kullanma	1. sınıf	139	293.86	1.454	3	.693
	2. sınıf	170	302.61			
	3. sınıf	139	289.10			
	4. sınıf	135	279.71			
Sınıf yönetimi	1. sınıf	139	278.72	7.234	3	.065
	2. sınıf	170	320.46			
	3. sınıf	139	287.04			
	4. sınıf	135	274.94			

p<.05

Tablo 33 incelendiğinde öğretmenlerin ÖÖÖ puanlarına ait sıra ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$\chi^2_{(3)}= 3.300, 1.454, 7.234, p>.05$].

Derse Girilen Sınıftaki Öğrenci Sayısı

Öğretmenlerin ÖÖÖ puanlarının derse girdikleri sınıfların mevcutlarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34.

ÖÖÖ Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenci sayısı	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p	Anlamlılık
Öğrenci katılımı	20’den az (1)	85	323.96	6.716	2	.035*	2<1
	20-30 (2)	334	277.20				
	31 ve + (3)	164	305.59				
Öğretim stratejilerini kullanma	20’den az (1)	85	325.98	5.214	2	.074	
	20-30 (2)	334	280.52				
	31 ve + (3)	164	297.77				
Sınıf yönetimi	20’den az (1)	85	316.85	4.432	2	.109	
	20-30 (2)	334	279.81				
	31 ve + (3)	164	303.95				

p<.05

Tablo 34'te görüldüğü gibi Öğrenci Katılımı boyutunda sınıf mevcudu 20 öğrenciden az olan öğretmenler ile sınıf mevcudu 20-30 öğrenci olan öğretmenlerin puanları arasında gözlenen fark sınıf mevcudu 20 öğrenciden az olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı olmuş [$\chi^2(2)=6.716$, $p<.05$], Öğretim Stratejilerini Kullanma ve Sınıf Yönetimi boyutlarında gözlenen puan farklılıkları ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$\chi^2(2)= 5.214$, 4.432 , $p>.05$].

Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyoekonomik Düzeyine Yönelik Algı (SED)

Tablo 35, sınıf öğretmenlerinin ÖÖÖ puanlarında görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin SED'ine yönelik algılarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 35.

ÖÖÖ Puanlarının Okul Çevresinin SED'ine Yönelik Algıya Göre Mann Whitney U testi Sonuçları

Ölçek boyutları	SED algısı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenci katılımı	Alt	214	256.70	54291.50	31286.500	.000*
	Orta	369	314.21	115944.50		
Öğretim stratejilerini kullanma	Alt	214	270.54	57895.00	34890.000	.019*
	Orta	369	304.45	112341.00		
Sınıf yönetimi	Alt	214	271.07	58009.00	35004.000	.022*
	Orta	369	304.14	112227.00		

$p<.05$

Tablo 35 incelendiğinde görev yaptığı okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine orta düzeyde algılayan öğretmenlerin Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejilerini Kullanma ve Sınıf Yönetimi boyutlarında elde ettikleri puanlara ait sıra ortalamalarının alt SED çevrelerdeki okullarda görev yaptığını düşünen öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir [$U=31286.500$, 34890.000 , 35004.000 , $p<.05$].

Sosyal Medya Kullanma Sıklığı

Katılımcıların ÖÖÖ puanlarının sosyal medya kullanma sıklıklarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36.

ÖÖÖ Puanlarının Sosyal Medya Kullanma Sıklığına Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Boyutlar	Sosyal medya kullanımı	N	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	p	Anlamlılık
Öğrenci katılımı	Hiçbir zaman (1)	58	226.42	19.921	4	.001*	1<3,4,5
	Nadiren (2)	100	266.70				2<4,5
	Ara sıra (3)	196	290.31				3<5
	Genellikle (4)	176	312.50				
	Her zaman (5)	53	349.69				
Öğretim stratejilerini kullanma	Hiçbir zaman (1)	58	236.27	14.202	4	.007*	1<3,4,5
	Nadiren (2)	100	271.13				2, 3<4,5
	Ara sıra (3)	196	287.15				
	Genellikle (4)	176	321.02				
	Her zaman (5)	53	313.93				
Sınıf yönetimi	Hiçbir zaman (1)	58	239.99	17.123	4	.002*	1<3,4,5
	Nadiren (2)	100	259.36				2<4,5
	Ara sıra (3)	196	291.26				3<5
	Genellikle (4)	176	312.71				
	Her zaman (5)	53	344.47				

p<.05

Tablo 36’da görüldüğü gibi sosyal medya kullanım sıklığı öğretmenlerin ÖÖÖ puanlarında anlamlı farklılıklar yaratmıştır (p<.05). Yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre Öğrenci Katılımı boyutunda gözlenen anlamlı farklar sosyal medyayı hiç kullanmayan öğretmenler ile kullananlar arasında kullanan öğretmenler lehine olmuştur [$\chi^2_{(4)}= 19.921$]. Benzer sonuçlar Öğretim Stratejilerini Kullanma boyutunda da elde edilmiş sosyal medyayı kullanan öğretmenlerin puanlarına ait sıra ortalamaları hiç kullanmayanlardan; sosyal medyayı “genellikle” ve “her zaman” kullanan öğretmenlerin puanlarına ait sıra ortalamaları da sosyal medyayı “nadiren” ve “ara sıra” kullanan öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olmuştur [$\chi^2_{(4)}= 14.202$]. Tablo 36 incelendiğinde Sınıf Yönetimi boyutunda puanlar arasında gözlenen istatistiksel olarak anlamlı farkların da sosyal medyayı hiç kullanmayanlar ile kullanan öğretmenler arasında kullanan öğretmenler lehine; “nadiren” kullananlar ile sosyal medyayı “genellikle” ve “her zaman” kullananlar arasında sosyal medyayı “genellikle” ve “her zaman” kullananlar lehine; sosyal medyayı “ara sıra” ve “her zaman”

kullananlar arasında da sosyal medyayı “her zaman” kullanan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir [$\chi^2_{(4)}= 17.123$].

4.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Okullarındaki Sosyal Sermayeye Yönelik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin SSÖ puanları üzerinde araştırmaya konu olan değişkenler açısından yapılan analizlerin sonuçları yer almaktadır.

Cinsiyet

Tablo 37, öğretmenlerin SSÖ puanlarının cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 37.

SSÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Örgütsel Bağlılık	Kadın	348	293.83	102253.50	40252.500	.749
	Erkek	235	289.29	67982.50		
İletişim ve Sosyal Etkileşim	Kadın	348	299.53	104236.00	38270.000	.189
	Erkek	235	280.85	66000.00		
İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım	Kadın	348	295.35	102782.00	39724.000	.559
	Erkek	235	287.04	67454.00		
Güven	Kadın	348	290.65	101146.50	40420.500	.814
	Erkek	235	294.00	69089.50		
Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım	Kadın	348	296.84	103300.00	39236.000	.396
	Erkek	235	284.83	66936.00		
SSÖ toplam puan	Kadın	348	295.40	102800.50	39705.500	.553
	Erkek	235	286.96	67435.50		

p<.05

Tablo 37’de görüldüğü gibi kadın öğretmenlerinin SSÖ puanlarına ait sıra ortalamaları erkeklerden daha yüksek olmakla birlikte gözlenen bu farklar gerek alt boyutlar gerekse toplam puan açısından istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [U=40252.500, 38270.000, 39724.000, 40420.500, 39236.000, 39705.500, p >.05).

Yaş

Katılımcıların SSÖ puanlarının yaşlarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38.

SSÖ Puanlarının Yaş Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Yaş	N	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	Anlamlılık
Örgütsel Bağlılık	20-29	26	273.85	4.771	2	.092	
	30-39	180	271.06				
	40 ve +	377	303.25				
İletişim ve Sosyal Etkileşim	20-29 (1)	26	225.54	6.715	2	.035*	3>1
	30-39 (2)	180	278.86				
	40 ve +(3)	377	302.86				
İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım	20-29	26	263.92	3.923	2	.141	
	30-39	180	274.95				
	40 ve +	377	302.08				
Güven	20-29	26	267.52	1.598	2	.4500	
	30-39	180	282.71				
	40 ve +	377	298.13				
Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım	20-29	26	259.96	1.395	2	.498	
	30-39	180	286.99				
	40 ve +	377	296.60				
SSÖ toplam puan	20-29	26	259.94	4.106	2	.128	
	30-39	180	275.25				
	40 ve +	377	302.21				

p<.05

Tablo 38 incelendiğinde 40 yaş ve üzerinde olan sınıf öğretmenlerinin SSÖ puanlarının gerek alt boyutlar gerekse toplamda diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu, puanlar arasında gözlenen bu farkların İletişim ve Sosyal Etkileşim boyutunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$\chi^2_{(2)}=6.715$, $p<.05$]. Grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı olan bu fark 20-29 yaş grubundaki öğretmenler ile 40 yaş ve üzerinde olanlar arasında yaş 40 ve üzerinde olan öğretmenlerin lehinedir. Örgütsel Bağlılık [$\chi^2_{(2)}= 4.771$, $p>.05$], İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım [$\chi^2_{(2)}= 3.923$, $p>.05$], Güven [$\chi^2_{(2)}= 1.598$, $p>.05$], Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım boyutları [$\chi^2_{(2)}= 1.395$, $p>.05$] ile toplam puanda gözlenen puan farkları ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$\chi^2_{(2)}= 4.106$, $p>.05$]

Medeni Durum

Aşağıda katılımcıların SSÖ puanlarının medeni durumlarına göre Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 39.

SSÖ Puanlarının Medeni Duruma Göre Mann Whitney U testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Medeni durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Örgütsel Bağlılık	Bekâr	65	279.45	18164.50	16019.500	.524
	Evli	518	293.57	152071.50		
İletişim ve Sosyal Etkileşim	Bekâr	65	270.48	17581.50	15436.500	.274
	Evli	518	294.70	152654.50		
İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım	Bekâr	65	281.45	18294.00	16149.000	.592
	Evli	518	293.32	151942.00		
Güven	Bekâr	65	275.93	17935.50	15790.500	.414
	Evli	518	294.02	152300.50		
Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım	Bekâr	65	267.15	17364.50	15219.500	.205
	Evli	518	295.12	152871.50		
SSÖ toplam puan	Bekâr	65	277.09	18011.00	15866.000	.449
	Evli	518	293.87	152225.00		

p<.05

Tablo 39’da görüldüğü gibi evli öğretmenlerin SSÖ puanları alt boyutlar ve toplamda bekâr öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olmakla birlikte, puanlar arasında gözlenen bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [U=16019.500, 15436.500, 16149.000, 15790.500, 15219.500, 15866.000, p >.05).

Çocuk Sahibi Olma

Öğretmenlerin SSÖ puanları arasında çocuk sahibi olup olmama durumlarına göre anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 40’te verilmiştir.

Tablo 40.

SSÖ Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre Mann Whitney U testi Sonuçları

ÖB	Çocuk sahibi olma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Örgütsel Bağlılık	Evet	510	296.24	151081.00	16454.00	.108
	Hayır	73	262.40	19155.00		
İletişim ve Sosyal Etkileşim	Evet	510	297.00	151468.50	16066.50	.058
	Hayır	73	257.09	18767.50		
İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım	Evet	510	295.11	150506.50	17028.50	.238
	Hayır	73	270.27	19729.50		
Güven	Evet	510	294.35	150121.00	17414.00	.372
	Hayır	73	275.55	20115.00		
Farklılıklara Tol. ve Normları Paylaşım	Evet	510	296.57	151251.50	16283.50	.082
	Hayır	73	260.06	18984.50		
SSÖ toplam puan	Evet	510	295.86	150890.50	16644.500	.143
	Hayır	73	265.01	19345.50		

p<.05

Tablo 40 incelendiğinde çocuk sahibi olma durumunun öğretmenlerin SSÖ puanları arasında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir [U=16454.00, 16066.50, 17028.50, 17414.00, 16283.50, 16644.500, p >.05).

Anne Eğitim Durumu

Katılımcıların SSÖ puanlarının annelerinin eğitim durumlarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 41’de yer almaktadır.

Tablo 41.

SSÖ Puanlarının Anne Eğitim Durumlarına Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Eğitim durumu	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Örgütsel Bağlılık	Okuma-yazma yok	177	282.09	3.344	4	.050
	İlkokul	234	290.30			
	Ortaokul	27	285.24			
	Lise	62	326.81			
	Yükseköğretim	83	294.14			
İletişim ve Sosyal Etkileşim	Okuma-yazma yok	177	281.99	4.993	4	.288
	İlkokul	234	288.85			
	Ortaokul	27	271.63			
	Lise	62	333.65			
	Yükseköğretim	83	297.73			
İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım	Okuma-yazma yok	177	273.72	6.747	4	.150
	İlkokul	234	290.16			
	Ortaokul	27	280.98			
	Lise	62	332.81			
	Yükseköğretim	83	309.25			
Güven	Okuma-yazma yok	177	274.99	5.673	4	.225
	İlkokul	234	291.84			
	Ortaokul	27	270.28			
	Lise	62	324.28			
	Yükseköğretim	83	311.67			
Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım	Okuma-yazma yok	177	275.30	5.968	4	.202
	İlkokul	234	291.20			
	Ortaokul	27	268.63			
	Lise	62	324.94			
	Yükseköğretim	83	312.87			
SSÖ toplam puan	Okuma-yazma yok	177	278.58	5.778	4	.216
	İlkokul	234	288.47			
	Ortaokul	27	273.57			
	Lise	62	332.90			
	Yükseköğretim	83	306.00			

p<.05

Tablo 41’de görüldüğü gibi öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık [$\chi^2_{(4)}= 3.344$, $p>.05$], İletişim ve Sosyal Etkileşim [$\chi^2_{(4)}= 4.993$, $p>.05$], İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım [$\chi^2_{(4)}= 6.747$, $p>.05$], Güven [$\chi^2_{(4)}= 5.673$, $p>.05$], Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım [$\chi^2_{(4)}= 5.968$, $p>.05$] boyutlarında ve toplamda [$\chi^2_{(4)}= 5.778$, $p>.05$] elde ettikleri puanlara ait sıra ortalamaları arasında anne eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Baba Eğitim Durumu

Tablo 42, katılımcıların SSÖ puanlarının babalarının eğitim durumlarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 42.

SSÖ Puanlarının Baba Eğitim Durumlarına Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Eğitim durumu	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Örgütsel Bağlılık	Okuma-yazma yok	50	285.95	4.777	4	.311
	İlkokul	302	283.88			
	Ortaokul	68	326.25			
	Lise	76	309.78			
	Yükseköğretim	87	281.35			
İletişim ve Sosyal Etkileşim	Okuma-yazma yok	50	278.5	3.845	4	.427
	İlkokul	302	282.55			
	Ortaokul	68	310.39			
	Lise	76	317.11			
	Yükseköğretim	87	296.39			
İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım	Okuma-yazma yok	50	281.91	3.812	4	.432
	İlkokul	302	282.91			
	Ortaokul	68	298.40			
	Lise	76	322.92			
	Yükseköğretim	87	297.35			
Güven	Okuma-yazma yok	50	283.30	5.559	4	.235
	İlkokul	302	282.35			
	Ortaokul	68	295.88			
	Lise	76	332.49			
	Yükseköğretim	87	292.09			
Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım	Okuma-yazma yok	50	274.15	3.907	4	.419
	İlkokul	302	287.06			
	Ortaokul	68	285.36			
	Lise	76	324.88			
	Yükseköğretim	87	295.88			
SSÖ toplam puan	Okuma-yazma yok	50	282.67	4.460	4	.347
	İlkokul	302	282.73			
	Ortaokul	68	303.17			
	Lise	76	325.97			
	Yükseköğretim	87	291.13			

p<.05

Tablo 42 incelendiğinde katılımcıların SSÖ puanları arasındaki farkların gerek tüm alt boyutlar gerekse toplamda istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$\chi^2_{(4)}=4.777, 3.845, 3.812, 5.559, 3.907, 4.460, p>.05$].

Kardeş Sayısı

Sınıf öğretmenlerinin SSÖ puanlarının kardeş sayılarına göre yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 43.

SSÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Kardeş sayısı	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Örgütsel Bağlılık	0-2 kardeş	173	286.75	.479	2	.787
	3-5 kardeş	276	291.37			
	6 ve + kardeş	134	300.06			
İletişim ve Sosyal Etkileşim	0-2 kardeş	173	288.27	.451	2	.798
	3-5 kardeş	276	296.91			
	6 ve +kardeş	134	286.71			
İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım	0-2 kardeş	173	296.75	1.359	2	.507
	3-5 kardeş	276	296.24			
	6 ve +kardeş	134	277.13			
Güven	0-2 kardeş	173	302.04	.953	2	.621
	3-5 kardeş	276	289.37			
	6 ve + kardeş	134	284.46			
Farklılıklara Tol.ve Normları Paylaşım	0-2 kardeş	173	296.53	.180	2	.914
	3-5 kardeş	276	290.04			
	6 ve + kardeş	134	290.20			
SSÖ toplam puan	0-2 kardeş	173	294.23	.064	2	.968
	3-5 kardeş	276	291.90			
	6 ve + kardeş	134	289.32			

p<.05

Tablo 43'te görüldüğü gibi öğretmenlerin SSÖ puanları arasında gözlenen farklar gerek alt boyutlar gerekse ölçek genelinde kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$\chi^2_{(2)} = .479, .451, 1.359, .953, .180, .064, p > .05$].

Mezun Olunan Fakülte

Araştırmaya katılan öğretmenlerin SSÖ puanları üzerinde mezun oldukları fakültele göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 44.

SSÖ Puanlarının Mezun Olunan Fakültele Göre Mann Whitney U testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Mezun olunan fak.	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Örgütsel Bağlılık	Eğitim Fak.	434	292.03	126741.50	32319.500	.994
	Diğer	149	291.91	43494.50		
İletişim ve Sosyal Etkileşim	Eğitim Fak.	434	291.98	126719.00	32324.000	.996
	Diğer	149	292.06	43517.00		
İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım	Eğitim Fak.	434	290.93	126262.50	31867.500	.793
	Diğer	149	295.12	43973.50		
Güven	Eğitim Fak.	434	287.87	124933.50	30538.500	.311
	Diğer	149	304.04	45302.50		
Farklılıklara Tol.Norm.Paylaşım	Eğitim fak.	434	291.37	126455.00	32060.000	.877
	Diğer	149	293.83	43781.00		
SSÖ toplam puan	Eğitim fak.	434	290.52	126084.00	31689.000	.717
	Diğer	149	296.32	44152.00		

p<.05

Tablo 44’te göre eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerle farklı fakülte ve bölümlerden mezun olan öğretmenlerin SSÖ puanlarına ait sıra ortalamaları arasındaki farklar gerek alt boyutlar, gerekse toplamda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [U= 32319.500, 32324.000, 31867.500, 30538.500, 32060.000, 31689.000, p> .05].

Hizmet Süresi

Tablo 45, öğretmenlerin SSÖ puanlarının meslekteki hizmet sürelerine göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 45.

SSÖ Puanlarının Hizmet Sürelerine Göre Mann Whitney U testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Hizmet süresi	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Örgütsel Bağlılık	0-14 yıl	156	270.75	42237.50	29991.500	.066
	15 yıl ve +	427	299.76	127998.50		
İletişim ve Sosyal Etkileşim	0-14 yıl	156	266.04	41202.50	29256.500	.024*
	15 yıl ve +	427	301.48	128733.50		
İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım	0-14 yıl	156	271.05	42284.50	30038.500	.069
	15 yıl ve +	427	299.65	127951.50		
Güven	0-14 yıl	156	279.26	43565.00	31319.000	.269
	15 yıl ve +	427	296.65	126671.00		
Farklılıklara Tol. ve Norm. Paylaşım	0-14 yıl	156	280.14	43702.00	31456.000	.302
	15 yıl ve +	427	296.33	126534.00		
SSÖ toplam puan	0-14 yıl	156	270.06	42130.00	29884.000	.057
	15 yıl ve +	427	300.01	128106.00		

p<.05

Tablo 45’te görüldüğü gibi meslekteki hizmet süreleri 15 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin ölçeğin tüm alt boyutları ve ölçek genelinde elde ettikleri puanların ortalamaları daha yüksektir. Bununla birlikte puanlar arasında gözlenen farklar sadece “İletişim ve Sosyal Etkileşim” boyutunda, hizmet süresi 15 yıl ve üzerinde olan öğretmenler lehine anlamlı olmuştur [U=29256.500, p< .05]. Örgütsel Bağlılık, İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım, Güven, Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım boyutlarında ve ölçek toplamında elde edilen puanlara ait sıra ortalamaları arasında gözlenen farklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [U=29991.500, 30038.500, 31319.000, 31456.000, 29884.000, p> .05].

Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi

Öğretmenlerin SSÖ puanlarında görev yaptıkları okuldaki hizmet süresine göre yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46.

SSÖ Puanlarının Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Okuldaki hizmet süresi	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p	Anlamlılık
Örgütsel Bağlılık	0-2 yıl (1)	106	270.55	16.630	4	.002*	1,2,4<5 2<3
	3-5 yıl (2)	157	263.32				
	6-8 yıl (3)	124	313.64				
	9-11 yıl (4)	58	270.24				
	12 yıl ve + (5)	138	330.81				
İletişim ve Sosyal Etkileşim	0-2 yıl (1)	106	248.49	20.331	4	.000*	1<3,4,5 2<3,5
	3-5 yıl (2)	157	264.59				
	6-8 yıl (3)	124	321.93				
	9-11 yıl (4)	58	308.47				
	12 yıl ve + (5)	138	322.80				
İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım	0-2 yıl	106	271.35	9.668	4	.046*	1,2,3<5
	3-5 yıl (2)	157	267.25				
	6-8 yıl (3)	124	316.10				
	9-11 yıl (4)	58	295.72				
	12 yıl ve + (5)	138	312.79				
Güven	0-2 yıl	106	276.07	4.673	4	.323	
	3-5 yıl	157	285.68				
	6-8 yıl	124	318.50				
	9-11 yıl	58	277.75				
	12 yıl ve + (5)	138	293.61				
Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım	0-2 yıl	106	285.28	5.184	4	.269	
	3-5 yıl	157	273.05				
	6-8 yıl	124	314.69				
	9-11 yıl	58	282.19				
	12 yıl ve + (5)	138	302.45				
SSÖ toplam puan	0-2 yıl	106	266.80	12.098	4	.017*	1,2<3,5
	3-5 yıl	157	267.49				
	6-8 yıl	124	319.12				
	9-11 yıl	58	286.20				
	12 yıl ve + (5)	138	317.32				

p<.05

Tablo 46 incelendiğinde buldukları okuldaki görev sürelerinin öğretmenlerin okullarının sosyal sermaye düzeyine yönelik algılarını; Örgütsel Bağlılık, İletişim ve Sosyal Etkileşim, İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım alt boyutları ile toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştırdığı görülmektedir (p<.05). Bu

farklılıkların hangi öğretmenler lehine anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre Örgütsel Bağlılık boyutunda gözlenen farkın okuldaki görev süresi sekiz yıldan az olan öğretmenlerle 12 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında okulda 12 yıldan fazla bir süredir görev yapan; görev süresi 3-5 yıl ve 6-8 yıl olan öğretmenler arasında ise 6-8 yıldır okulda görev yapan öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır [$\chi^2_{(4)}= 16.630, p< .05$]. İletişim ve Sosyal Etkileşim boyutunda yapılan analiz sonuçları da okuldaki görev süresi 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin puanlarına ait sıra ortalamalarının okulda altı yıldan fazla olan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha düşük olduğunu göstermiştir [$\chi^2_{(4)}= 20.331, p< .05$]. İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım boyutunda gözlenen anlamlı fark da okulda sekiz yılın altında bir süredir görev yapan öğretmenler ile 12 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenler arasında okulda 12 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenler lehine olmuştur [$\chi^2_{(4)}= 9.668, p< .05$]. Tablo 46 toplam puan açısından incelendiğinde okuldaki görev süresi beş yıldan fazla olan öğretmenlerin SSÖ puanlarının okuldaki görev süresi beş yıldan az olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir [$\chi^2_{(4)}= 12.098, p< .05$]. Güven ve Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım boyutlarında gözlenen puan farklılıkları ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$\chi^2_{(4)}= 4.673, 5.184, p> .05$].

Derse Girilen Sınıf Düzeyi

Katılımcıların SSÖ puanlarının ders verdikleri sınıf düzeyine göre yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47.

SSÖ Puanlarının Derse Girilen Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Sınıf düzeyi	N	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	p	Anlamlılık
Örgütsel Bağlılık	1. sınıf	139	262.94	7.239	3	.065	
	2. sınıf	170	307.60				
	3. sınıf	139	308.89				
	4. sınıf	135	284.89				
İletişim ve Sosyal Etkileşim	1. sınıf	139	265.65	10.084	3	.081*	1<2
	2. sınıf	170	312.90				
	3. sınıf	139	312.60				
	4. sınıf	135	271.60				
İşbirliği- Sosyal Ağlar ve Katılım	1. sınıf	139	266.73	5.233	3	.155	
	2. sınıf	170	307.12				
	3. sınıf	139	303.29				
	4. sınıf	135	287.35				
Güven	1. sınıf	139	268.31	6.985	3	.072	
	2. sınıf	170	303.58				
	3. sınıf	139	314.77				
	4. sınıf	135	278.37				
Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım	1. sınıf	139	264.85	7.717	3	.052	
	2. sınıf	170	291.26				
	3. sınıf	139	320.67				
	4. sınıf	135	291.36				
SSÖ toplam puan	1. sınıf	139	261.83	8.660	3	.034*	1<2, 3
	2. sınıf	170	305.23				
	3. sınıf	139	315.47				
	4. sınıf	135	282.24				

p<.05

Tablo 47’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerin kaçınıcı sınıflara derse girdikleri SSÖ puanlarında farklılıklar yaratmış, gözlenen bu farklılıklar; İletişim ve Sosyal Etkileşim alt boyutu ile toplamda anlamlı olmuştur. Yapılan analizlere göre İletişim ve Sosyal Etkileşim boyutundaki anlamlı fark birinci ve ikinci sınıflara derse giren sınıf öğretmenleri arasında ikinci sınıf [$\chi^2_{(4)}= 10.084$, $p< .05$]; ölçek toplam puanında ise bir, iki ve üçüncü sınıflara derse giren öğretmenler arasında iki ve üçüncü sınıflara derse giren öğretmenler lehine olmuştur [$\chi^2_{(4)}= 8.660$, $p< .05$]. Örgütsel bağlılık, İşbirliği- Sosyal Ağlar ve Katılım, Güven ve Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım boyutlarında gözlenen puan farklılıkları ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$\chi^2_{(3)}= 7.239$, 5.233 , 6.985 , 7.717 , $p> .05$].

Derse Girilen Sınıftaki Öğrenci Sayısı

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin SSÖ puanlarının derse girdikleri sınıfların mevcuduna göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 48’de yer almaktadır.

Tablo 48.

SSÖ Puanlarının Sınıf Mevcuduna Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Öğrenci sayısı	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p	Anlamlılık
Örgütsel Bağlılık	20’den az (1)	85	338.94	10.100	2	.006*	2<1
	20-30 (2)	334	275.86				
	31 ve + (3)	164	300.54				
İletişim ve Sosyal Etkileşim	20’den az	85	315.55	2.472	2	.291	
	20-30	334	284.15				
	31 ve +	164	295.78				
İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım	20’den az (1)	85	328.25	6.808	2	.033*	2<1
	20-30 (2)	334	277.99				
	31 ve + (3)	164	301.75				
Güven	20’den az	85	321.27	4.338	2	.114	
	20-30	334	280.91				
	31 ve +	164	299.41				
Farklılıklara Tolerans ve Norm.Paylaşım	20’den az (1)	85	340.37	8.699	2	.013*	2, 3<1
	20-30 (2)	334	280.36				
	31 ve + (3)	164	290.63				
SSÖ toplam puan	20’den az (1)	85	334.78	7.814	2	.020*	2<1
	20-30 (2)	334	278.45				
	31 ve + (3)	164	297.43				

p<.05

Tablo 48 incelendiğinde sınıfında 20’den az öğrenci olan sınıf öğretmenlerinin tüm alt boyutlarda ve toplamda elde ettikleri puanlara ait sıra ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu ve gözlenen bu farkların ölçeğin Örgütsel Bağlılık, İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım, Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım boyutları ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda Örgütsel Bağlılık, İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım boyutları ile ölçek toplam puanında gözlenen farkların sınıf mevcudu 20’den az olan öğretmenlerle sınıfında 20-30 öğrenci olanlar arasında sınıfının mevcudu daha az olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür [$\chi^2_{(2)}=$

10.100, 6.808, 7.814, $p < .05$]. Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım boyutunda saptanan anlamlı farklılık da üç grup arasında sınıf mevcudu 20'den az olan öğretmenler lehinedir [$\chi^2(2) = 8.699$, $p < .05$]. İletişim ve Sosyal Etkileşim ile Güven boyutlarında gözlenen puan farklılıkları ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$\chi^2(2) = 2.472$, 4.338, $p > .05$].

Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyoekonomik Düzeyine Yönelik Algı (SED)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin SSÖ puanlarında görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin SED'ne yönelik algılarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 49'da yer almaktadır.

Tablo 49.

SSÖ Puanlarının Okul Çevresinin SED'ine Yönelik Algıya Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Ölçek boyutları	SED Algısı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Örgütsel Bağlılık	Alt	214	224.73	40892.50	25087.500	.000*
	Orta	369	331.01	122143.50		
İletişim ve Sosyal Etkileşim	Alt	214	251.25	53767.00	30762.000	.000*
	Orta	369	315.63	116469.00		
İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım	Alt	214	232.85	49830.50	26825.500	.000*
	Orta	369	326.30	120405.50		
Güven	Alt	214	260.35	55715.50	32710.500	.001*
	Orta	369	310.35	114520.50		
Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım	Alt	214	264.11	56520.50	33515.500	.002*
	Orta	369	308.17	113715.50		
SSÖ toplam puan	Alt	214	240.98	51570.50	28565.500	.000*
	Orta	369	321.59	118665.50		

$p < .05$

Tablo 49'da görüldüğü gibi öğretmenlerin SSÖ puanlarına ait sıra ortalamaları görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin SED ile ilgili algılarına göre anlamlı farklılık göstermiş, Örgütsel Bağlılık [$U=25087.500$], İletişim ve Sosyal Etkileşim [$U=30762.000$], İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım [$U=26825.500$], Güven [$U=32710.500$], Farklılıklara

Tolerans ve Normları Paylaşım [U=33515.500] boyutlarında ve toplamda [U=28565.500] gözlenen bu anlamlı farklar orta SED düzeyindeki çevrelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler lehine olmuştur ($p < .05$).

Sosyal Medya Kullanma Sıklığı

Tablo 50, katılımcıların SSÖ puanlarının sosyal medya kullanma sıklıklarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 50.

SSÖ Puanlarının Sosyal Medya Kullanma Sıklığına Göre Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Sosyal medya kullanımı	N	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	p
Örgütsel Bağlılık	Hiçbir zaman	58	261.60	5.307	4	.257
	Nadiren	100	282.91			
	Ara sıra	196	286.31			
	Genellikle	176	303.47			
	Her zaman	53	325.39			
İletişim ve Sosyal Etkileşim	Hiçbir zaman	58	268.53	7.015	4	.135
	Nadiren	100	273.10			
	Ara sıra	196	287.45			
	Genellikle	176	301.82			
	Her zaman	53	337.58			
İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım	Hiçbir zaman	58	267.69	5.262	4	.261
	Nadiren	100	267.55			
	Ara sıra	196	294.96			
	Genellikle	176	303.38			
	Her zaman	53	315.99			
Güven	Hiçbir zaman	58	267.85	2.426	4	.658
	Nadiren	100	279.99			
	Ara sıra	196	295.75			
	Genellikle	176	298.34			
	Her zaman	53	306.19			
Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım	Hiçbir zaman	58	254.34	5.052	4	.282
	Nadiren	100	309.55			
	Ara sıra	196	284.17			
	Genellikle	176	300.51			
	Her zaman	53	300.80			
SSÖ toplam puan	Hiçbir zaman	58	260.22	4.480	4	.345
	Nadiren	100	283.79			
	Ara sıra	196	288.75			
	Genellikle	176	300.03			
	Her zaman	53	318.59			

$p < .05$

Tablo 50 incelendiğinde öğretmenlerin SSÖ puanlarına ait sıra ortalamaları arasındaki farkların sosyal medya kullanım sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı görülmektedir [$\chi^2_{(4)} = 5.307, 7.015, 5.262, 2.426, 5.052, 4.480, p > .05$].

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayeleri İle Öz-Yeterliklerine Yönelik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 51, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Kültürel Sermaye Ölçeği ve Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği (ÖÖÖ) puanları üzerinde yapılan korelasyon analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 51.

KSÖ ile ÖÖÖ Puanlarının Korelasyon Analizi Sonuçları

Kültürel Sermaye	Öğretmen Öz-yeterliği		
	Öğrenci Katılımı	Öğretim Stratejilerini Kullanma	Sınıf Yönetimi
Entelektüel Birikim	.470**	.453**	.415**
Katılım	.400**	.335**	.321**
Kültürel Bilinç	.397**	.410**	.397**
Kültürel Potansiyel	.500**	.499**	.504**
Toplam	.543**		
p	.000		
N	583		

Tablo 51’de görüldüğü gibi öğretmenlerin KSÖ ile ÖÖÖ toplam puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.543, p<.001$). Buna göre öğretmenlerin kültürel sermayeleri arttıkça öz-yeterlik algıları da artmaktadır. Boyutlar bazında incelendiğinde nispeten en yüksek ilişkinin KSÖ’ nün Kültürel Potansiyel ile ÖÖÖ’ nün Sınıf Yönetimi ($r=0.504, p<.001$); daha düşük ilişkinin ise KSÖ’ nün Katılım boyutu ile ÖÖÖ’ nün Sınıf Yönetimi boyutları arasında olduğu görülmektedir ($r=0.321, p<.001$).

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayeleri ile Okullarındaki Sosyal Sermayeye Yönelik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan 583 sınıf öğretmenin Sosyal Sermaye Ölçeği (SSÖ) ve Kültürel Sermaye Ölçeği (KSÖ) puanları üzerinde yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52.

SSÖ ve KSÖ Puanlarının Korelasyon Analizi Sonuçları

Kültürel Sermaye	Sosyal Sermaye				
	Örgütsel Bağlılık	İletişim-Sosyal Etkileşim	İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım	Güven	Farklılıklar a Tolerans ve Normları Paylaşım
Entelektüel Birikim	.299**	.339**	.334**	.300**	.276**
Katılım	.369**	.364**	.346**	.294**	.240**
Kültürel Bilinç	.298**	.379**	.333**	.303**	.317**
Kültürel Potansiyel	.280**	.330**	.281**	.260**	.284**
Toplam	.414**				
P	.000				
N	583**				

Tablo 52’de görüldüğü gibi öğretmenlerin SSÖ ile KSÖ toplam puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.414$, $p<.001$). Buna göre okulun sosyal sermayesi arttıkça öğretmenlerin kültürel sermayeleri de artma eğilimi göstermektedir. Tablo 52 boyutlar açısından incelendiğinde nispeten en yüksek ilişkinin KSÖ’ nün Kültürel Bilinç ve SSÖ’ nün İletişim ve Sosyal Etkileşim boyutları arasında olduğu görülmektedir ($r=.379$, $p<.001$). Boyutlar arasındaki düşük ilişki ise KSÖ’ nün Katılım ile SSÖ’ nün Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım boyutları arasında olmuş, bu iki boyut arasındaki anlamlı ilişkinin pozitif yönde ancak zayıf düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($r=.240$, $p<.001$).

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlikleri İle Okullarındaki Sosyal Sermayeye Yönelik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmeninin Sosyal Sermaye Ölçeği (SSÖ) ve Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği (ÖÖÖ) puanları üzerinde yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 53’te gösterilmiştir.

Tablo 53.

SSÖ ve ÖÖÖ Puanlarının Korelasyon Analizi Sonuçları

Öz-yeterlik	Sosyal Sermaye				
	Örgütsel Bağlılık	İletişim-Sosyal Etkileşim	İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım	Güven	Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım
Öğrenci Katılımı	.376**	.445**	.470**	.394**	.401**
Öğretim Stratejilerini Kullanma	.338**	.419**	.431**	.376**	.409**
Sınıf Yönetimi	.297**	.399**	.392**	.356**	.383**
Toplam	.451**				
P	.000				
N	583				

Tablo 53 incelendiğinde öğretmenlerin SSÖ ile ÖÖÖ toplam puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($r=0.451$, $p<.001$). Buna göre okulun sosyal sermayesi arttıkça öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri de artma eğilimi göstermektedir. Boyutlar bazında incelendiğinde nispeten en yüksek ilişkinin ÖÖÖ' nün Öğrenci Katılımı boyutu ile SSÖ' nün İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım boyutu arasında olduğu ve bu anlamlı ilişkinin pozitif yönde orta düzeyde olduğu görülmektedir ($r=.470$, $p<.001$). En düşük ilişki ise ÖÖÖ' nün Sınıf yönetimi ile SSÖ' nün Örgütsel Bağlılık boyutları arasında olmuş, istatistiksel olarak anlamlı olan bu ilişkinin pozitif yönde ancak zayıf düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır ($r=.297$, $p<.001$).

4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayeleri İle Öz-Yeterliklerine Yönelik Algılarının Birlikte Okullarındaki Sosyal Sermayeye Yönelik Algılarını Yordama Gücüne Yönelik Bulgular

Katılımcıların kültürel sermayelerine ve öz-yeterliklerine yönelik algılarının birlikte okullarındaki sosyal sermayeye yönelik ilişik algılarını yordama durumunu belirlemek için öğretmenlerin KSÖ, ÖÖÖ ve SSÖ puanları üzerinde yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 54'te yer almaktadır.

Tablo 54.

Çoklu Regresyon Analizi Sonucu

Değişken	B	St. Hata	B	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	.827	.228	-	3.619	.000	-	-
Kültürel sermaye	.312	.059	.226	5.269	.000	.377	.214
Öz-yeterlik	.220	.032	.298	6.955	.000	.413	.277
R=.456	R ² =.208						
F ₂₋₅₈₀ =76,339	p=.000						

Tablo 54'te görüldüğü gibi kültürel sermaye ile okulun sosyal sermayesi arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır ($r=.37$). Ancak diğer değişken (öz-yeterlik) kontrol edildiğinde bu iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.21$ olduğu görülmektedir. Öz-yeterlik ile sosyal sermaye arasındaki ilişki ise $r=.41$ olup orta düzeyde, pozitif yöndedir. Fakat diğer değişken (kültürel sermaye) kontrol edildiğinde bu korelasyonun $r=.27$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Kültürel sermaye ve öz-yeterlik birlikte okulun sosyal sermayesine ilişkin puanlar ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.456$, $R^2=.208$, $p<.01$). Bu iki değişken öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine yönelik algılarında gözlenen değişkenliğin (toplam varyansın) yaklaşık olarak %21'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre öğretmenlerin kültürel sermayesi ve öz-yeterliklerinin okulun sosyal sermayesini etkilemedeki görece önem sırası öz-yeterlik ve kültürel sermaye şeklindedir.

4.7. Sınıf Öğretmenlerinin “Kültürel Sermaye” Kavramı ile Kendi Kültürel Sermayelerini Oluşturan, Geliştiren ve Engelleyen Faktörlerle İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Aşağıda katılımcıların kültürel sermaye ve kendi kültürel sermayeleriyle ilgili sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.7.1. Sınıf Öğretmenlerinin “Kültürel Sermaye” Kavramı İle İlgili Görüşleri

Katılımcılara öncelikle bireyin kültürel sermayesini nelerin oluşturduğu ve kültürel sermayesi yüksek olan bir bireyin davranışlarını nasıl tanımladıkları sorulmuş, yaptıkları açıklamalardan elde edilen tema ve kodlar Tablo 55'te gösterilmiştir.

Tablo 55.

Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermaye Kavramına Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	f
Kültürel sermayeyi oluşturan özellikler	Hobiler ve alışkanlıklar: Kitap okuma, tiyatro ve sinemaya gitme, film izleme, müzikle ilgilenme (konsere gitme, müzik aleti çalma), belgesel izleme, seyahat etme, belirli konularda ilgi alanlarına sahip olma (doğa, klasik romanlar, sosyolojik belgeseller vb.)	7
	Aileden alınan eğitim: Aile yaşantıları, ailenin özelliklerinin etkisi, ailenin verdiği terbiye	6
	Eğitim hayatı boyunca edinilen bilgiler	4
	Yaşanan yerde (mahalle, şehir, coğrafya, toplum vb.) öğrenilenler/ edinilenler (gelenekler-görenekler, kurallar vb.)	4
	Kişisel deneyimler (çocukken oynan oyunlar, arkadaş ve dost çevresiyle paylaşılanlar vb.)	4
Davranış biçimleri	Dışa dönük olma (düşüncelerini ifade etme, toplumu etkileme, saygın olma, kendini kabullendirme, sosyal olma, sağlıklı ilişkileri olma)	7
	Gelişime açık olma (kendini geliştirme, araştırmacı ve bilgili olma, çağa/ortama ayak uydurma, medeni olma, yeniliklere açık olma, yansıtıcı düşünme)	6
	Olaylara durumlara kişilere olumlu yaklaşma (özgüvenli, hoşgörülü, saygılı, sevgi dolu, barışçıl, pozitif, yapıcı, sabırlı ve olgun olma)	5
	İletişim becerileri (etkin dinleme, empati kurma)	2
	Çözüm odaklı olma	2
	Tutarlı/ kontrollü olma	2

Tablo 55’te görüldüğü gibi katılımcılar bireylerin kültürel sermayesinin çoğunlukla kitap okuma, sinema ve tiyatroya gitme, film izleme, müzikle ilgilenme gibi hobi ve alışkanlıklardan (f=7) oluştuğunu düşünmektedirler. Bunu sırasıyla aileden alınan eğitim (f=6), eğitim hayatı boyunca edinilen bilgiler (f=4), mahalle, şehir, coğrafya, toplum gibi yaşanan yerden öğrenilenler (f=4) ve kişisel deneyimler izlemiştir (f=4). Örneğin bu konuda ÖK4, “Çevre önemli. Yetiştirilme tarzı önemli, ailesi, aileden aldığı alt yapı. Okul çevresinin önemi var ama okul çevresi yeterli değil. İlk önce aile, çevre, okul bir de kendini geliştirmeye istekli olması. Yani okuması, araştırması, küçüklükten beri. Kültürel sermaye ilgi alanlarıyla oluşur” şeklinde açıklama yapmış, ÖK10 “Ailesinden aldığı gelenek görenekler, aile terbiyesi. Kendi yaşanmışlıkları, çevresi oluşturur”, ÖE6 “Toplumun yaşantısı bir defa insanın kültürünü oluşturur” sözleriyle görüş belirtmişlerdir. Diğer öğretmenlerin açıklamalarından iki örnek şöyledir:

“Tiyatro gibi etkinlikler, sinema gibi etkinlikler, okuduğu kitaplar, sanatsal faaliyetler, konserler oluşturur.” ÖE2

“Bana göre bir bireyin kültürel sermayesi dendiği zaman kitap okumak, kendini geliştirmek geldi benim aklıma. Yani insanın yaşadığı çağa ayak uyduracak şeyleri yapması bence kendisine yatırım gibi geldi.” ÖK7

Bireylerin kültürel sermayelerini davranışlarına yansıttığını düşünen sınıf öğretmenleri bu davranışları öncelikle dışa dönük olma (f=7) şeklinde açıklamıştır. Gelişime açık olma (f=6) ve olaylara/durumlara/kişilere olumlu yaklaşmanın (f=5) da kültürel sermaye ile ilgili olduğunu düşünen sınıf öğretmenleri bunlara ek olarak iletişim becerileri (f=2), çözüm odaklı olma (f=2) ve tutarlı ve kontrollü olmayı (f=2) kültürel sermayesi yüksek olan bireylerin davranış biçimi olarak belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin açıklamalarından örnekler yer almaktadır:

“Yaşadıkları, eğitimi, aileden aldıkları eğitim. Bir de çocukken oynadığı oyunlar Bulunduğu ortama göre kendini rahat bir şekilde kabullendirip ortamı da etkileyebilir.” ÖE5

“Her konuda bilgisi vardır. Fikrini söyleyebilir rahatlıkla. Kendine güveni vardır. Çok kitap okuyordur büyük ihtimalle. Sosyal faaliyetleri vardır. Sinemaydı, tiyatroydu, etkinlikler..” ÖK9

“Sinemaya, tiyatroya gider. İnsanlarla bir arada olur. Sosyal etkinliklere katılır.”ÖK1

4.7.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Kültürel Sermayeleri İle İlgili Görüşleri

Katılımcılara ikinci soru olarak kendi kültürel sermayelerini oluşturan özelliklerin neler olduğu sorulmuş, bu özelliklerinden hangilerini niçin daha güçlü bulduklarını açıklamaları istenmiştir. Yapılan açıklamalar Tablo 56’da özetlenmiştir.

Tablo 56.

Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Kültürel Sermayelerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	f
Kültürel sermayelerini oluşturan özellikler	<i>Davranış biçimleri</i>	4
	Dışa dönük olma (Sosyal olma, insanlarla ilişkiler kurma, sohbet etme)	4
	Düşünme becerileri/yansıtıcı, eleştirel düşünme (Deneyimlerden ders çıkarma, eleştirel bakabilme, özeleştirme yapma)	
	Olgun, sabırlı davranma, empatik, saygılı, hoşgörülü, pozitif ve etkin bir dinleyici olma	4
	Sorunlarla baş etme (Mücadeleci olma, sorumluluk üstlenme)	3
	Farklılıklara açık olma (Farklı insanlarla sohbet etme, farklı kültürlerle bir arada bulunma)	2
	Küçük yaşlardan itibaren üretme/çalışma	1
	<i>İlgi alanları</i>	
	Edebiyat (şiir, öykü, roman vb. kitapları, şiir dinletisi)	10
	Sinema-tiyatro (film izleme, sinema ve tiyatroya gitme)	6
	Sportif ve sosyal aktiviteler: Bisiklet, yürüyüş, halk oyunları, söyleşiye katılma, müzeye gitme	2
	Belgesel (farklı kültürlerle ilgili)	2
	Müzik (Müzik dinleme, yeni türler araştırma, konserlere katılma vb.)	2
	<i>Kişisel deneyimleri</i>	
	Aile içi deneyimler (barışçıl bir ailede büyüme, en büyük kardeş olma vb.)	5
	Yaşanılan mahalle, ilçe, il, bölge: Örf, adet ve gelenekler	3
	Eğitim hayatı (alınan eğitimin türü, karşılaşılan öğretmenler vb.)	2
	Bulunulan ortamlar (arkadaşlık ortamları, sosyal ortamlar vb.)	2
	Karakter özellikleri (evrensel değerlere sahip olma vb.)	2
	Güçlü algılanan özellikler	Kitap okuma (şiir, öykü, roman vb.)
İnsanları olduğu gibi kabullenme, insanlar arasında ayırım yapmama, güçlü ilişkilere/iletişime sahip olma, ilişkilere öngörülü olma		5
Pozitif olma, deneyimlerden ders çıkarma, farklı bakış açısı geliştirme, karamsarlığa kapılmama		4
Karşılaşılan olumsuzluklarla/sorunlarla mücadele etme		2
Bulmaca çözme		1
Sinemaya gitme		1
Güçlü hissetme nedenleri	Sosyal olma (aile ve çevreyle ilişkilerinin niteliği, farklı insanlarla ilişki içinde olma, insanlarla olumlu iletişime sahip olma, sevilen ve güvenilir biri olma)	5
	Günlük hayatta ve sınıfta kendini ifade etme becerisi (dersleri sunum şekli, derste farklı örnekler verebilme)	4
	Zorluklarla baş etme (yılmama, yaşanmışlıklar/deneyimlerden dersini alma)	2
	Üretken olma	1
	Empatik olma	1
	Uzun süredir okuma alışkanlığına sahip olma	1

Tablo 56 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kendi kültürel sermayelerini oluşturan özelliklerini davranış biçimleri, ilgi alanları ve kişisel deneyimler olarak belirttiği görülmektedir. Kültürel sermayesini davranış biçimleriyle ifade eden öğretmenler bu

davranışları genellikle dışa dönük olma (f=4), düşünme becerilerini kullanma (f=4) ve olgun, sabırlı davranma/empatik, hoşgörülü vb. olma (f=4) olarak vurgulamışlardır. Sorunlarla baş etme (f=3), farklılıklara açık olma (f=2) dile getirilen diğer davranış biçimleri olmuştur. Katılımcılardan bir kişi küçük yaşlardan itibaren çalışma ve üretken olmayı (f=1) kendi kültürel sermayesinin bir özelliği olarak belirtmiştir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir:

“...İnsan ilişkileri de tabi etkili oluyor. Faaliyetler illa sinema, tiyatro değil, ilişki içinde bulunarak da kültürel faaliyet, insanlar birbiriyle etkileşim içinde bulunarak da kültürel bir yaşam geliştirir.” ÖE2

“...İnsanlarla sohbet ederken böyle oturup oturmak anlamında değil. Bir konu üzerinde fikir alış verişi yapmak beni çok açar. İnsanlarla aynı ortamlarda bulunmak...”ÖK1

“...Bunlar hiç başına gelmeseydi çok farklı bir yolda yaşayacaktı. Diğer taraftan yaşadığı zaman çok farklı bir düşünce sistemine sahip oluyor insan. İşte bu başına gelenler, yaşanılanlar insanın kültürünü oluşturuyor. Biraz şeye benzetiyorum ben ‘Hamdım, yandım, piştim.’ gibi. Hani kültürel sermayesi biraz fazla olan bir insanın daha olgun olduğunu düşünüyorum.” ÖE6

“Çocukluğumdan beri zaten Antakya metropolit bir bölge olduğundan dolayı çeşitli etnik kültürlerle büyüdük biz. Onlarla birlikte iç içe yaşadık. Birinci zenginliğimin bu olduğunu düşünüyorum...”ÖK9

“Değişik insanlarla sohbet etmek, değişik meslek gruplarından insanlarla görüşmek.” ÖE11

Kültürel sermayesini ilgi alanlarının oluşturduğunu ifade eden öğretmenlerden büyük çoğunluğu ilgi alanlarını çoğunlukla roman, öykü, şiir kitapları okuma (f=10) şeklinde ifade etmiştir. Sinema ve tiyatroya gitmenin (f=6) de kültürel sermayelerinin bir parçası olduğunu belirten sınıf öğretmenleri bunun dışında bisiklet sürme, yürüyüş, halk oyunları kursları gibi sportif ve sosyal faaliyetler (f=2), belgeseller izleme (f=2) ve müzikle ilgilenmeyi (f=2) belirtmişlerdir. Örneğin ÖE2 “*Kitap okumayı seviyorum, ne bileyim konserlere gitmeyi seviyorum*” şeklinde açıklama yapmış, ÖK8 “...*Kitap okurum, çok film izlerim...*”, ÖK3 “*Benim bir sinema var gidebildiğim, yapabildiğim. Öyle tiyatro gibi etkinliklere çok fazla gidemiyorum şartlardan dolayı. Onun dışında kitap okumaya çalışıyorum*” sözleriyle görüş belirtmişlerdir. Kişisel deneyimlerinin kültürel sermayelerini oluşturan bir başka yön olduğunu belirten öğretmenler çoğunlukla aile içi deneyimlerini (f=5) vurgulamışlar, bazı öğretmenler ise yaşadıkları yerin (f=3) kültürel sermayeleri açısından belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Aldıkları örgün eğitim sürecinde karşılaştıkları öğretmenlere vurgu yapılarak eğitim hayatı (f=2), bulunan sosyal ortamlar (f=2) ve kişinin karakter özellikleri (f=2) katılımcılar tarafından ifade edilen diğer kültürel sermaye özellikleri olmuştur. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden iki örnek yer almaktadır:

“En başta ailem...Babam işçiydi. Hatırlıyorum. Akşamları gelirdi. İşte ‘Haydi kitaplarınızı okuyun. Ne var kitapta? Neyi anlatıyor?’ Bazen sorgulardı...Belgesel izledik çok fazla.”ÖK4

“...Küçüklüğümden beri babamla çalıştığım için hep toplumla iç içeydim. Marketimiz vardı, orada çok çalıştığım için, biraz benim, kültürel, daha fazla yaşadığım çevreden elde ettiklerim diyebilirim. Mesela bizim yaşadığımız bölgedeki örf ve adetler, biraz bağıyım.”ÖE5

Öğretmenlere kültürel sermayelerini oluşturan özelliklerden hangilerini daha güçlü hissettikleri sorulduğunda bazı öğretmenler kitap okuma (f=5) ve insanlarla ilişkilerde dikkat ettikleri özelliklere (f=5) değinmiş, pozitif olma, deneyimlerden ders çıkarma (f=4), olumsuzluklarla/sorunlarla mücadele etme (f=2), sinemayla ilgilenme (f=1) ve bulmaca çözüme (f=1) belirtilen diğer özellikler olmuştur. Öğretmenlere neden bu yönlerini daha güçlü hissettikleri sorulduğunda bu özelliklerinin çoğunlukla sosyal ilişkilerinin daha nitelikli olmasını sağladığını belirtmişlerdir (f=5). Kendilerini ifade etme (f=4), zorluklarla baş etme (f=2), üretken olma (f=1), empatik olma (f=1) ve uzun süredir okuma alışkanlığına sahip olma (f=1) yönleri gerekçe olarak gösterilen diğer özellikleri olmuştur. Örneğin kitap okuma yönünü güçlü algılayan ÖE11 bunun günlük yaşama katkısını “...mesela konuşurken, ders anlatırken, konuşmada hiç zorlanmadan kendimi ifade ediyorum” şeklinde açıklamış, ÖK1 ise güçlü yönünü ve gerekçesini “İletişim en güçlüdür. Çabuk iletişim kurabilirim. Çözüm odaklıyım. Karşıma çıkan sorunlarda karamsarlığa kapılmam. Ciddi, gerçekten ciddi şiddetteki sorunlarla bile mutlaka bununla baş etme veya dönüştürme yolu vardır. Onlar üzerinde yoğunlaştığımı düşünüyorum” şeklinde ifade etmiştir. İnsanlara farklı özelliklerinden etkilenmeden “insan” olarak bakabilme yönünü güçlü algıladığını belirten ÖK4 ise konuyla ilgili olarak “Benim kendimde en çok, diğer insanlarda da olmasını istediğim özelliğim, insana insan olarak bakabilmeleri. Nereden geldiğini, ırkını, dinini, dilini hiç kimsenin kimseye sormadığı bir şey isterim. Genellikle arkadaşlarımı çok sonradan öğrenirim ben...Arkadaşıma neci olduğunu sormak bana ayıp gelir...Bunu fark etmemi sağlayan çevremdeki arkadaşlarım oldu. ‘Senin ne kadar farklı arkadaşların var derler’” şeklinde açıklama yapmıştır.

4.7.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerini Olumlu Etkileyen Faktörler İle İlgili Görüşleri

Görüşmeler sırasında katılımcılara “Şu an sahip oldukları kültürel sermayenin oluşmasında onları nelerin ve nasıl olumlu etkilediği?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 57’de öğretmenlerin bu soruya yaptıkları açıklamalar özetlenmiştir.

Tablo 57.

Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerini Olumlu Etkileyen Özellikler ve Katkıları

<i>Kültürel sermayenin oluşmasına olumlu katkı sağlayan özellikler</i>	<i>f</i>
Aile bireyleri (kişilik özellikleri, aile içi yaşantılar vb.)	9
Okuma (kitap, ansiklopedi, atasözü, deyim vb.)	7
Araştırma yapma	7
Bireysel deneyimler	5
Düşünme becerileri (Eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme)	5
Dışa dönük olma (Arkadaşlarla görüşme, insanlarla ilişkiler kurma vb.)	4
Arkadaş çevresi	4
Eğitim hayatı (farklı bir şehirde okuma, eğitim hayatındaki öğretmenler, arkadaşlar vb.)	4
Üretken olma (üretmek için çabalama, düşünce yazıları yazma vb.)	3
Sosyal (halk oyunları, halk müziği, konser vb.) ve akademik faaliyetlere (panellere ve söyleşiler) katılmak	3
Bilim ve teknoloji (bilgiye kolayca erişme, gazete, telefon, internet, dergi, vb.)	2
Seyahat etme (tarihi, turistik vb.)	2
Yaşanılan çevrenin özellikleri (çok kültürlü bir çevrede büyüme	2
Toplumsal sorumluluklar /rol ve davranışlar (mesleğin getirdiği roller, aile içi rol ve sorumluluklar, toplumsal roller vb.)	1
<i>Sağladığı katkılar</i>	
Olumlu kişilik özellikleri geliştirme (hoşgörülü olma, empatik olma, insanlar arasında ayırım yapmama vb.)	4
Doğru davranışa yönlendirme, ortama uygun davranma	2
Sosyalleşme	2
Farklı kültürlerden insanlarla tanışma	2
Doğru seçimler yapmayı öğretme	1
Etkinliklere kolaylıkla katılma/girişken olma	1
Bilgiyi/okuduklarını paylaşma	1
Gelişmeye/ kendini yenilemeye teşvik etme	1

Tablo 57’de yer aldığı gibi öğretmenler kültürel sermayelerinin gelişiminde daha çok bireysel çabalarını vurgulamışlar, yaşadıkları ortam ile yaşantılarında etkileştikleri diğer insanların olumlu etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Bireysel çabanın olumlu etkisi olduğunu düşünen öğretmenlerden yedisi okuma ve araştırma (f=7) faktörlerini belirtirken bireysel yaşanmışlıklar, tecrübeler (f=5) vurgulanan diğer faktördür. Buna ek olarak sınıf öğretmenleri tarafından dışa dönük olmanın (f=4), üretken olmanın (f=3), bilim ve teknoloji ile ilgilenmenin (f=2), seyahat etmenin (f=2), toplumsal sorumluluk ve rollerin (f=1) kendi kültürel sermayesi üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin açıklamalarından örnek bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“Mesela okuduğum kitaplarda önemli gördüklerimin altını çizerek, bunları araştırma. Olayların doğruluğu üzerinde yaptığım araştırmalar. Mesela her yaz Türkiye’nin farklı yerlerine muhakkak özellikle tarihi yerleri gezeriz ailece. Oradan da çok etkilenirim.” ÖE5

“Yaşanmışlıklardır bence. Hani çok kitap okudum, evet. Ama iki kitap beni geliştirmede. Çok film izledim, evet. Ama film beni geliştirmede. İlla, yani demek istediğim katkıları var. Bu bir kazandır, içinde birçok maddesi vardır. Kitap okumuşumdur, kültürlüyümdür işte ama sadece bu değil. Bunu hayata yansıtabilmesi lazım insanın. Yani toplumda şey vardır ya, kötü bir şey yaptığın zaman ‘A, öğretmen!’. Kırmızıda geçtin, ‘Bunu öğretmen nasıl yapar?’...Bunu yapmıyor olmamız lazım. Kültürümüzün getirdiği şey o olmalı.” ÖE6

Kültürel sermayesinin gelişiminde yaşanan ortam ve diğer insanlarla sosyal etkileşimlerin olumlu etkisi olduğu düşünen öğretmenlerden dokuzu aile bireylerine (f=9) vurgu yapmıştır. Bununla ilgili yaşantısından örnek bir kesit sunan ÖK8 düşüncelerini “...Aile ortamında kültürel sermaye dediğiniz şeyin oluşmasının büyük etkisi var tabii. Çok kitap okunan bir evimiz vardı. Annem zaten edebiyat öğretmeni idi. Çok deyim kullanırdı annem. Çok atasözü kullanırdı günlük hayatımızda. Bizim evimizde süreli dergiler, yayınlar, kitaplar, ansiklopediler eksik olmadı. Çok sık bakardık onlara.” şeklinde ifade etmiştir. Bunun dışında bazı öğretmenler eğitim hayatlarının (f=4), arkadaş çevrelerinin (f=4), sosyal ve akademik faaliyetlerinin etkisinden bahsetmiştir. Arkadaş çevresine değinen ÖE2 görüşlerini “En olumlu etkileyen insan ilişkileri. Bulduğumuz ortamlardan çok etkilendik. ...Arkadaşım var, doçent. Onun sayesinde ben kitap okumanın bir sistematik gerektirdiğini öğrendim.” şeklinde belirtmiştir. Çok kültürlü bir çevrede büyüme gibi yaşanan çevrenin özelliklerinin (f=2) de kültürel sermayenin gelişiminde etkili olduğunu ifade eden öğretmenlerden ÖK9 ise görüşünü “Çocukluğumdan beri zaten Antakya metropolit bir bölge olduğundan dolayı çeşitli etnik kültürlerle büyüdük biz. Onlarla birlikte iç içe yaşadık. Birinci zenginliğimin bu olduğunu düşünüyorum.” şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerin yukarıda bahsettikleri kültürel sermayelerini olumlu etkileyen faktörlerin kendilerini nasıl etkilediğine dönük görüşleri içinde en sık olumlu kişilik özellikleri geliştirme (f=4) yer almaktadır. Bundan başka katılımcılar doğru davranışa yönlendirme (f=2), sosyalleşme (f=2), farklı kültürlerden insanlarla tanışma (f=2) gibi yönler belirtmişlerdir. Aşağıda bunlarla ilgili bazı görüşler örneklendirilmiştir:

“Mesela edebiyatı güçlü bir arkadaşım var diyelim ki. Onun anlattıklarıyla ben onun tarafa kanalize oluyorum. Onunla ilgili bir şeyler araştırıyorum, öğreniyorum. Filmle ilgili arkadaşla konuşuyoruz diyelim ki oturuyoruz anlatıyor şöyle falan, sonra merak ediyorum ben.” ÖK7

“Üniversitedeyken buralı olmaktan kaynaklı dışlandıkça hani kini nefret değil daha bir olgunlaştığımı hissettim. Benim gibi farklı olan, daha azınlık olan insanlara birazcık daha sempatik hissettim. Daha doğrusu onlara daha yakın olduğumu hissetmeye başladım. Zamanla biraz daha ilerleyince başkalarını da ayırt etmedim.” ÖK4

“Ne kadar çok farklı gruplara girer ne kadar çok kendi başına bir şey yapabilirsen cesaretin o kadar fazla geliyordu...Herhalde yaşadıkça, gördükçe cesaret geliyor. Daha bir ‘Hiçbir şey yokmuş, bunu da yapabiliyormuşuz.’ dedik.”ÖK10

4.7.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerini Olumsuz Etkileyen Faktörler İle İlgili Görüşleri

Katılımcılara yöneltilen bir diğer soru kültürel sermayelerinin gelişimini olumsuz etkileyen faktörlerin neler olduğu ve bu faktörlerden nasıl etkilendikleriyle ilgilidir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 58’de yer almaktadır.

Tablo 58.

Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerini Olumsuz Etkileyen Faktörler ve Etkileri

Tema	Kod	f
Çevresel faktörler	Yaşanan şehrin sınırlılıkları: Konser-tiyatro-sinema etkinliklerinin azlığı, deniz kıyısına uzak olma, küçük bir yerleşim yeri olması, kadınların özgürce hareket edememesi, şehrin jeopolitik özellikleri	6
	Ekonomik yetersizlik	6
	Okul ortamı ve çevresi: Okul ortamında destek görmeme, eğitimsiz insanların sayıca çok olması, bilime önem vermeme ve öğretmene yönelik olumsuz algılar	4
	Popüler kültür/sosyal medyanın insanları tembelleştirmesi ve nitelikli fikir/ eserlerin üretilmemesi	3
	Politik düşünceler: Ülkenin siyasi durumu ve etkileri, kısıtlanma	2
Bireysel faktörler	Olumsuz alışkanlıklar: zamanı iyi kullanamama, düzenli okuma alışkanlığının olmaması	3
	Aile içi olumsuz yaşantılar: sorumlulukları tek başına üstlenme, küçük yaşta çalışmak durumunda kalma	2
	Evlilik yaşamı: evliliğin sosyal hayata getirdiği sınırlılıklar	1
Eğitim sistemiyle ilgili faktörler	Sık yaşanan yönetmelik değişimleri ve dönüşümler	1
Bireye etkileri	Kısıtlanma (şehir olanakları, ekonomik, ailevi yaşantılar, toplumsal vb.)	8
	Umutsuz olma, sıkılma, rahatsız hissetme	3
	İstekleri erteleme, yapamama (zaman, ekonomik)	2
	Kızma, özeleştirme yapma, endişeli olma	2
	Yalnızlık, mutsuzluk	1

Tablo 58’de yer aldığı gibi öğretmenlerin kültürel sermayelerinin gelişiminde olumsuz etkisi olduğunu düşündükleri faktörler üç kategori altında toplanmaktadır. Bunlardan çevresel faktörlerde genellikle yaşanan şehrin sınırlılıkları (f=6) ve ekonomik yetersizlikleri (f=6) vurgulanmıştır. Örneğin ÖK8 bu konuyla ilgili olarak “Ben kendimi bu şehirde, bu ortamda sıkışmış hissediyorum yani. Çünkü çok uçta bir şehirdeyiz. Bu merkez

ilçede deniz yok. Onun ben bir şehre çok büyük şeyler kattığını düşünüyorum. Yani deniz olan bir kentte insanlar daha özgür, daha rahat. Yani zihin yapısı olarak o yok burada. Onu verdiği bir ruhsal sıkıntı var. Daha bilmediğim o kadar çok şey var ki en son bunu Sunay Akın'ın gösterisine gittik, çıktuktan sonra anladım ve kendime de çok kızdım. Güya okuyordum, film izliyordum, dizi izliyordum güya ama değilmiş.” şeklinde görüş belirtmiştir. Ekonomik yetersizliklerin etkisine değinen ÖK11 ise düşüncelerini “Ekonomik faktörler. Mesela diyelim ki kitap okumanın dışında sinemadır, tiyatrodur. Buralara gitme imkânımız yoktu. Hem ekonomik olarak hem de bulunduğu çevrede o tür etkinliklerin olmaması da çok etkindir.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmenler bunlara ek olarak görev yaptıkları okul ortamına ve çevresine (f=4), popüler kültürün ve sosyal medyanın insanları tembelleştirmesine (f=3) ve politik düşüncelerin olumsuz etkisine (f=2) yönelik görüşler belirtmişlerdir. Kültürel sermayesinin gelişmesine olumsuz etkisi olan faktörlerle ilgili ÖK1 “Son yıllarda sosyal medya, popüler kültür, ağır ekonomik koşullar, iktidar, siyasi düşünceler. ...Popüler kültür çok baskın. İnsanlar biraz umutsuzluğa kapıldı. Hani ‘Ben niçin yapıyorum? Niçin edebiyat, Niçin sinema?’ diyorlar. Yapanlar da kendini sorguladığı için çok fazla yeni ürün de ortaya çıkmıyor. O yüzden hani bir iyi bir tiyatroya ya da sinemaya hasret kalabiliyoruz. Popüler kültür bunu yok etti.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Kültürel sermayenin gelişmesini etkileyen bireysel özellikler üzerinde duran öğretmenler ise genellikle zamanı iyi kullanmama, düzenli okumama gibi olumsuz alışkanlıklar (f=3), aile için olumsuz yaşantılar (f=2) ve evlilik yaşamının verdiği sınırlılıklar (f=1) üzerinde durmuşlardır. Görüşmecilerden ÖE5 zaman faktörü ile ilgili olarak “Zaman faktörü, zaman ayırmama. Biraz da işte babama işyerinde yardımcı olmam. Tabi ki bunun etkisi oldu. Mesela düzenli kitap okumam gerekirken okuyamadım veya gitmek istediğim bir tiyatroya gidemediğim olmuştu.” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. ÖK3 ise aile yaşantısına yönelik görüşlerini “Aile faktörleri, dediğim gibi çocuk faktörleri var. Çocuklarımın kimisi üniversiteye gidiyor, üniversite sınavına hazırlanan var. Hani başka bir yardım da almadığım için tek başıma koşturmaya çalışıyorum. Öyle olunca da faaliyetlere katılamıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Eğitim sisteminde yaşanan değişimler ve dönüşümlerin (f=1) kültürel sermayenin gelişmesinde olumsuz bir faktör olduğunu belittiren ÖK8 ise görüşlerini “Siyasi çok etkiledi. İstenen de buydu zaten. İnsanlar çok fazla düşünmesin. Öğretmenin değeri düşürülsün, eğitime önem verilmesin. İyi okullar proje okullara çevrilsin. Bundan sonrası çok daha kötü.” sözleriyle açıklamıştır.

Öğretmenlere bu faktörlerin kendilerini nasıl etkilediği sorulduğunda katılımcıların çoğunluğu çeşitli nedenlerden dolayı kısıtlanma (f=8) hissettiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerden ÖK7 bu konudaki düşüncelerini ifade ederken “*Antakya’da yaşamak. Şehir. Şehir çok önemli bence. Nasıl diyeyim dar geliyor burası. Bir klasik müzik konseri geliyor mu buraya? Çok isterim gitmeyi. Bu şeyler az.*” cümleleriyle ifade etmiştir. Bir başka öğretmen ÖK1 “*İnsanlar yeni fikirler üretmiyorlar. Yeni düşüncelerini, kendilerini tam olarak ifade edemiyorlar. Sohbet ederken bile kendilerini kısıtlıyorlar.*” şeklinde görüş belirtmiştir. ÖK3 ise “*Aile faktörleri. Çocuk faktörleri var. Çocuklarımın kimisi büyük, kimisi küçük. Üniversite sınavına hazırlanan var. Lisede okuyan. Hani başka bir yardım da almadığım için tek başıma koşturmaya çalışıyorum.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Bu konuda belirtilen diğer görüşler umutsuz olma, sıkılma, rahatsız olma (f=3), istekleri erteleme (f=2), kızma, özeleştirme yapma, endişeli olma (f=2) ve yalnızlık (f=1) şeklindedir. Bu görüşlerle ilgili bazı örnek görüşler şu şekildedir:

“Bazen topluma çok radikal olduğum kalıyor. Sivrilıyorum. O sivrilmeyi de sevmiyorum.”

ÖK9

“Babama işyerinde yardımcı olmam bunda etkili oldu. Mesela düzenli kitap okumam gerekirken okuyamadım veya gitmek istediğim bir tiyatroya gidemediğim olmuştu.”ÖE5

4.7.5. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerini Geliştirmek Amacıyla Yaptıkları Faaliyetler İle İlgili Görüşleri

Öğretmenlere “Kültürel sermayenizi geliştirmek amacıyla neler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş, yapılan açıklamalar doğrultusunda yapılmak isteyip de yapılamayan faaliyetlerin olup olmadığı ve nedenleri de sorulmuştur. Yapılan açıklamalar üç tema altında Tablo 59’da özetlenmiştir.

Tablo 59.

Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerini Geliştirmek Amacıyla Yaptıkları Faaliyetler

Tema	Kod	f	
Yapılan faaliyetler	Kitap okuma etkinliklerinde bulunma (evde ve okulda okuma saati, farklı görüşlere ait kitapları okuma, öğrencilerinin okuduklarını yorumlamasını sağlama, akademik proje-makaleleri takip etme)	9	
	Seyahat etme (yurt içi ve yurt dışı)	7	
	Sinemaya gitme, dizi-film-belgesel izleme	7	
	Seminerlere, panellere, söyleşilere, gösterilere, konferanslara katılma	6	
	Kurslara katılma (koro, drama, müzik aleti, folklor, ekoloji okur-yazarlığı, satranç antrenörlüğü, yetişkinlere okuma-yazma, izcilik, trekking vb.)	4	
	Konserlere, şiir dinletilerine gitme	4	
	Tiyatroya gitmek ve çocuklarını götürme	4	
	Farklı kültürler ile tanışma, farklı insanlarla sosyal etkileşimde bulunma, kültürel paylaşımlarda bulunma	4	
	Arkadaş sohbetleri, fikir alış-verişinde bulunma, ev ziyaretlerinde bulunma	3	
	TEMA Vakfı etkinlikleri, doğa yürüyüşleri	1	
	İnterneti takip etme, araştırma, durumları analiz etme, açık fikirli olma	1	
	Yapmak isteyip yapılamayan faaliyetler	Yurt dışında eğitim alma, yurt dışındaki insanlarla etkileşimde bulunma ve dil öğrenme	6
		Müzik aleti çalma, tiyatro kursuna gitme	2
Farklı türdeki sinemaları ve panelleri takip etme		2	
İstediği her kitaba ulaşabilme (fiyat olarak daha ucuz olması)		1	
Yapmak isteyip de yapılamayan faaliyetlerin nedenleri	Ekonomik gerekçeler	4	
	Bireysel: Öz güven eksikliği, dil bilmeme	3	
	Yaşanan şehrin imkânlarındaki kısıtlılık	1	

Tablo 59’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin çoğu kültürel sermayelerini geliştirmek amacıyla kitap okumaktadır (f=9). Kitap okumayla ilgili olarak ÖE6 düşüncelerini “*Valla interneti takip ediyorum, kitap okuyorum bol bol. Köşe yazılarını takip ederim. Yani insanların neler düşündüğü ve farklı görüşlere çok önem veririm. Kendim ne düşünüyorsa karşımdakinin de ne düşündüğünü çok önemserim.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler kitap okumanın yanı sıra yurt içine veya yurt dışına yapılan seyahatlerin (f=7) ve sinemaya gitmenin ve dizi, film veya belgesel izlemenin (f=7) kültürel sermayelerini geliştireceğini düşünmektedirler. Seminerlere, panellere, söyleşilere katılma (f=6), drama, koro, ekoloji okur-yazarlığı gibi kurslara katılma (f=4), konser ve şiir dinlerine gitme (f=4), tiyatroya gitme (f=4), farklı kültürler ile tanışma (f=4) öğretmenlerce belirtilen diğer faktörlerdir. Katılımcılar arasında arkadaşlarıyla edilen sohbetlerin (f=3), TEMA Vakfı etkinlikleri ve doğa yürüyüşlerinin (f=1) ve interneti takip etme, araştırmanın

(f=1) da kendi kültürel sermayesine katkısı olduğu düşünülen öğretmenler bulunmaktadır.

Bunlarla ilgili aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden örnek alıntılar yer almaktadır:

“Sinema geldikçe sinema izlemeye çalışıyorum. Tiyatroları kaçırmamaya çalışıyorum. Müziği çok seviyorum, müzik konserleri oldukça, fiyatları ne kadar yüksek olursa olsun veririm, giderim, takip ederim. Doğa yürüyüşleri yapıyorum ve hani yürüyüş esnasında belli bir seviyedeki arkadaşlarım vardır, konu ve fikir alışverişi yapıyoruz...Seyahatler, kurslar, yaratıcı drama sertifikam var mesela.”ÖK1

“Her bulduğum zamanda kitap okumak, herhangi bir konsere, sevdiğim veya sevmediğim bir sanatçının konserine gitmek ya da böyle küçük şeylerin tiyatroydu, küçük dinletilerdi, yöresel yapılan tiyatroydu, koroydu farklı bir etkinliğe katılmak.”ÖK10

“Mesela en çok yurt dışına gitme. Farklı toplumları, farklı kültürleri incelemek için yurt dışı gezilerine katılıyorum. Kitap okuma alışkanlığım iyidir. Onun haricinde seminerler burada Hatay’da olduğu sürece katılabiliyorum. Hatta işte üniversitede bazen konferanslar olduğunda arkadaşlar haber verdiğinde onlara da katıldığım oluyor.”ÖE11

Sınıf öğretmenlerine kültürel sermayelerini geliştirmek için yapmak isteyip yapamadıkları faaliyetler içinde en sık dile getirilen ise farklı kültürleri tanımak veya dil öğrenmek için yurt dışına seyahat etme olmuştur (f=6). Örneğin ÖE5 bu konuyla ilgili olarak görüşünü “Benim hep ülke içerisindeki insanlarla iletişimim oldu. Mesela dışardaki insanların kendini nasıl geliştirdiğini, yurt dışındaki yani dışarda derken. Onlarla iletişim kurmak isterdim.” şeklinde belirtmiş, ÖK9 ise görüşünü “Ben yurt dışına gitmek istiyorum. Suriye haricinde çıkmadım. Diyorum ya ne kadar çok yer ve insan görürsem bakış açımın o kadar gelişeceğini düşünüyorum. Kültürüm farklılaşıyor.” sözleriyle açıklamıştır. Müzik aleti çalmak veya tiyatro öğrenmek için kursa gitme (f=2), farklı türdeki sinema ve panelleri takip etme (f=2) ve istediği her kitaba ulaşabilme (f=1) kültürel sermayelerini geliştirmek için yapılmak istenen ancak yapılamayan etkinlikler arasında yer almaktadır. Öğretmenlerden ÖK4 bu konudaki görüşlerini “Daha büyük bir yerde yaşasaydım kendimi küçük bir kalıbın içinde gibi hissediyorum...Bazıları anlatır ya işte ‘Panele gittim.’ falan, ‘Sinemaya gittim, Şuna gittim, buna gittim.’ istiyorum.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmenlere bunları neden yapamadıkları sorulduğunda dört kişi ekonomik koşullarını (f=4) gerekçe göstermiştir. Bazı öğretmenler özgüven eksikliği ve dil bilmeme gibi bireysel faktörlere (f=3) değinirken bir öğretmen yaşanan şehirdeki kısıtlı olanaklara (f=1) değinmiştir. Bunlarla ilgili öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Tabi ki maddiyat her zaman devreye giriyor. Mesela benim çok okumak isteyip de okuyamadığım kitaplar oldu. Hani çok yapmak isteyip de yapamadığım şeyler oldu. Maddiyat. ...Mesela bir etkinliğe katılmak istiyorsun, bir yere gitmek istiyorsun, bu tek maaşlı devlet memuru için biraz sıkıntı.”ÖE6

“Tabi ki maddi. Maddi problemler birinci sırada onun etkisi. Bir de ikincisi mesela bir dil eğitimi almak isterdim. Eğitimimizde dil eğitimi, dili geliştirmememizin çok büyük etkisi var. Eminim mesela bir İngilizcemiz olsaydı internette bile bu insanlarla bir iletişime girebilirsin.”ÖE5

“Az önce bahsettiğim özgüven eksikliği, toplum içinde konuşamama. Onların da olumsuz etkisi olduğunu düşünüyorum.”ÖK10

4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Kavramı İle Kendi Öz-yeterliklerini Oluşturan Özellikleri ve Mesleki Açıdan Kendilerini Daha Yeterli Buldukları Alanlarla İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Aşağıda sınıf öğretmenlerinin görüşmeler sırasında öz-yeterlik ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar yer almaktadır.

4.8.1. Sınıf Öğretmenlerinin “Öğretmen Öz-yeterlik” Kavramı İle İlgili Görüşleri

Öğretmenlere öz-yeterlikle ilgili olarak öncelikle “Mesleki açıdan yeterli olduğunu düşündüğünüz bir öğretmeni nasıl tarif edersiniz?” sorusu yöneltmiştir. Tablo 60’ta görüldüğü gibi öğretmenlerin verdikleri cevaplar mesleki, kişisel ve öğrenci özellikleri şeklinde üç tema altında toplanmıştır.

Tablo 60.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-yeterliği İle İlgili Görüşleri

Tema	Kod	f
Mesleki özellikler	<i>Öğrencilerle ve velilerle iletişim içinde olan</i>	
	Öğrencilerine olumlu davranma: Adil-eşit, sevecen, ihtiyaçlarına duyarlı sağlıklı iletişim, sabırlı, hoşgörülü, sakin, anlayışlı, şefkatli, empatik, değer veren, motive eden ve sorumluluk veren	7
	Veliyle olumlu ilişkileri kurma (düzenli ve etkili)	2
	<i>Yöntem bilgisine sahip</i>	
	Eğitim durumlarında başarılı olma: Öğretim yöntem ve tekniklere hâkim, ders içeriğini zenginleştiren, günlük hayatla ilişkilendiren, öğrenci merkezli ders işleyen, öğrenci seviyesine uygun ders veren, derse planlı gelen, eğitim teknolojilerini kullanan, sınıfın tüm alanını kullanan	7
	<i>Alan bilgisine hâkim</i>	
Alan bilgisine hâkim olma: Mesleki olarak donanımlı, kültürel birikimi yüksek, güncel bilgiye sahip, alan bilgisi yüksek ve alanıyla ilgili gelişmeleri takip eden, deneyimli	7	
Kişisel özellikler	Sosyal, iletişimi kuvvetli	5
	İnsancıl, saygın, güvenilir, toplumda sözü geçen, lider	3
	Vizyonu geniş, yeniliklere açık, araştırmacı, kendini geliştiren, mücadeleci, özverili	3
	Olgun, disiplinli, çalışkan,	2
	Mutlu	2
	Yapıcı	1
Öğrencilerinin özellikleri	<i>Akademik ve kişilik özellikleri</i>	
	Akademik başarıları yüksek	2
	Sosyal uyumu yüksek	2
	Güler yüzlü	1
	Özgüvenli	1
	Mutlu	1
	Rahat	1
Eleştirel düşünen	1	

Tablo 60'ta görüldüğü gibi öz-yeterliği yüksek olan bir öğretmen mesleki açıdan daha çok öğrencilerine olumlu davranan (f=7) öğretmen olarak ifade edilmiştir. Buna göre öğrencilerine adil ve eşit davranan, sevecen olan, öğrencilerinin ihtiyaçlarına duyarlı olan, sabırlı, hoşgörülü öğretmenler yedi katılımcı tarafından öz-yeterliği yüksek öğretmen olarak betimlenmiştir. İletişim boyutunda velilerle olumlu ilişkiler içinde olmaya (f=2) değinen iki öğretmen ise bunu düzenli ve etkili iletişimle ifade etmişlerdir. Açıklamalardan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“Yani öğrencilerle ilişkisine bakarım. Öğretmen öğrenci arasında ne çok samimiyet ne çok resmiyet vardır ama birbirilerinden çok iyi etkilenirler. Olumlu etkileşim vardır.”ÖK7

“Yani anlayışlıdır. Öğrencilerine yaklaşımı ılımlıdır. Bir okulda öğrenciye anne ya da baba sıcaklığı veriyordur diye düşünüyorum.”ÖK3

“İnsanları, özellikle çocukları seven, velilerle düzenli ve iyi iletişimi olan biri diyebilirim.”ÖK9

Katılımcılara göre öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin bir başka mesleki özelliği yöntem bilgisidir. Buna göre öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim olma, ders içeriğini zenginleştirme, dersini günlük hayatla ilişkilendirme gibi eğitim durumlarında başarılı olma (f=7), öğretmen öz-yeterliği için bir ölçüt olarak ifade edilmiştir. Görüşmecilerden ÖE2 bununla ilgili olarak “*Ondan bir şey öğrenebiliyor musun? Öğreniyorsan, mesleki yeterlilik vardır. Yeni metot ve teknikleri kullanır. Yeni materyaller sunabiliyorsa mesleki yeterlilik vardır.*” şeklinde görüş belirtirken aşağıda diğer öğretmen görüşlerinden iki alıntıya yer verilmiştir:

“Benim çok yapmak istediğim henüz tam başaramadığım, öğrenciyi merkeze koyması gerekiyor. Biz halen eski mantık içerisindeyiz. Hani akıllı tahtayı açarız. Ben mesela onu yavaş yavaş çocuklara devrettim. ...Onlar çalışmaları yaparken kenara çekilme. Biraz daha çocuğu merkeze almak gerekiyor ya. Çocuk o işi kendi yapsın artık.” ÖE6

“...Öğretmen donanımlı gelecek, derse hazırlıklı gelecek bir kere. Her dersin planının belli olması, yapacağı etkinliklerin belli olması. Konuya neyle girmem gerektiğini önceden kafamda planlayıp tasarlayıp ona göre dikkat çekecek şekilde bularak konuya girip çocuklara o şekilde anlatması lazım. Teknolojik aletleri kullanabilmesi lazım. Çocukların seviyesine inebilmeli.”ÖK10

Katılımcılara göre alan bilgisine hâkim olma (f=7) da öz-yeterliği yüksek olan bir öğretmenin özelliklerinden birisidir. Öğretmenler alan bilgisi ile mesleki olarak donanımlı olma, kültürel yönden birikimli olma, alanıyla ilgili bilgileri takip etme ve güncel bilgilere sahip olma gibi özellikleri tarif etmişlerdir. Bununla ilgili olarak ÖK1 “*Öncelikle tabi hem bilgi, akademik anlamdaki bilgi yeterliliği tamdır hem de kültürel, sosyal anlamda da kendini geliştirmiştir. Ona inanıyorum.*” şeklinde açıklama yapmıştır. ÖK9 ise görüşlerini “*Alan bilgisine sahip, sevecen, insancıl, kültürü geniş olan biri diyebilirim.*” olarak belirtmiştir. Öz-yeterliği yüksek bir öğretmeni betimlerken kişisel özelliklere değinen öğretmenler ise kişisel özellikler içinde sosyal, iletişimi kuvvetli (f=5), insancıl, saygın, güvenilir, toplumda sözü geçen, lider (f=3), vizyonu geniş, yeniliklere açık, araştırmacı, kendini geliştiren, mücadeleci, özverili (f=3) gibi olgulardan söz etmişlerdir. Bunlarla ilgili olarak ÖK4 görüşlerini “*Her şeye açık yani yeniliklere açık, kendini geliştirebilen, yeni gelişmeleri takip edebilen. Araştıran, araştırıyor olması gerekiyor, eğitimli, ilgili, yeniliklere açık olması ve eğitimle ilgili yeniliklerden haberdar olması gerekiyor.*” şeklinde açıklamıştır. Katılımcılar ayrıca olgun, disiplinli, çalışkan (f=2), mutlu (f=2) ve

yapıcı (f=1) gibi özelliklere sahip öğretmenleri de mesleki öz-yeterlikleri yüksek öğretmenler olarak tarif etmiş, ÖE6 bununla ilgili düşüncelerini “*Bence öyle bir öğretmenin olgun, sakin, donanımlı bir öğretmen olması gerekiyor. Her şeyden önce öğretmenin çok sabırlı olması gerekiyor.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcılara göre öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin özellikleri de o öğretmenin öz-yeterliği ile özelliklerini yansıtmaktadır. Öğrencilerin akademik ve kişilik özelliklerine değinen katılımcılar öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarılarını (f=2) ve sosyal uyumunu yüksek (f=2) olarak tanımlamıştır. Yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrencilerinin güler yüzlü (f=1), özgüvenli (f=1), mutlu (f=1), rahat olduğunu (f=1) ve eleştirel düşünebildiğini (f=1) ifade eden öğretmenlerden ikisinin açıklamalarından alıntılar şöyledir:

“Çocukların kazanımları alıp almama durumuna bakarım. Ondan sonra yetiştirdiği çocukların sosyal uyumuna bakarım.”ÖK7

“Öncelikle o sınıftaki çocuklar mutludur. Çocuklara baktığın zaman mutlu olduğu, başarabilme yönlerinin kendine özgüveninin yüksek olduğunu görüyorum. Daha rahat daha güler yüzlüdür başarılı öğretmenin sınıfının öğrencileri.”ÖK1

4.8.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Öz-yeterliklerini Oluşturan Özellikleriyle İlgili Görüşleri

Katılımcılara ikinci soru olarak “Sizi iyi bir öğretmen yapan özellikleriniz nelerdir? Sahip olduğunuz hangi beceri, yetenek ve kişisel özelliklerinizin sizi mesleğinizde daha yetkin yaptığını düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplara göre mesleki ve kişisel temaları oluşmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 61’de yer almaktadır:

Tablo 61.

Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Öz-Yeterlikleri ile İlgili Görüşleri

Tema	Kod	f
Mesleki beceriler	<i>Sınıf yönetimi becerileri</i>	
	Öğrenci mutluluğu, özgür ortam yaratma, öğrencilere kendi ifade edecek fırsatı sunmak, öğrencilerle etkili iletişime sahip olmak, empatik, eşit, güvenilir, sabırlı, vicdanlı, güler yüzlü, özverili, şefkatli, sevgi dolu olmak, öğrencilerini olduğu gibi kabul etmek, ulaşılmaz zor öğrencilere sebat göstermek)	11
	Öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı olma (öğrencinin sorunlarını çözme, arka planını araştırma, kişisel ihtiyaçlarına duyarlı olma)	3
	Zamanı etkili kullanma	1
	<i>Etkili öğretim yapma</i>	
	Öğrenci merkezli-öğrenci seviyesine uygun ve öğrenciye faydalı olacak yöntemler kullanma	4
	Ders konularını günlük hayatla ilişkilendirme, eğlenceli olma ve öğrenciye hitap edebilme	4
	Eğitim teknolojilerini kullanma, el işleri yaptırma ve müzik aletleri kullanmayı öğretme	3
	Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme	1
	Alan bilgisine hâkim olma	1
Kişisel özellikler	İnsancıl, önyargısız ve ahlaklı olma	3
	Mesleğini sevme ve rol model olma	3
	Gelişime açık, kültürel birikime sahip ve pratik zekalı olma	3
	Velilerle olumlu iletişim kurma ve onlardan olumlu dönütler alma	2

Tablo 61’de görüldüğü gibi öğretmenler bu soruyu daha çok sınıf yönetimi (f=11) ve etkili öğretim yapma konusunda yeterliklerine ilişkin görüşler belirterek cevaplamışlardır. Sınıf yönetim becerilerinde çoğunlukla öğrenciyle iletişim ve olumlu sınıf atmosferi yaratma üzerinde duran öğretmenler etkili öğretim konusunda öğrenci merkezli öğretim yapma (f=4), ders konularını günlük hayatla ilişkilendirme, eğlenceli olma ve öğrenciye hitap edebilme (f=4), eğitim teknolojilerini kullanma ve el işleri yaptırma vb. (f=3), öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirme (f=1) ve alan bilgisine hâkim olma (f=1) üzerinde durmuşlardır. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılar yer almaktadır:

“Öğrenciyle iletişimim veya derslerde birebir çocuklarla derslere katılarak. Aynı şekilde oyun oynanıyorsa ben de oyun oynuyorum mesela bir şey yapılacaksa bir canlandırma, bir rol yapılacaksa ben de birebir katılırım. O şekilde yani öğrenciyle iletişimim güçlüdür. Onlara böyle babacan, sevecen, sevgiyle yaklaşırım.”ÖK11

“Empati yaparım. Çocuğun yerine gerçekten kendimi koyarım. Sonra onun önce nasıl bir ortamdan geldiğini araştırırım. Ailenin yapısı, evin durumu nasıl? Onun geçmişini

araştırmaya ya da onun yaşadıklarını, sonra ona göre davranmaya çalışırım. Sonra hepsine eşit davranmaya çalışırım. Bir de çocuk sevgim çok benim.”ÖK7

“Çok böyle iki kere iki dört gibi ezberlemesini istemiyorum yani. Biraz düşünebilmeyi, biraz böyle farklı olmayı kazandırmayı sevdiğim onların da bu hoşuna gidiyor. Derste daha aktifler.”ÖK1

“Teknolojiyi iyi kullanırım. Çocuklara bir şey hazırlayacağım zaman çok hızlı hazırlayabilirim.”ÖE6

Mesleki öz-yeterliklerine ilişkin kişilik özelliklerine değinen öğretmenler ise insancıl, önyargısız ve ahlaklı olan (f=3), mesleğini seven ve rol model olan (f=3), gelişime açık, kültürel birikimi olan vb. (f=3) ve velilerle olumlu iletişim kurup onlardan olumlu dönütler alan (f=2) öğretmenler olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden ÖK9 bu konuda “*Birincisi çocukları sevmem, ikincisi öğretmeyi çok seviyorum. Bilgiyi paylaşmayı çok seviyorum. İletişim becerilerim yüksek diye düşünüyorum. Kültürel birikimim, işte insanları her haliyle kabul edip kucaklamam.*” şeklinde açıklama yapmış; ÖK3 ise görüşlerini “*Hani kendim iyi öğretmen miyim değil miyim? Hani velilerden aldığım tepkiler şimdiye kadarki, iyi olduğumu düşünüyorum. En büyük etken sevgiyle yaklaşmam herhalde çocuklara yani. Hep ılımlı yaklaşıyorum. Elimden geldiğince sorunlarını, ailevi sorunlarını bile çözmeye çalışıyorum.*” şeklinde belirtmiştir.

4.8.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Açıdan Kendilerini Daha Yeterli Buldukları Alanlarla İlgili Görüşleri

Bu bölümde görüşme yapılan öğretmenlerin mesleki açıdan daha yeterli olduklarını ifade ettikleri boyutlarla ilgili sorulan sorulardan elde edilen ayrıntılı bulgular yer almaktadır.

4.8.3.1. Öğrencilerin İlgisini Derse Çekmede Uyguladıkları Yöntemler İle İlgili Görüşleri

Katılımcılara öğrencilerinin ilgisini derse çekerken ve onları motive ederken gerçekleştirdikleri uygulamaların neler olduğu sorulmuş, sınıf öğretmenlerinin bu soruya yönelik görüşleri motive etme, dikkatler dağıldığında uyarma, öğrenme sürecini somutlaştırma ve esnek olma şeklinde dört tema altında toplanmıştır. Bu soruya verilen cevapların özeti aşağıdaki Tablo 62’de görülmektedir.

Tablo 62.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin İlgisini Derse Yöneltilmede Kullandıkları Yöntemler

Tema	Kod	f
Motive etmeye çalışma	İlgilerini çekme (şarkı söyleme, fıkra anlatma, jest ve mimikleri kullanma, sohbet etme vb.)	3
	Hedeften haberdar etme	3
	Kendi hayatından örnekler verme	2
	Ödüller kullanma (kalem, çikolata)	2
	Derste molalar verme (sohbet etme, öğrenciye tuttuğu takımla ilgili vb. kişisel sorular sorma)	2
	Olumlu davranışı ön plana çıkarma	1
	Sorumluluk verme (öğretmenin yerine yapacağı şeyler yaptırma)	1
	Sevgi bağı oluşturma	1
Dikkatler dağıldığında uyarma	Sesli veya sessiz mesajlar gönderme (ses tonu, göz kontağı vb.)	4
Öğrenme sürecini somutlaştırma	Birebir görüşme	1
	Aileyle görüşme	1
Esnek olma	Öğrenciyle olumlu iletişim kurma	1
	Drama yapma	2
Esnek olma	Günlük hayatla ilişkilendirme	2
	Materyal kullanma	1
Esnek olma	Ders sırasını öğrencilerin dikkat durumuna göre değiştirme	1
	(matematik, Türkçe vb. dersleri ilk saatlere koyma)	1

Tablo 62’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri öğrencilerinin dikkatini derse çekmek için genelde onları motive etmeye çalışmaktadır. Bunun için şarkı söyleme, jest, mimikleri kullanma, fıkra anlatma vb. kullandıklarını belirten öğretmenler ayrıca hedeften haberdar etme (f=3), kendi hayatlarından örnekler verme (f=2), kalem, çikolata gibi ödüller kullanma (f=2), onlarla kendileriyle ilgili sohbetler ederek derse ara verme (f=2) gibi yollara başvurduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden ÖE11 bu konuyla ilgili olarak *“Ders ortasında bile olsa öğrencinin dağıldığını düşündüğüm anda ya bir fıkra anlatırım ya o öğrenciyi motive edecek bir şey bulurum. Ya türkü söylerim ya bir şarkı veya ilginç bir şey yaparım veya çocukları dışarı çıkarırım.”* şeklinde bir açıklama yapmış; ÖK8 ise düşüncelerini *“Günlük hayattan örnekler vererek başlayınca ya da kendinden örnekler verince ‘Çocuklar bugün ne oldu biliyor musunuz? Okula gelirken başıma şu şu geldi’ ya da komik bir şey çocukların dikkatini çok rahat çekebiliyorum. Ondan sonra ders işleme çok kolay oluyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Bunlar dışında birer öğretmen olumlu davranışı ön plana çıkarma (f=1), kendisinin yapacağı basit şeyleri öğrenciye yaptırarak ona sorumluluk verme (f=1) ve aralarında sevgi bağı oluşturma (f=1) şeklinde yöntemler izlediğinden bahsetmiştir. Örneğin ÖK9 olumlu davranışı ön plana çıkarma ile ilgili görüşlerini ifade ederken *“Bazen en akıllı öğrenciyi seçiyorum, günün en akıllısı. Yani yaramazı sevmiyorum. Tahtaya mesela ‘yaramazlar’*

yazar ya çocuklar, ayrıyeten benimkiler ‘Yaramazları yazmayın.’ desem de alışlagelmiş bir kalıp sanki ‘Yaramazlar’ ve ‘Akıllılar’ diye yazıyorlar. Yaramazlardan daha çok akıllıları öne çıkarmaya çalışıyorum.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğrencilerinin ilgisini uyarma yollarını kullanarak derse çeken öğretmenler bu konuda en sık sesli veya sessiz mesajlar göndermeye (f=4) başvurduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenciyle birebir görüşme (f=1), aile ile görüşme (f=1) ve öğrenci ile olumlu iletişim kurma (f=1) birer öğretmen tarafından başvurulduğu söylenen diğer yollardandır. Bunlarla ilgili bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Ses tonumu yükseltip alçaltarak, onlarla çocuklar gibi konuşarak. Bazen hiç beklemedikleri tepkiler vererek. Aa, ne oldu biliyor musunuz, diye başlıyorum. Ne oldu, diye soruyorlar. Hepsi pür dikkat dinliyor.”ÖK4

“Bir sınıfta atıyorum ben çocuklara oturacaksın...Oturmayı, kalkmayı veya seni dinlemeyi öğretiyorsun. Dinleme koşullarından biri nedir? Çocukla göz teması kurmak. Bunu yapmıyor çocuk. Bunu yapmayınca da çocuk en basitinden derste başka şeylerle ilgileniyor. Bunda zorlanıyorum...O süreci geçirirken, o göz temasını kuruncaya kadarki sürede zorlanıyorum.”ÖK7

Öğretmenlerden bazılarının öğrencilerinin dikkatini derse çekerken öğrenme süreçlerini somutlaştırmaya dikkat ettiklerini belirtmiş, bunun için drama (f=2), dersi günlük hayatla ilişkilendirme (f=2) ve materyal kullanma (f=1) ifade edilmiştir. Örneğin ÖK7 bu konuda “*Drama çok etkili. İnanılmaz etkili. Çocukları dersin içine çekmek için etkili. Ben dersi tek başıma anlatıp geçtiğim zaman atıyorum bir okuma metninde bile konuşmalıysa eğer mutlaka oyunlaştırıyorum.*” şeklinde açıklama yapmış, ÖK3 ise “*Günlük hayatla bağ kuruyorum. Kendi, aile içi, her konuda, Matematikte bile kendi ailesiyle ilgili bağlantı kurduğumuzda ya da günlük hayatla bağlantı kurduğumuzda daha çok ilgisini çekiyor.*” sözleriyle görüş belirtmiştir. Bir öğretmen ise öğrencilerinin dikkat durumuna göre Türkçe, matematik gibi daha önemli bulduğunu ifade ettiği dersleri ilk saatlerde verdiğini (f=1) belirtmiştir. Bununla ilgili olarak ÖE2 görüşünü “*Önce önemli dersleri ilk üç veya ilk dört derste işlemeye çalışıyorum. Matematik. Ülkemizde matematik sorun. Önce matematik. Çocukların zihninin açık olduğu o ilk saatlerde.*” şeklinde ifade etmiştir.

4.8.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerini Yeterli Hissettikleri Yöntem, Teknik ve Uygulamalar İle İlgili Görüşleri

Sınıf öğretmenlerine yöneltilen bir diğer soru kendilerini yeterli hissettikleri, başarıyla uyguladıklarını düşündükleri yöntem, teknik ve uygulamaların neler olduğu, bunların dışında farklı olarak neleri kullandıklarıyla ilgilidir. Yapılan açıklamalara göre yöneltilen bir diğer soru ise bu yöntem ve teknikleri nasıl uyguladıkları ve uygularken karşılaştıkları sorunların neler olduğu olmuştur. Katılımcıların açıklamaları Tablo 63'te özetlenmiştir.

Tablo 63.

Sınıf Öğretmenlerinin Yeterli Hissettikleri Yöntem, Teknik ve Uygulamalar

Tema	Kod	f
Etkili oldukları öğretim yöntemleri	Proje, ürün tasarlama (el işleri, materyaller yaptırma vb.)	8
	Anlatım, örneklendirme	
	Drama/ canlandırma	7
	Soru-cevap,	6
	Beyin fırtınası, diyalog	6
	Ev ödevi	6
	Deney yapma	3
	Oyun oynama	3
	İşbirlikçi öğrenme	2
	Gösterip-yaptırma	2
	Araştırma yapma	2
	Gezi-gözlem	1
	Video	1
İzledikleri/ denedikleri farklı yöntemler	Yaparak-yaşayarak öğrenme (ürün tasarlama)	4
	Soru-cevap, beyin fırtınası	2
	Deney	2
	İşbirlikçi öğrenme	2
	Okuma	1
	Oyun	1
Uygulamada izlenen yol	Önceden görev dağılımı yapma, bilgilendirme, plan yapma	4
	Sunum yaptırma	3
	Soru sorma/çıkarımlarda bulunmasını isteme	3
	Her öğrenciye söz hakkı verme/ öğrenciyi aktif kılma	2
	Anlık doğaçlama yapma	2
	Gösterip yaptırma (Atık malzemeleri kullanma, birlikte yapma)	2
	Gruplara ayırma ve işbölümü yapma	1
	Sık sık tekrar yaptırma	1

	<i>Sorun yaşanan yöntem ve teknikler</i>	
	Soru-cevap	2
	Beyin fırtınası	2
	İşbirlikçi yöntem	2
	Anlatım (dinleme-okuma-anlama becerileri)	2
Uygulamada	Araştırma yapma	1
yaşanan sorunlar	Ev ödevi verme	1
	<i>Sorunların nedenleri</i>	
	Yönergeleri anlayamama	1
	Çalışma ortamını değiştirme (okul bahçesinde ders verme)	1
	İsteksizlik (öğrenci ve velideki)	1
	Öğrenciyi pasif kılması	1

Tablo 63 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kendilerini genellikle proje yönteminde-ürün tasarlama, (f=8) yeterli algıladıkları görülmektedir. Öğretmenlerden ÖE11 bu konudaki görüşlerini *“En çok çocukların bir şey yapmasına fırsat verme. O yöntemle yaparak-yaşayarak uygulamaya çalışırım. Çocuklara fırsat vererek, çocukların derse hazırlıklı gelmesini sağlayarak veya işte görev dağılımı yaparak.”* şeklinde ifade etmiştir. Anlatım ve örneklendirme (f=7), drama ve canlandırma (f=6), soru-cevap, beyin fırtınası ve diyaloglar (f=6) öğretmenlerin kendilerini başarılı buldukları diğer uygulamalar olmuştur. Bununla ilgili ÖK1 *“Drama, beyin fırtınası, yaparak-yaşayarak öğrenme, uygulayarak deneysel çalışmalar.”* şeklinde açıklama yapmıştır. ÖK8 ise bununla ilgili düşüncelerini *“El işi çalışmaları. Ben de çok sevdiğim için tabi ki. Karşılıklı konuşma, soru-cevap. Bunlarda iyiyiz, ben sevdiğim için tabi.”* şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerin bazıları ev ödevi vermede (f=3), deney yapmada (f=3), oyun oynama (f=2) ve gösterip yaptırmada (f=2) kendilerini yeterli algıladıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin vurguladıkları diğer uygulamalar ise araştırma (f=1), gezi-gözlem (f=1) ve video (f=1) kullanmadır. Örneğin ÖE2 *“Deney, gezi-gözlem, yaparak-yaşayarak benim en çok kullandıklarım arasında.”* şeklinde görüş belirtirken ÖE6 *“Mesela ben bir gün önceden kesinlikle hazırlanmaları gerektiğini söylüyorum. Ödevleri ona göre hazırlıyorum.”* sözleriyle açıklama yapmıştır.

Öğretmenlerin bunlar dışında denedikleri yöntem, teknik ve uygulamalar için en sık yaptıkları uygulama yaparak-yaşayarak, ürün tasarlama (f=4) olmuştur. Bu konuda ÖE6 *“Farklı yöntem derken mesela bir uyguluyorsun, çocuğa ulaşamıyorsun. Örnek vereyim, kesirleri anlatıyorsunuz. E olmadı. Bu sefer kartonlarla anlatıyorsunuz.”* şeklinde görüş belirtmiştir. ÖK7 ise bu konuda *“Yani yaparak-yaşayarak, bunu yapıyor çocuklar. Sonra soru sorma, okuma, deney yapma. Fen bilimleri dersini deney yapmadan nasıl yapacağını mesela?”* şeklinde açıklama yapmıştır. Buna ek olarak farklı öğretmenlerce denenmiş diğer

farklı uygulamalar soru cevap (f=2), deney yapma (f=2), işbirlikçi öğrenme (f=2), okuma (f=1) ve oyun oynamadır (f=1). Aşağıda bu görüşlere örnek olabilecek bazı görüşlerinden alıntılar bulunmaktadır:

“Kesinlikle bir kere soru-cevap benim yöntemim. Soru-cevapla buldurmaya çalışıyorum. Uygulama oluyor.”ÖK9

“mesela birinci sınıfta çocukların ilgisini çeken sınıf içi oyunlar, sınıf dışı oyunlar. Okula alışmaları için, okulu sevmeleri için. İlk defa karşılaştıkları oyunlar ya da böyle şeyler yapabiliyoruz.” ÖK3

Öğretmenler sınıfta izledikleri yöntem, teknikleri ve uygulamaları hayata geçirirken en sık önceden görev dağılımı ve bilgilendirme (f=4) yaptıklarını belirtmiştir. Bunun dışında sunum yaptırma (f=3), soru sorma, çıkarımlarda bulunmalarını isteme (f=3), her öğrenciye söz hakkı verme, öğrenciyi aktif kılma (f=2) izlenen diğer yollardır. Katılımcılar ayrıca uygulamalarının doğaçlama ve anlık geliştiğini (f=2), evdeki atık malzemelerini kullanmaya özen gösterdiklerini (f=2), gruplara ayırıp iş bölümü yaptıklarını (f=1) ve sık tekrarlar (f=1) yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşlerden örnek alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“Mesela ben bir gün önceden kesinlikle hazırlanmaları gerektiğini söylüyorum. Ödevleri ona göre hazırlıyoruz. Ondan sonraki gün kendileri sunum yapıyorlar mesela bazı derslerde. Özellikle bunu Hayat Bilgisi dersinde uyguluyoruz.”ÖE5

“Aslında şöyle Türkçe’de bir konu anlatacaksam eğer ya da bir metinle ilgili drama yaptırırsam eğer anlık gelişiyor. Anlık gelişince nasıl gittiğine bakıyorum. Bir de görev veriyorum öncesinden. Bunlar arasındaki farkı görmelerini sağlıyorum.”ÖK7

Uygulama sırasında ne gibi sorunlarla karşılaştıkları sorusu yöneltildiğinde katılımcılar sorun yaşadıkları yöntem ve tekniklerden ve sorunların neden kaynaklanıyor olabileceğinden söz etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri en sık soru-cevap, beyin fırtınası (f=2), işbirlikçi yöntem (f=2) ve anlatım, dinleme-okuma becerilerinde (f=2) sorunlar yaşadıklarını ifade etmiş, birer öğretmen ise ev ödevi verme (f=1) ve araştırma (f=1) yaptırma konusunda yaşadıkları sorunlara değinmiştir. Katılımcılar yaşadıkları sorunların nedenlerini yönergeleri anlayamama (f=1), sınıf dışına çıkarak çalışma ortamını değiştirme (f=1), öğrenci ve velilerin isteksiz olması (f=1) ile bazı yöntemlerin öğrencileri pasif kılması (f=1) şeklinde açıklamışlardır. Öğretmenlerden ÖK7 bu konudaki görüşlerini “Aslında mesela beyin fırtınası yaparken sorun yaşıyoruz. Çocuklarda okuma alışkanlığı yok ya, kelime hazneleri dar. Bunda çok başarılı olamıyorum.” şeklinde ifade ederken

ÖK8 “Anlaşamıyorlar aralarında liderlik kavgası olabiliyor. ‘Benim dediğim olsun.’ ya da ‘Hayır, bunu sen istediğin için yapmayacağız.’ gibi. Eğer daha önceden anlaşmazlıkları varsa sonrasında o iş pek yürümüyor.” şeklinde ifade etmiştir. Bu konuda ÖK1 “Anlatımda çok sorun yaşıyorum. Yani kendim çok konuşmayı sevmem. O yüzden çok konuşmak istemem, hani kendileri konuşsun diye çaba harcadığım için anlatım ve yazdırmayı çok sevmem.” şeklinde açıklama yapmıştır.

4.8.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Farklı İlgi, Yetenek ve Zekâ Düzeylerindeki Öğrencilerin Başarılı Olabilmeleri İçin İzledikleri Yollar İle İlgili Görüşleri

Görüşme sırasında öğretmenlere sınıflarında bulunan farklı ilgi, yetenek ve zekâ düzeylerindeki öğrencilerin başarılı olmaları için neler yaptıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 64’te akademik faaliyetler ve duyuşsal destek faaliyetleri olmak üzere iki tema altında özetlenmiştir.

Tablo 64.

Sınıf Öğretmenlerinin Farklı ilgi, Yetenek ve Zekâ Düzeylerindeki Öğrencilerin Başarılı Olabilmeleri İçin İzledikleri Yollar

Tema	Kod	f
Akademik faaliyetler	Öğrenci özelliklerine dikkat etme: Farklı öğrenci seviyelerini göz önünde bulundurma, öğrenciye uygun ve ortalama seviyede etkinlikler yapma	7
	Değerlendirme yapma/ tarama-izleme testleri uygulama	5
	Geri plandaki öğrencileri öne çıkarma, tüm öğrencilerin derse katılımını sağlama	4
	Öğrencinin başarılı olduğu yönleri ön plana çıkarma, yeteneklerini ön plana çıkarma	3
	Farklı kaynaklara yönlendirme: Dergi takip etmelerini sağlama ve dergideki etkinlikleri yaptırma, kitap okutma ve araştırma yaptırma, sınavlara girmesini sağlama (BİLSEM vb.),	3
	İşbirlikçi çalışmalar yapma	3
	Aile ile görüşme	3
	Öğrenci merkezli olma	2
	Birebir ilgilenme ve destek eğitimi kursu verme	2
	Ders çalışma tavsiyeleri verme, öğrenciye yardımcı olma	1
	Tekrar yaptırma	1
	Gözlem yapma	1
	Uygulama yaptırma	1
	Duyuşsal destek faaliyetleri	Somut-soyut ödül verme/ pekiştireçler kullanma (kalem, silgi, alkış öpücük vb.),
Merak uyandırma, dönüt verme, eşit ve adaletli davranma		4
Cesaretlendirme		4
Motive etme		3
İlgi alanlarına göre yönlendirmek (kurs vb.) ve bunlara uygun etkinlik yapmak		3
Sorumluluk vermek (öğrencinin kişilik özelliğine göre)	1	

Tablo 64'te görüldüğü gibi öğretmenler sınıflarındaki farklı ilgi, yetenek ve zekâ düzeylerindeki öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamak için daha çok akademik faaliyetlerde öğrenci özelliklerine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir (f=7). Değerlendirme yapma/ tarama testleri uygulama (f=5), geri planda kalan öğrencileri öne çıkarma (f=4), öğrencilerin başarılı oldukları yönleri ön plana çıkarma (f=3), farklı kaynaklara yönlendirme (f=3), işbirlikçi çalışmalar yapma (f=3) ve aile ile görüşme (f=3) öğretmenlerin ifade ettikleri diğer akademik çabalar olmuştur. Öğrenciyle birebir ilgilenme ve destek eğitimi kursları verme (f=2), öğrencilere ders çalışma tavsiyeleri verme (f=1), tekrar yaptırma (f=1), gözlem yapma (f=1) ve öğrencilere uygulama yaptırma (f=1) öğretmenlerin akademik faaliyetleri arasında yer alan diğer uygulamalardır.

Öğrencilerin özelliklerine dikkat etmeyle ilgili olarak ÖK7 “*Şimdi araştırma ödevi verirken, araştırma yapacakken çocuğun zekâsına, seviyesine göre anlatıyorum ben ona. Çok iyi öğrencilere çok zor konular veriyorum açıkçası. Çocukları çok zorlamıyorum, kapasitesi neyse ona göre sınırlandırıyorum.*” şeklinde açıklama yapmış; geri planda kalan öğrencileri ön plana çıkarmayla ilgili olarak ÖE5 “*Hiç ummadığın, çok basit bir soru sorup, gerçekten sınıfta kendini tembel hisseden öğrenciyi tahtaya kaldırıp yapabileceği bir soruyu sorabiliyorum. Mesela çok basit bir sorudur, yapar biliyorum. Çıkartıyorum, yapabiliyor. Acayip mutlu oluyor. Bir de alkışlatıyorum, o zaman biraz daha ilgi artabiliyor.*” şeklinde görüş bildirmiştir. İşbirliğine dayalı çalışmalarla ilgili ÖE6'nın açıklaması “*Valla şey grup çalışmaları çok önemli. İyi bir öğrencimizin yanına kötü bir öğrencimizi koyup onları birbirleriyle kaynaştırıyoruz. Bunu elimizden geldiğinde iki haftada bir yapmaya çalışıyorum. Bazen iyi öğrencileri gruplandırıyorum, onların kendi grup etkinlikleri oluyor.*” şeklindedir.

Farklı ilgi, yetenek ve zekâ düzeylerindeki öğrencileri için duyuşsal destek sağladıklarını ifade eden öğretmenler bunun için somut soyut ödül/ pekiştireç verme (f=5), öğrencilerinin merakını uyandırma, onlara dönüt verme vb. (f=4), onları cesaretlendirme (f=4), motive etme (f=3), ilgi alanlarına göre yönlendirme (f=3) ve onlara sorumluluk verme (f=1) yollarını izlediklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda iki öğretmenin görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

“Ödüllendiriyorum. Öpücükle daha çok. Yıldız defterlerine. Yani kalem, silgi, kitap o çok çok nadir, sene sonunda yaptığım bir şey, maddi olarak.”ÖK4

“Her şeyden önce zeki olduklarını söylüyorum. Yapabileceklerini söylüyorum. Ne bileyim parmak kaldırma değil, belli bir sırayı takip edebiliyoruz. Her öğrencinin eşit haklara sahip olmasını, derse katılmasını sağlıyoruz. Ayrıcalık yapmıyorum.”ÖE2

4.8.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerini Sınıf Yönetiminde Başarılı Buldukları Boyutlar İle İlgili Görüşleri

Görüşme sırasında katılımcılara sınıf yönetiminde kendilerini en başarılı buldukları boyutların hangileri olduğu sorusu yöneltilmiş, verilen cevaplar Tablo 65’te tema ve kodlar altında özetlenmiştir.

Tablo 65.

Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerini Sınıf Yönetiminde Başarılı Buldukları Boyutlar

Tema	Kod	f
Sınıf kurallarını belirleme ve uygulama	Okula geliş-gidiş saati, ders dinleme, söz hakkı isteme, konuşan kişinin sözünü kesmeme, yüksek sesle konuşmama, kavga/küfür vb. sakınma, çöpleri çöp kutusuna atma	9
İstenmeyen davranışlarla baş etme	Birebir görüşme, teneffüse çıkmama cezası verme, aileyle görüşme, problem davranış meydana gelmeden önce önlemeye çalışma	8
İletişim/olumlu sınıf ortamı oluşturma	Rekabeti önleme, sevgiye dayalı iletişim oluşturma	3
Öğretimi etkili kılma	Okul bahçesinde tek başına gitmemesi yerlere Beden Eğitimi ve Oyun dersinde gitme, ders içinde ilgi alanlarını ön plana çıkarma	3
Sınıfın fiziki düzenini sağlama	Öğrencilere sınıf içinde rahat hareket edebilecekleri alan sağlama	1

Tablo 65 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun kendisini sınıf kurallarını belirleme ve uygulamada (f=9) daha başarılı algıladığı görülmektedir. Yapılan açıklamalara göre bu kurallar; okula gelme saati, ders dinleme, konuşmadan önce söz hakkı isteme, yüksek sesle konuşmama gibi genelde sınıf içinde ve okul içinde uyulması beklenen davranışlarla ilgilidir. Bunlarla ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“Şöyle bir şey var çocuklar ders saatinde ders yapması gerektiğini bilirler. Ben ders anlatırken çok gürültü yapılınsın, başka şeylerle uğraşılsın istemiyorum. İlk on – on beş dakikada verebiliyorsun. O ilk on beş dakikada da dikkatli bir şekilde dinlemelerini istiyorum. Bunda başarılıyım.”ÖK7

“Şimdi istenmeyen davranışları, daha doğrusu uyulması gereken kuralları biz sınıfta söylüyoruz. Bu kuralların neden koyulduğunu, kendi yaşantımızdan, ben kendi ilkokul

hayatımdan çok anlatıyorum öğrencilerime... Kurallara uymayanların dışlanabileceğini, pek sevilmececeklerini, yalnız kalabileceklerini sürekli vurgulamaya çalışıyorum.”ÖK8

Öğretmenlerin çoğunun kendilerini başarılı buldukları bir diğer boyut istenmeyen davranışlarla baş etmedir (f=8). Bu konuda öğretmenlerin birebir görüşme yaptıkları, aile ile görüştikleri, istenmeyen davranış oluştuğunda ceza verdikleri ve problem davranış meydana gelmeden önce önlemeye çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenlerden ÖK4 birebir görüşme ile ilgili düşüncelerini *“İstenmeyen davranış olduğu zaman birebir kuralları konuşuyoruz. Bazen oluşmadan önce hani konuşmuş oluyoruz, bazen oluşuktan sonra konuşmuş oluyoruz. Ya etkili, çoğu zaman etkili oluyorum.”* şeklinde ifade ederken ÖE2 *“Çocuk geliyor. Teneffüste kötü laf da kullanmıştır arkadaşına, yere çöp de atmıştır ya da kavga etmiştir. Ne yapıyoruz? Bunun yanlış olduğunu, hepsinin hatalı olduğunu öğretiyoruz. Ondan sonra birbirine sardırıyoruz. Bizim büyük cezamız ne? Çocuğa ‘O teneffüs çıkamazsın.’ diyoruz. Sadece tuvalet ihtiyacını giderip gelebilirsin ya da kantine gidip hemen gelebilirsin. Bu tür hafif cezalar.”* şeklinde açıklama yapmıştır.

İletişim/olumlu sınıf ortamı oluşturma (f=3), öğretimi etkili kılma (f=3) ve sınıf düzenleme (f=1) öğretmenlerin sınıf yönetiminde kendilerini başarılı algıladıkları diğer boyutlar olmuş, olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutunda öğretmenler rekabeti önlemeye ve sınıf içinde sevgiye dayalı iletişim kanalı oluşturmaya özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin ÖK3 bununla ilgili olarak *“Çok fazla mesela öğrenciler arasında hurs rekabet var. Ama biz onu sınırlar dâhilinde o rekabetin iyi olduğunu, ama bunu o karşındakini ezmeden, karşındakini küçümsemekten ya da kırıcı olmadan olması gerektiğini sürekli konuşuyoruz.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin öğretimi etkili kılmak için öğrencilerin okul içinde tek başına gitmemesi gereken yerleri beden eğitimi ve oyun gibi derslerde kullandıkları ve genel olarak dersi öğrencilerin ilgilerine göre ilerlettikleri görülmektedir. Öğretmenlerden ÖE6 bu konudaki açıklaması *“Bizim işte okulun şu tarafında yeni futbol sahası yaptılar. Bu erkeklerin özellikle çok hoşuna gidiyor ki bizde de zaten erkekler ortalığı karıştıran. Şimdi orası topraklı, hani etrafı börtü böcek, yılan çıyan, bir şey olur diye öğretmen olmadan oraya çıkarmıyoruz çocuğu. Çocuklarla anlaşmamız bu, onlar kesinlikle kurala uyuyorlar, derse mümkün mertebe katılıyorlar, ellerinden geleni yapıyorlar ve ben de her gün Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersinde hem kızları hem erkekleri oraya götürüyorum.”* şeklindedir.

Sınıfın fiziki düzenini sağlama boyutunda içinde ise öğrencilerin ders içinde rahat hareket edebilecekleri ortam yaratmaya özen gösterildiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerden

ÖK1 bu konuyla ilgili görüşlerini “*Daha önce mesela görme özürlü öğrencim vardı. O öğrencim matematik ve sayısal konularda çok başarılıydı. Onun sürekli bu yönünü açığa çıkardım. Diğer öğrencilerim de aynı şekilde mesela, zihinsel engelliydi ama müzik yönünün ağır basmasını sağladım. O yönde öğrencilerim onu takdir etti, saygı duydukları zaman da çok sorun yaşamıyorum.*” şeklinde açıklamıştır.

4.8.3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Başarılarını Ölçme ve Değerlendirmede İzledikleri Yöntemler İle İlgili Görüşleri

Sınıf öğretmenlerine görüşme sırasında yöneltilen bir diğer soru, öğrencilerinin başarılarını ölçme ve değerlendirme için hangi yöntemleri kullandıkları olmuş, elde edilen bulgular Tablo 66’da verilmiştir.



Tablo 66.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Başarılarını Ölçme Ve Değerlendirmede İzdedikleri Yöntemler

Tema	Kod	f
Kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri	<i>Süreç değerlendirme</i>	
	Gözlem yapma (ders içi performans, derse temiz/düzenli gelme, olumlu sosyal ilişkiler, olumlu davranış geliştirme, vb.)	9
	Sorumluluklarını yerine getirmesi (ev ödevlerini, verilen çalışmaları yapma)	3
	Derse hazırlıklı gelmesi (materyal getirme)	2
	Ortaya ürün koyması (şiir/öykü yazma, deney yapma)	2
	Okuduğunu anlaması, farklı bakış açıları geliştirebilmesi	1
	<i>Sonuç değerlendirme</i>	
	Soru-cevap	3
	Sözlü sınav	1
	Bu yöntem ve tekniklerin tercih edilme nedenleri	Öğrenciyi çok yönlü ve objektif değerlendirmesi (tek yönlü değerlendirmenin yetersiz olması)
Olumlu davranış geliştirmesi (nitelikli birey yetiştirme),		8
Verilen kazanımları ölçmesi (öğretim programının gerekliliklerini yerine getirmesi)		5
Okulun beklentisini karşılama		5
Pratik ve kolay olması		1
Yaş grubunun özelliği gereği		1
Tam öğrenmeyi sağlama, eksik öğrenilenleri tamamlamak		1
Ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlamada dikkat edilenler		Sınıfın/öğrencilerin akademik başarı seviyesi,
	Yaş grubunun özelliği	5
	Kazanımların düzeyi	4
	Günlük hayatta kullanılacak bilgileri ölçme	3
	Üst düzey düşünme becerilerini ölçen sorular olmasına özen gösterme	2
	Olumlu ve olumsuz davranışları kişisel not defterine not etme	1
Ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlamada yararlanılan kaynaklar	Eğitim siteleri	3
	Zümreler arası fikir alış-verişi	2

Tablo 66 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin öğrencilerinin başarılarını değerlendirirken daha çok süreç odaklı oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu bu konuda gözlemi (f=9) kullandıklarını belirtmiş; öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirme (f=3), derse hazırlıklı, temiz ve düzenli gelme (f=2), ortaya ürün koyma, deney yapma (f=2) ve okuduklarını anlama, farklı bakış açıları geliştirip/geliştiremediklerine dikkat ettiklerini (f=1) ifade etmişlerdir. Öğrencilerinin başarılarını değerlendirirken sonuç odaklı bir yaklaşım sergileyen öğretmenler ise soru-cevap (f=3) tekniğini ve sözlü sınavı (f=1) kullandıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin açıklamalarından örnek alıntılara yer verilmiştir:

“...1-2-3. sınıflarda genellikle gözlemdir. Derse katılımını gözlemlersin, soru-cevaplarda ne aktifliği var, katkıda bulunabiliyor mu, verilen çalışmaları yapabiliyor mu, bu şekilde değerlendirmeler daha çok.”ÖE11

“Öğrencilerin başarılarını değerlendirirken kesinlikle gözlem. Bizde zaten birinci, ikinci, üçüncü sınıfta yazılı yok. Yazılı olmadığı için işte çocukların derslere katılımları olsun, o konuyu ne kadar anladıkları olsun.”ÖE6

“hafta sonu değerlendirmesi gibi, aylık değerlendirmeler, haftalık, on beş günlük. Sonra bir genel değerlendirme var. Çözdüğümüz sorular içerisinde derleyip topladığımız bir şekilde yapıyoruz.”ÖK10

“Valla tabi ki akademik başarılarını da dikkate alıyoruz sosyal gelişimlerini de dikkate alıyoruz. İlkokulda sadece akademik değerlendirmek de yanlış olur. Sınavlar da yapıyoruz, toplum içerisinde ne bileyim teneffüsteki davranışlarını gözlemliyoruz.”ÖE2

Bu yöntem ve teknikleri tercih etme nedenleri sorulduğunda ise süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaptığı yönünde görüş belirten öğretmenlerin çoğunluğu öğrenciyi çok yönlü değerlendirmeye, olumlu davranış geliştirmeye (f=8) ve öğretim programının gerekliliklerini yerine getirmeye (f=5) dikkat ettiklerinden söz etmişlerdir. ÖK4 bu konudaki görüşlerini “*Çünkü hiçbir zaman tek bir değerlendirme biçimi net bir sonuç vermez. Çocuk da insan da çok yönlüdür. Ben hani onun yeteneğini ya da başarısını ortaya çıkarmak için tek bir yöntemin yeterli olacağına inanmıyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. Sonuç odaklı olan öğretmenler ise soru cevap ve sözlü sınavlar yapma nedenlerini pratik ve kolay olma (f=1), yaş grubunun özelliği (f=1), tam öğrenmeyi sağlama (f=1) şeklinde ifade etmişlerdir. ÖE2 bununla ilgili “*Valla neticede idare bizden, idare değil bakanlık çocuğun akademik başarısını istiyor. Akademik başarı istediği için bence de bunu yapmak zorundayız. Bunlar yazılı olabilir, sözlü olabilir.*” şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğretmenlere ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlarken nelere dikkat ettikleri ve nasıl hazırladıkları sorulduğunda en sık sınıfın/öğrencilerin akademik başarı seviyesi, yaş grubunun özelliğine (f=5) dikkat ettikleri saptanmıştır. Ardından ölçme araçlarının kazanımları ölçme düzeyine (f=4), günlük hayatta kullanılabilecek bilgiler olmasına (f=1) ve üst düzey düşünme becerilerini ölçen sorular (f=1) olmasına özen gösterdikleri ifade edilmiştir. Tablo 66’da görüldüğü gibi öğretmenler ölçme araçlarını hazırlarken eğitim sitelerinden (f=3) ve meslektaşlarının görüşlerinden yararlanmaktadır (f=2). Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

“Öncelikle yaş. Yaş çok önemli. Öğrenmesi gereken kavramları, kelimeleri kendi kelime hazinesine katmış mı? Buna önem veriyorum.”ÖK1

“Benim kazanımlarımı gerçekleştiriyor mu diye. Yani kazanımlarımı belirliyorum, şu şu yapması gerekiyor, işte kereyi bilmesi gerekiyor ne bileyim, üçgeni kesmesi gerekir, kaç kenar sayısı, köşe sayısını belirleyip.”ÖK9

“Arkadaşlarla çok alışveriş yapıyoruz. Hani zümre arkadaşlarımızla ya da internetten değişik soru tipleri olabiliyor.”ÖK8

4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Okulların Sosyal Sermayesini Oluşturan Özellikler ve Görev Yaptıkları Okulların Sosyal Sermayesi Hakkındaki Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin bir okulun sosyal sermayesini oluşturan özellikler ve görev yaptıkları okulların sosyal sermayesine yönelik görüşlerini öğrenmek amacıyla sorulan sorulardan elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.9.1. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Sosyal Sermayesini Oluşturan Özelliklerle İlgili Görüşleri

Sınıf öğretmenlerine bu boyutla ilgili ilk olarak “Size göre bir okulun sosyal sermayesini neler oluşturur/ sosyal sermayesi yüksek olan bir okulu nasıl tanımlarsınız, hangi özelliklere sahiptir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 67’de görüldüğü gibi yapılan açıklamalar okulda yürütülen faaliyetler, okulun kendisiyle ilgili özellikler ve okul içi paydaşların özellikleri olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

Tablo 67.

Sınıf Öğretmenlerinin Okulların Sosyal Sermayesi İle İlgili Görüşleri

Tema	Kod	f
Okulda yürütülen faaliyetler	Sosyal aktiviteler (Kermes, okul gecesi, gezi, bayram etkinlikleri, sinema günleri, kitap günleri, sanatçı-yerel şair davet etme, belirli günler ve haftalarla ilgili kutlamalar, sosyal ve sportif başarılar, öğrenciyi hayata hazırlayan etkinlikler)	5
	Belirli alanlarda elde edilen başarılar (Bilimsel-akademik başarılar, üretilen projeler, kültürel konulardaki başarı, okulda bilim kulüplerinin bulunması, bilgi yarışmaları, eğitimin niteliğinin yükseltecek çalışmalar yapılması)	5
	Velilere yönelik etkinlikler (Okul yönetimi-veli-öğretmen işbirliğinin sağlanması, okul-aile birliğinin oluşturulması, öğretmen ve velilerin okul dışında görüşmesi, yüksek katılımlı veli toplantıları, velinin okulun fiziksel koşullarının iyileştirilmesi için katkıda bulunması, velilerin sık sık okula gitmesi)	3
Okulla ilgili özellikler	Okulun fiziksel koşulları (Oyun alanı, gösteri alanı, uygulama bahçesi, laboratuvar, hayvanat bahçesi, güvenli oyun sahası, kütüphane, yapının öğrenciyeye uygunluğu, sınıf sayısı)	5
	Okulun bulunduğu çevre (okulun bulunduğu çevredeki insanların göç alıp almaması, göç edilen bölge, kültürel özellikleri vb.)	1
	Okul bütçesi	1
Okul içi paydaşların özellikleri	<i>Veli</i>	7
	Sosyo-kültürel seviyenin yüksek olması, eğitime olumlu bakış açısı, öğretmenlik mesleğine olumlu yaklaşması, sosyo-ekonomik seviyenin yüksek olması, eğitim-öğretimde rol alması, sosyal olması	
	<i>Öğrenci</i>	5
	Akademik başarısının ve sosyo-kültürel seviyesinin yüksek olması, sosyal ve dışa dönük olması, hayatla ilgili hedeflerinin olması, yeniliğe açık olması, geniş bakış açılı olması, yeteneklerine göre gruplara üye olması (müzik, resim vb.)	
	<i>Okul yöneticisi</i>	5
	Kültürel donanımı, pozitif bakış açısının olması, faaliyetler organize etmesi, işbirliğine açık olması, çevreye kendini sevdirmesi	
<i>Öğretmen</i>	5	
	Sosyo-kültürel seviyesinin yüksek olması, kendini çevreye sevdirmesi	

Tablo 67’de görüldüğü gibi katılımcılar yüksek sosyal sermayeye sahip olan bir okulu çoğunlukla okulda yürütülen sosyal, akademik, kültürel faaliyetler açısından tanımlamışlardır. Öğretmenlerden beş kişi kermes, okul gecesi, bayram etkinlikleri, kitap okuma günleri vb. faaliyetleri içeren sosyal etkinliklere (f=5) değinirken, beş öğretmen bilimsel, akademik ve kültürel alanlarda elde edilen başarıların bir okulun sosyal sermayesi için belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Velilere yönelik etkinlikler (f=3) ise genel olarak okul yönetimi-veli-öğretmen işbirliğinin sağlanması, yüksek katılımlı veli toplantıları olarak belirtilmiştir. Aşağıda katılımcıların bu konuyla ilgili görüşlerden örnek alıntılar yer almaktadır:

“Yani çocuklar sosyaldır. Veliler daha aktiftir. Kermesler, anneler günü, okul geceleri, bilgi yarışmaları yapılyordur.”ÖK3

“Bir defa çocukların kendini ifade edebilecek gösteri, oyun ortamlarının, koşullarının iyi olduğu okullardır. Sosyal anlamda aktiviteler yapan, bir branşta takımı olan okula iyi derim. Tabi bilimsel kulüpleri takip eden, bilimsel anlamda derece alan okullara da derim.”ÖK1

“Eğer veli rahatça okula geliyorsa, çocuğuyla öğretmen okul idaresi, o üçgeni, öğretmen-idare-öğrenci üçgenini sorgulayabiliyorsa o okul bence gayet sosyalleşmiştir.”ÖE2

Yüksek sosyal sermayeye sahip bir okulun özelliklerine fiziksel, çevresel ve maddi özellikler açısından yaklaşan bazı katılımcılar ise (f=7); oyun alanı, gösteri alanı, uygulama bahçesi, laboratuvar, hayvanat bahçesi, kütüphane, sınıf sayısı gibi fiziksel koşulları olumlu (f=5) olan bir okulun yüksek sosyal sermaye düzeyine sahip olduğunu vurgulamışlar, bunda bulunduğu çevrenin (f=1) ve okulun bütçesinin (f=1) belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yönde görüş belirten öğretmenlerden ÖK10 düşüncelerini “Fiziki yapısı. Fiziki yapımı içinde şey var mesela okulun bahçesi, çocukların güvenli olacağı şekilde oyun sahası. Bir küçük uygulama bahçesinin olmasının düşüncesindeyim. Küçük bir hayvanat bahçesi de olabilir.” şeklinde açıklamış, ÖE6 ise okul bütçesiyle ilgili “Sosyal sermayesi yüksek bir okul kesinlikle öncelikle maddi yönden güçlü olmalı. Maddi yönden güçlü olacak ki diğer yönlerine katkı sağlasın.” yönünde görüş belirtmiştir.

Yüksek sosyal sermaye düzeyine sahip bir okul için okul içinde bulunan paydaşların özelliklerinin etkili olduğundan söz eden katılımcılar okul içi paydaşlar arasında en sık velilerin özelliklerine değinmişler (f=7), sonrasında öğrenci (f=5), okul yöneticisi (f=5) ve öğretmenlerle (f=5) ilgili görüşler ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yedisi velilerin sosyo-kültürel seviyelerinin, eğitime ve öğretmene bakış açılarının, sosyo-ekonomik seviyelerinin, eğitimde rol almalarının vb. okulun sosyal sermayesinde önemli olduğunu vurgularken, beş öğretmen öğrencilerde yüksek akademik başarı ve sosyo-kültürel seviye, sosyal olma, yeniliklere açık olma, hayattan beklentileri olma vb. gerektiğine değinmiştir. Sosyal sermayesi yüksek bir okulda okul yöneticisinin kültürel olarak donanımlı, pozitif bakış açısına sahip, işbirliğine açık, kendini çevreye sevdiren bir kişi olduğunu vurgulanırken (f=5), böyle bir okulda öğretmen özellikleri için katılımcıların beşi yüksek sosyo-kültürel seviyeye sahip olma ve çevreye kendini sevdirmeye şeklinde betimlemeler yapmışlardır. Aşağıda bu görüşlerden alıntılar yer almaktadır:

“Velilerin bakış açısı çok önemli bence burada. Eğitim-öğretime hepsi değil ama yarıdan fazlasının sarılmış olması, bu çocukların hayatının öğretmenin elinde olduğunun bilincinde olması, velilerin öğretmene yaklaşımları eğer üst düzeydeyse senin dediğin şeyi düşünebilirim.”ÖK7

“Sosyal sermayesini anne-babalar oluşturuyor kesinlikle. Mahalle oluşturur, buldukları çevre, geldikleri yer. Çünkü benim okulumun çevresi göç nedeniyle oluşmuş bir çevre.”ÖK8

“O okulda çocuklar dışa dönük olur. Çocuklar yeniliğe açık olur, daha geniş açısı olur. Ya okumaya, ne bileyim hayalleri olur.”ÖK4

4.9.2. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Sosyal Sermayesi İle İlgili Görüşleri

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun sosyal sermayesi hakkındaki görüşlerini almak amacıyla sorulan sorulardan elde edilen bulgular ayrı başlıklar altında aşağıda sunulmuştur.

4.9.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yaşadıkları Duygular İle İlgili Görüşleri

Öğretmenlere ilk olarak görev yaptıkları okulda çalışmanın nasıl bir duygu olduğu sorulmuş ve kendilerine bu duyguları hissettiren durumların neler olduğunu açıklamaları istenmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulla ilgili duyguları ve bu duyguları hissetmelerine neden olan olumlu ve olumsuz durumlarla ilgili görüşleri aşağıdaki Tablo 68’de özetlenmiştir.

Tablo 68.

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulda Yaşadıkları Duygular

Tema	Kod	f
Hissedilen duygular	<i>Olumlu duygular</i>	
	Güvende	6
	Değerli olma	5
	Aidiyet	4
	Bağlılık	3
	Mutluluk	3
	Rahat olma	2
	Samimiyet	1
	Duyarlılık	1
	<i>Olumsuz duygular</i>	
Mutsuz	1	
Güvensiz	1	
Olumlu duygular hissettiren durumlar	Veli özellikleri (öğretmene ve eğitime yaklaşımı, kolay iletişim kurulması, ilgili olmaları, öğretmeni takdir etmeleri, onları yönlendirebilme, güvene dayalı ilişki kurulması, yeniliğe açık ve birikimli veliler olması)	9
	Okul ortamı (arkadaş ilişkilerinde samimiyet, yardımseverlik, okul yöneticisinin samimi olması, işbirliği, verimli çalışma ortamının olması ve okulun çevre yapısına hâkim olma, uzun süredir aynı okulda çalışması)	8
	Öğrenci özellikleri (derslere karşı ilgili ve başarılı olma, gelişim gösterme, çok yönlü olma, sorumluluk sahibi olma, saygılı olma, öğretmenini sevme, yüksek hazırbulunuşluk seviyesine sahip olma)	6
	Okul yapısı (okulun fiziksel donanımının tam olması, düzenli giriş-çıkış saatlerinin olması ve sınıf mevcutlarının az olması)	2
Olumsuz duygular hissettiren durumlar	Veli özellikleri (ilgisizlik, isteksizlik, öğrenciye baskı yapma, öğretmenin işine müdahale etme, öğretmenle tartışma, kültür seviyelerinin düşük olması vb.)	5
	Öğrenci özellikleri (saygısızlık, Suriye uyruklu öğrencilerin uyum/dil sorunu, öğrenci profili, işlerde çalışan öğrenciler)	4
	Okulun yapısı (okulun donanımının yetersizliği, kirli olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması)	3
	Öğretmenlerle ilgili özellikler (öğretmenler arası olumsuz ilişkiler, öğretmenlerin tükenmişlikleri)	2
	Okul yönetimiyle ilgili özellikler (öğretmenlere karşı adaletsiz davranma, öğrenciler arası ayrımcılık yapma-farklı sınıflar oluşturma)	1

Tablo 68 incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak hâlihazırda görev yaptıkları okulda kendilerini güvende (f=6), değerli (f=5), oraya ait (f=4) hissettikleri görülmektedir. Okula bağlılık (f=3), mutluluk (f=3), rahat hissetme (f=2), samimiyet (f=1) ve duyarlılık (f=1) ifade edilen diğer olumlu duygular olmuş, birer öğretmen ise bu okulda olmanın hissettirdiği duyguyu mutsuzluk ve güvensizlik olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerden ÖK9 mutluluk ve güven duygusuyla ilgili olarak “*Mutlu geliyorum okula. Mutlu gidiyorum eve. Bence bu bile yeter. Güven duyuyorum. Bu okula aitim. Her türlü kabul görüyorum. Hemen hemen tüm arkadaşlarımız böyledir.*” şeklinde açıklama yaparken, ÖK7 güven ve bağlılık hissetmekle ilgili olarak “*Sonuçta orada senin arkadaşların var, orada senin*

öğrencilerin var. Tabii ki oraya ait ve bağlılık hissediyorum. Sonuçta orası benim ekmek yediğim bir yer.” yönünde görüş belirtmiştir. Bu olumlu duyguların veli, okul ortamı, öğrenci özellikleri ve okulun yapısından kaynaklandığını belirten katılımcılar velilerin çoğunlukla öğretmene ve eğitime yaklaşımları, kolay iletişim kurulmaları, ilgili olmaları, öğretmeni takdir etmeleri vb. özelliklerine değinmişlerdir (f=9). Arkadaş ilişkilerinde samimiyet, yardımseverlik, okul yöneticisinin samimi olması, işbirliği vb. özellikler ile okul ortamıdır (f=8); derslere karşı ilgili ve başarılı olma, gelişim gösterme, çok yönlü olma, sorumluluk sahibi olma gibi özellikleriyle öğrenciler (f=6); okulun fiziksel donanımının tam olması, düzenli giriş-çıkış saatlerinin olması ve sınıf mevcutlarının az olması gibi özellikleriyle okulun yapısı (f=2) olumlu duygular hissettiren diğer durumlar olarak gösterilmiştir. Öğretmenlerin bu konuyla ilgili açıklamalarından örnekler şöyledir:

“Öğretmenliğimin zirve zamanlarında yaşıyorum. Değerli hissediyorum. Veli profilinin yüksek olması, öğrencinin daha da hazır hale gelmesini sağlıyor. Bir materyal istediğinde öğrenci getiriyor. Ben şunu istiyorum diyorum sınıf anneleri yapıyorlar.”ÖE2

“Bir defa değerli olduğumu hissediyorum. Güzel yani yedi yıldır bu okuldayım. Rahat hissediyorum. Örneğin ben dördümlük bir jenerasyonu okuttum. O bitti tekrar birinci sınıfa geldim. Okutmaya başladığımda 21 tane öğrencim vardı, sekiz tanesi aynı velim. Aynı ailelerin ikinci çocukları. O çok rahat bir şey, benden ne istendiğini biliyorum.”ÖE6

“Ortamı seviyorum. Sevdiğim arkadaşlarım var. Müdürümüz iyi çalışıyor. O iyi çalıştığı için biz de sevgiyle gidiyoruz açıkçası onu mahcup etmemek için, onun samimiyetine inandığımız için.”ÖK8

Doğrudan iki öğretmen olumsuz duygularını ifade etse de diğer katılımcılar da okulda kendilerinde olumsuz duygular hissettiren durumların neler olduğu sorulduğunda veli, öğrenci, okulun yapısı, okuldaki öğretmenler ve okul yönetimi ile ilgili bazı olumsuz durumlar hakkında açıklama yapmışlardır. Beş öğretmen ilgisiz, isteksiz, öğrenciyeye baskı yapan, öğretmenin işine müdahale eden, öğretmenle tartışan velilerin kendilerinde olumsuz hisler yarattığından bahsetmiş, veli tutumuyla ilgili olarak ÖK10 “*Bazı velilerimiz özgüvenle şumarıklığı birbirine karıştırdığı için çocuklardaki bu ukalalık, anne-baba tutumları rahatsız ediyor. Arkadaşlarına karşı daha şiddet, saygısızlık, ikili ilişkilerde sınıf ortamında okul kültürünü uyumsuzlukla karşılaşıyoruz. Veliye anlattığımızda veli özgüvenle şumarıklığı birbirine karıştırıp ‘Hakkını arıyor hocam, ezilmiyor hocam.’ gibi dönütler alıyoruz. Bunlar beni mutsuz ediyor.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Kendilerine saygısızlık yapan öğrenciler ile Suriye uyruklu öğrencilerin uyum ve dil problemlerinin mutsuz veya olumsuz duygular hissetmelerine yol açtığını hissettiklerini

ifade eden öğretmenlerden (f=4) ÖK9 “*Gerçekten Suriyeli öğrencilerin sınıfta zorluk yaratması ve sınıf mevcutlarının çok kalabalık olması. Ne kadar hoşgörülü olsan da insanı yoruyor. Çünkü benim öğrencilerim dil biliyor, onlar bilmiyor. Şimdi benim öğrencilerime göre mi ders işleyeceğim, 15 kişi onlar da az değil, 15 Suriyeli var, ben onlara göre mi ders işleyeceğim?*” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Okulun donanım yetersizliği, kirli olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması (f=3) ile ilgili durumlar da olumsuz duyguların kaynağı olarak gösterilmiş, ÖE11 fiziki yetersizlikleri “*okul ortamındaki durumu şu an için değerlendiriyorum, biraz düzensizlik, temizlik yetersizliği, imkânlardaki kısıtlılık.*” sözleriyle ifade etmiştir. Okulda öğretmenler arasındaki olumsuz ilişkiler ve öğretmenlerin tükenmişlikleri (f=2); ve öğretmenlere adaletsiz davranan okul yöneticisi (f=1) okul ortamında olumsuz duygular yaratan diğer faktörler olmuş, ÖK1 bu konuyla ilgili olarak “*Başta okul idaresi. Böyle bir toplayıp da elek altı... Birinci sınıftı aldım, ikinci dönem gitmek zorunda kaldım oraya ve her sınıfın kötü olan öğrencisini bana verdiler.*” şeklinde açıklama yapmıştır.

4.9.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Okullarındaki İletişim ve Sosyal İlişkiler İle İlgili Görüşleri

Katılımcılara yöneltilen bir başka soru “Okulunuzda öğretmenler arasındaki iletişim ve sosyal ilişkiler nasıldır?” şeklindedir. Bu sorunun devamında öğretmenlere yaşanan problemler olup olmadığı yönündedir. Sorulara verilen cevaplardan elde edilen bulgular; okul içi ilişkiler, okul dışı ilişkiler, ilişkilerin niteliği ve etkileri, yaşanan problemler ve etkileri şeklinde dört tema altında sınıflandırılmıştır.

Tablo 69.

Sınıf Öğretmenlerinin Okullarındaki İletişim ve Sosyal İlişkiler İle İlgili Görüşleri

Tema	Kod	f
Okul içi ilişkiler	Teneffüslerde sohbet etme (ev işleri/aile hayatı vb., gidilen tiyatro-film-dizi-konser, günlük yaşam, siyaset/güncel konular, şakalaşma)	8
	Mesleki fikir alış-verişi (ders işlenişi, sınıf içi etkinlikler, öğrencilerle diyaloglar, öğrencilerle problemler, okul içindeki problemler, sene sonu etkinlikleri, öğrenci değerlendirme etkinlikleri hazırlama)	5
Okul dışı ilişkiler	Yemeğe gitme, kafede çay/kahve içmeye gitme, kahvaltıya gitme	6
	İyi-kötü gün ziyaretleri (cenaze, doğum, düğün), evde görüşme	5
	Sosyal-kültürel faaliyetlere katılma (sinema, müze, dart turnuvası, halı sahada futbol maçları, öğretmen korosu)	3
İlişkilerin niteliği ve etkileri	<i>Olumlu</i>	
	Samimiyet, duyarlılık, yardımseverlik, paylaşım, işbirliği, çözüm odaklılık	5
	Güvene dayalı, birbirini objektif değerlendiren, iletişim halinde olmak	5
	Saygılı olmak, güler yüzlülük, selamlaşma	3
	<i>Etkileri</i>	
	Kültürel etkinliklerden haberdar olunması, birbirinden faydalanılması, performansın artması	2
	Etkinliklerde seçici davranma (alkollü olanlara veya tüm etkinliklere katılmama)	2
Öğretmenlerin pozitif yaklaşıma sahip olması	1	
Motivasyonun artması	1	
Teneffüsler kısa olduğundan kısıtlı iletişim olması	1	
Karşılıklı saygının artması	1	
Yaşanan problemler ve etkileri	<i>Problemler</i>	
	Kişisel ilişkilerdeki sorunlar (dedikodu, tartışma, rekabet, fikirsel çatışma ve söylemler)	6
	Sınıfla ilgili sorunlar (seçme sınıf oluşturmak, panodaki materyallerin diğer sınıfın öğrencileri tarafından zarar verilmesi, sınıf temizliği)	3
	Okul müdürü ile anlaşmazlık (birbirini iğneleme, veliyi öğretmenden ön planda tutması, resmi işlemlerde anlaşmazlık/okul yöneticilerinin birbiri arasındaki anlaşmazlığın yansımaları, derse zamanında girmeyen öğretmenlerle tartışma)	2
	Sendikal faaliyetlerden dolayı anlaşmazlık yaşama	1
	Okula dönem ortasında atanma	1
	Velilerin oluşturulan sınıfa tepki göstermesi	1
	<i>Etkileri</i>	
	İletişimin kısıtlı olması ve öğretmenlerin birbirine mesafeli durması	4
	Okulda olumsuz atmosferin olması (gergin, dışlanmış, rahatsız, birbirine saygı duymama)	3
Okul dışı etkinliklere katılmamanın tercih edilmesi	1	
Güvensiz, yüzeysel, rekabete dayalı, kısıtlı, gruplaşmaların olduğu ilişkiler	1	

Tablo 69’da görüldüğü gibi okul içi ilişkiler temasında öğretmenlerin çoğu iş arkadaşlarıyla teneffüslerde sohbet ettiklerini (f=8) belirtmiştir. Bunun yanı sıra mesleki konularda fikir alış verişi yaptıklarını (f=5) ifade eden öğretmenler bulunmaktadır.

Öğretmenlerden ÖK3 bu konudaki görüşlerini “*Özel durumlarımızı, aile sıkıntılarımızı olsun okuldaki sıkıntılarımız olsun. Bunları paylaşabiliyorum arkadaşlarımla.*” şeklinde paylaşırken, ÖK10 “*Gündemi paylaşıyorum genelde. Gündemin dışında öğrencilerin sorunlarıyla fikir alışverişinde ‘Şu durumda ne yapabilirim?’ gibi işte danışmanlıklar yaptığımız oluyor. Onun dışında ben çok fazla özel şey paylaşmıyorum.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Katılımcılar okul dışında da iş arkadaşlarıyla görüştiklerinde sıklıkla yemeğe gittiklerini (f=6), yeni evlenen veya yeni bebeği olan arkadaşlarına tebrik etmeye veya kaybı olanlara taziyeye gitmek gibi iyi gün -kötü gün ziyaretleri (f=5) yaptıklarını belirtmişlerdir. Sinemaya gitme, müzeye gitme, öğretmenler arası dart turnuvası yapma gibi sosyal ve kültürel içerikli faaliyetler (f=3) okul dışında yapılan diğer etkinlikler olmuştur. Bu konuyla ilgili olarak ÖK8 “*Öğretmenler arasında şöyle bir şey olur: Birinin bir yakını evlenir, iyi bir günü olur, bebek olur. Onu birlikte ziyarete gidilir ya da bir taziyeye birlikte gidiliyor, o var ya da bazen öğle araları müdürümüz bir şey getirir yemek için. O zaman bir araya gelebiliyoruz. Onun dışında ekstradan müzeye, sinemaya gitme durumumuz oluyor.*” yönünde görüş belirtmiştir. ÖK7 ise “*Kahve içmeye, yemek yemeğe gideriz bazen okuldaki arkadaşlarla. Onun dışında tabii ki iyi gün-kötü gün kavramı var okulda. Birisinin kötü günü olduğunda toparlanır, iyi günü olduğu zaman mutlaka yaparız. Cenaze, düşün gibi.*” şeklinde açıklama yapmıştır.

İlişkilerinin niteliği konusunda öğretmenler çoğunlukla ilişkilerinin samimiyete, duyarlılığa, yardımseverliğe vb. dayandığı (f=5) ve iş arkadaşlarının güven duyulan, birbirini objektif değerlendiren bir yapıları olduğunu (f=5) belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcılar okuldaki iş arkadaşlarıyla birbirlerine saygılı ve güler yüzlü olduklarından, gördüklerinde selamlaştıklarından (f=3) söz etmişlerdir. Bu ilişkilerin etkileri incelendiğinde öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla düzenlenen etkinliklerde seçici davrandıkları ve her etkinliğe katılmadıkları (f=2), pozitif yaklaşıma sahip oldukları (f=1), motivasyonlarının arttığı (f=1), kültürel etkinliklerden haberdar oldukları (f=1), birbirinden faydalandıkları (f=1) ve karşılıklı saygının arttığı (f=1) görülmektedir. Aşağıda bu görüşlerden bazı alıntı örnekleri yer almaktadır:

“İlişkiler iyi. En azından hepimizin birbirine karşı güler yüzü, merhabası, herhangi bir şeyimiz, yani birine bir şey olduğu zaman muhakkak hepsi birbirine yardım etmeye çalışıyor. Bu güzel bir şey.”ÖK4

“Bana göre iyi olduğunu düşünüyorum iletişimin. Samimi bir ortam var. Yani saygılı öğretmenler olsun, idareciler olsun. Sorun yaşamıyoruz yani... Ha şöyle diyeyim, benim yetiştiğim çocukluktan beri, Reyhanlı gibi bir yerde yetiştim. Belki onun etkisiyle bir tık

daha kendimi geri plana atmak zorunda kalıyorum. Hani bana uymayan etkinliklerde çok fazla bulunmuyorum. Gece yemeklerinde diyelim, içkili, anlatabiliyor muyum?”ÖK3

“Haberdar ediyor beni. Faaliyetlerden, kültürel etkinliklerden. Gittiği bir filme ‘Mutlaka izlenmeli.’ diyor. Bu gibi şeyler. Kitap, film, sinema fikirlerini paylaşıyor.”ÖE2

Tablo 69’da yaşanan problemler ve bu problemlerin etkileri incelendiğinde dedikodu, tartışma gibi kişisel ilişkilerdeki sorunların (f=6), seçme sınıf oluşturma, sınıftaki panoların zarar görmesi gibi sınıfla ilgili sorunların (f=3), okul müdürüyle yaşanan anlaşmazlıkların (f=2) problemler yarattığı görülmektedir. Sendikal faaliyetler (f=1), okula dönem ortasında atanma (f=1) ve oluşturulan seçme sınıfa velilerin tepki göstermesi (f=1) katılımcıların ifade ettiği diğer problemlerdir. Tablo 69’da bu problemlerin etkileri incelendiğinde iletişimin kısıtlı olması ve öğretmenlerin birbirine mesafeli durması (f=4), gerginlik, dışlanma, rahatsızlık hissetme gibi okulda olumsuz bir atmosfer olması (f=3), okuldaki her etkinliğe katılım olmaması (f=1) ve güvensiz, yüzeysel, kısıtlı, rekabete dayalı vb. ilişkilerin olması (f=1) gibi durumlar olduğu görülmektedir. Aşağıda konuyla ilgili iki alıntı yer almaktadır:

“Ya havadan sudan, bazen işte sohbet ederken iğneleme oluyor. Karşı taraf cevap veriyor, biraz sürtüşme oluyor. Ama günlerce süren bir şey olmuyor. İdareyle yaşadım en büyük sürtüşmelerden bir tanesi nöbet tutma olayında ücret eylemi vardı. İdare benimle üç ay boyunca iletişim kurmadı. Biz çocuklarla belge getirdik götürdük.”ÖK4

“Kötü öğrencileri verdiklerinden dolayı ilk başta velilerimle ufak tefek ve sonradan gitmemin verdiği sorunlar çok oldu. Niçin böyle bir sınıf oluşturuldu? Velilerin tepkisi vardı, öğrencilerin tepkisi vardı. Öğretmenler arkadaşlar oluştururken bu öğrencileri verirken de çok benden yana taraf olduklarını düşünmedim. Öyle sorunlar yaşandı.”ÖK1

4.9.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Okullarındaki Öğretmenler Arasındaki Akademik İlişkiler İle İlgili Görüşleri

Görüşmeler sırasında katılımcılara yöneltilen bir diğer soru “Okulunuzda öğretmenler arasındaki akademik ilişkiler nasıldır?” olmuş, belirtilen görüşler Tablo 70’te olumlu özellikler ve kendi davranışları üzerindeki etkileri; olumsuz özellikler ve etkileri olmak üzere dört tema altında açıklanmıştır.

Tablo 70.

Sınıf Öğretmenlerinin Okullarındaki Öğretmenler Arasındaki Akademik İlişkiler İle İlgili Görüşleri

Tema	Kod	f
Olumlu özellikler	İşbirliği yapma (Yöntem-teknikler, konu ile ilgili etkinlikler, konu anlatımı, ödev verme teknikleri, değerlendirme formları, soruların niteliği, sınıf kuralları vb. konularda)	10
	Materyal alışverişi yapma	5
	Zümre toplantılarında fikir alışverişi yapma	4
	Belirli gün ve haftalar etkinlikleri düzenleme	3
	Toplantılar düzenleme	1
	Gezilere gitme	1
	Problem davranışlara birlikte çözümler üretme	1
Etkileri	Farklı etkinlikler keşfetme fırsatı, gelişime teşvik etme/açık olma	5
	Paylaşımın artması	2
	İlişkilerin gelişmesi (etkileşimin artması)	1
	Yeni fikirlerle karşılaşma	1
	Başarıyı artırması	1
	Özeleştiri artırma	1
Olumsuz özellikler	Öğretmenler arasında rekabet/ hırs olması	5
	Paylaşımın kısıtlı olması (öğretmen-öğretmen, öğretmen-veli)	4
	Öğrencilerin sınıflara dağılımında haksızlıklar olması	1
	Sınıfların mevcutlarında dengesizlikler	1
Etkileri	Akademik başarı açısından geri planda kalma	2
	Özeleştiri yapma (başarısızlıktaki rolünü sorgulama), motive etme	2
	Öğrencilerin akademik gelişimini/başarısını sağlayamama	1
	Kendini geliştirememe	1
	Veliler tarafından başka öğretmenlerle kıyaslanma	1

Tablo 70’te görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu meslektaşlarıyla yöntem-teknikler, konularla ilgili etkinlikler, konu anlatımı, ödev verme vb. (f=10) konularında olumlu ilişkilere sahip olduğunu, işbirliği içinde olduklarını belirtmiştir. Materyal alış verişinde bulunma (f=5), zümre toplantılarında fikir alış verişi yapma (f=4), belirli gün ve haftalar ile ilgili etkinlikler düzenleme (f=3), toplantılar düzenleme (f=1), gezilere gitme (f=1) ve problem davranışlara çözümler üretme (f=1) öğretmenler arasında diğer akademik ilişkilere aittir. Aşağıda bu konuyla ilgili bazı öğretmen görüşlerine değinilmiştir:

“Bu genelde zümrenizle daha çok oluyor. Yani mesela ben çok güzel bir çalışma hazırlamış oluyorum. Arkadaşımla paylaşıyorum. Hepimizin amacı aynı olduğu için karşılıklı oluyor bu.”ÖE6

“Dersin girişinde dahi mesela ihtiyacı olan bir materyali gelip rahatlıkla isteyebilir. O samimiyet var. Yeter ki öğrenciye yönelik bir çalışma olsun.”ÖE5

“Herkes birbirine yardımcı elinden geldiği kadar. Şehir okulunda olmadığı gibi. Mesela kurul toplantısı falan birlikte yapılıyor. Ne bileyim belirli gün ve haftalarda yardımlaşıyor. Herkes birbirine yardım ediyor.”ÖK9

Öğretmenlerden beşi okullarındaki olumlu akademik ilişkilerin kendi davranışlarına etkilerini; farklı etkinlikler keşfetme, gelişime açık olma şeklinde belirtmiş, diğer olumlu etkiler ise öğretmenler arası paylaşımın artması (f=2), öğretmenler arası ilişkilerin gelişmesi (f=1), yeni fikirlerle karşılaşma (f=1), başarının artması (f=1) ve özeleştirme yapma olarak vurgulanmıştır (f=1). ÖE2 bu konuyla ilgili olarak “*Ya mesela ben slayt hazırlamayı bilmiyordum, bundan dört- beş yıl önceydi. İdare bana projeksiyondan bilgi yarışması hazırlama görevi verdi. Ne oldu? Kızdık idareye, çünkü bayağı bir zaman alıcı bir şeydi. Öğretmenliği millet yarım gün olarak görüyor ama eve iş de götürüyorsun. Mesela yazılı okuma gibi. İlk kızdım ama çok da iyi oldu. Belki o zamana kadar öğrenmemiz gerekirdi.*” şeklinde açıklama yaparken, ÖK9 ilişkilerin olumlu etkisini “*Benim için akademik birikimleri ne kadar iyiyse bence artı etki ediyor. Tabi paylaşırsa hoca, paylaşmazsa etkisi olmuyor. Bazen derste uyguladığı yöntemler oluyor. Ne bileyim başka bir materyal oluyor. Paylaşırsa benim için daha iyi oluyor.*” sözleriyle belirtmiştir.

Okulundaki akademik ilişkilerde olumsuz yönler olduğunu belirten öğretmenlerden bazıları bundan okuldaki meslektaşları arasında rekabet ve hırs olması (f=5), bazıları ise öğretmen-öğretmen, öğretmen-veli arasındaki paylaşımın kısıtlı olması (f=4) şeklinde söz etmiştir. Örneğin rekabet ve hırsla ilgili olarak ÖK10 görüşünü “*Biraz hırs var. Çok fazla var. Bence olmaması gereken bir şey. Özellikle zümreler arasında olmaması gereken bir şey. Mesela paylaşımlarımızda. Bazı şeyleri farklı yöntem-teknikleri kullanarak önde ya da geride, nerede olduğunu söylemeyen arkadaşlarımız var.*” şeklinde açıklamıştır. Birer öğretmen ise sınıf dağılımında haksızlıklar olmasını (f=1) ve sınıf mevcutlarındaki dengesizlikleri (f=1) olumsuz akademik ilişki olarak değerlendirmiştir. Okuldaki olumsuz akademik ilişkilerin kendi davranışlarını etkilerini ise öğretmenler; akademik başarı olarak geri planda kalma (f=2), kendini geliştirememesi (f=1) ve veliler tarafında başka öğretmenlerle kıyaslama (f=1) şeklinde ifade etmiş, öte yandan katılımcılardan ikisi okuldaki negatif akademik ilişki ortamından dolayı özeleştirme yaptığını ve motive olduğunu (f=2) ifade ederek okuldaki olumsuz bir ortamın kendilerinde pozitif yönde bir etki yarattığını ifade etmişlerdir. Bunlarla ilgili öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Emin ol insan insanı çok etkiler. Atıyorum çok farklı davranan insanlarla ya da şöyle kendisini geliştirmeye yönelik insanlarla bir arada olsaydım emin ol ki daha çok mutlu olurum. Benim bir şey paylaşmayan ya da bana bir şey kazandırmayan bir öğretmenle oturup kalkmak... İlişki kurmuyorum mesela.”ÖK7

“Öğretmen arkadaşlar akademik anlamda çok ileri gidiyor. Çok önde olan konuları anlatıyor. Ben kendimin sınıfının düzeyi daha alt olduğu için daha sakin gitmeye çalışırken onlar çok önde gittikleri için geriliyorum. ‘Ben mi yanlış yapıyorum?’ ya da ‘Niye bunlar bu kadar hızlı giderken ben veremiyorum?’ gibi bazen endişeler yaşamama neden oluyor.”ÖK1

“Gerçekten çok fazla etkinlik yapan yaptıran arkadaşlarımı görünce benim de hoşuma gidiyor. Beni etkiliyor, olumlu etkiliyor. Hoşuma gidiyor, yararlanıyorum onlardan.”ÖK8

4.9.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Yöneticisinin Öğretmenlere ve Velilere Karşı Davranışları İle İlgili Görüşleri

Okulun sosyal sermayesine yönelik yöneltilen bir diğer soru okul yöneticilerinin öğretmenlere ve velilere karşı davranışlarıyla ilgili olmuş ve öğretmenlerden bunun kendilerinin okul içindeki davranışlarını nasıl etkilediğini açıklamaları istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 71’de yer almaktadır.

Tablo 71.

Sınıf Öğretmenlerinin Okul Yöneticisinin Öğretmenlere Ve Velilere Karşı Davranışları İle İlgili Görüşleri

Tema	Kod	f	
Olumlu davranışlar	Öğretmene	Okulla ilgili kararları birlikte alma (değişikliklerden haberdar etme, fikir alışverişinde bulunma)	8
		Rahat bir ortam yaratma (saygılı/yardımsever/samimi/anlayışlı olma)	4
		Yapıcı ve çözüm odaklı olma	3
		Okul dışı etkinlikleri destekleme	3
		Güven verme (olumlu iletişim kurma, motive etme)	2
		Velilerle sorunda öğretmene destek olma,	2
		Takdir etme	1
		Adil davranma	1
	Veliye	Velilerle ilişkisinin güçlü olması (veliyi ön planda tutma, güvene dayalı, dinleyen, olumlu iletişim, ihtiyacı olduğunda yardımcı olma, etkinlikler düzenleme),	6
		Kararlara katma (haberdar etme, fikir alışverişinde bulunma)	2
Velilerin okulu maddi olarak desteklemesini sağlama		2	
Etkileri	Öğretmene	Pozitif olma,	3
		Motivasyonu artırma	3
		Okulu benimseme/aitlik duygusu	2
		Çabayı artırma	2
		Yönetime güven duygusunun artması	1
	Ders sürecine ve okul içi sorumluluklara	Derslerin daha zengin geçmesi	1
Okul kurallarına uyulması (derse giriş-çıkış)	1		
Sorumlulukların zamanında yerine getirilmesi (evrak, vb.)	1		
Olumsuz davranışlar	Öğretmene	Bürokrasiyi uygulama	5
		Zayıf iletişim (olumsuz üslup, gergin konuşmalar)	4
		Karar sürecinde fikir alışverişinde bulunmama	3
		Veliden taraf olma	3
		Güven vermeme	1
		Takdir etmeme	1
		İhtiyaçlara karşı ilgisiz tavır (materyal, ulaşım aracı vb.)	1
		İhtiyaçları gidermeme (materyal, ulaşım aracı vb.)	1
		Demokratik davranışlarda sınır belirleyememe	1
	Takdir etmeme	1	
Veliye	Okuldan uzak tutma	2	
	Kararlara katmama (fikir alışverişinde bulunmama)	2	
	Velilerce şikâyet edilecek davranışlara/durumlara neden olma	2	
	Kısıtlı iletişim kurma	1	
	Öğretmen-veli işbirliğini engelleme	1	
Sosyal etkinlikler yapmama	1		
Etkileri	Öğretmene	Okulda rahatsızlık ve gerilim hissedilmesine neden olma	4
		İletişimin kısıtlı olmasına neden olma	2
		Hareket alanını kısıtlanma	2
		Gelişimine engel olma	1
	Veliye	Okula yardım etmeme, destek sunmama	1

Tablo 71’de görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğu okul yöneticisinin olumlu davranışları açısından okulla ilgili kararları birlikte alma, değişikliklerden haberdar etme, fikir alışverişinde bulunma (f=8) davranışları üzerinde durmuş, bunu rahat bir ortam yaratma, saygılı/yardımsever/samimi/anlayışlı olma (f=4), yapıcı ve çözüm odaklı olma (f=3), okul dışı etkinlikleri destekleme (f=3) izlemiştir. Güven verme, olumlu iletişim kurma, motive etme (f=2), velilerle sorunda öğretmene destek olma (f=2), takdir etme (f=1) ve adil davranma (f=1) okul yöneticilerinin dile getirilen diğer olumlu davranışlarıdır. Aşağıda okul yöneticisinin olumlu davranışlarıyla ilgili görüşlerden bazı alıntılar verilmiştir:

“Eğitime katkı anlamındaysa müdür anında belli olur olmaz gruptan paylaşıyor. ‘Şöyle şöyle var arkadaşlar, haberiniz olsun.’ diye.” ÖK4

“Kesinlikle fikir almıyor. Çoğundan haberdar olunuyor... aileden biri gibi yaklaşıyorlar. Bir sorunun varsa açık açık gelip söyleyip ‘Benim böyle bir sorunum var.’ dediğinde çözmek ellerinde ise yardımcı olabiliyorlar. Ne bileyim bir işin olduğunda hemen yapıyorlar.”ÖK9

“Ne olursa olsun müdürün kapısını en basit şeyde bile müdürün kapısını tıklıyorum. Biliyorum ki başıma bir şey geldiği zaman gelecek dört eliyle sarılıp o sıkıntıyı çözecek.”ÖK7

Okul yöneticilerinin velilere karşı davranışlarını olumlu değerlendiren öğretmenler ise çoğunlukla veliyi ön plana çıkararak, güçlü bir iletişimden bahsetmiş (f=6) bunu; velileri okulla ilgili durumlardan haberdar etme, kararlara katma (f=2), velilerin okulu maddi olarak desteklemesini sağlama (f=2) konusunda olumlu davranışları izlemiştir. Öğretmenlerden ÖK8 bu konuyla ilgili olarak “*Velilerle iyi, olumlu, yapıcılar. Öyle olmak zorundalar. Sakinleştirmek zorundalar çünkü biraz veli profilimiz ekonomik sıkıntılardan ötürü çok hırçın, çok yanlış anlamaya müsait.*” şeklinde görüş belirtirken ÖK4 “*Velilerle ilişkilerinde genellikle arası iyi. Saygı çerçevesinde. Öyle çok bizde olumsuz şeyler yaşanmıyor. O da bence veli çevresinden, velinin sosyo-kültürel bakış açısından kaynaklı bir şey.*” yönünde açıklamada bulunmuştur.

Katılımcılar okul yöneticisinin davranışlarının kendilerine etkilerini; pozitif olma, motivasyonu yükseltme (f=3), okulu benimsemeyi (f=2), çabalamayı (f=2) ve güven duygusunda artışı sağlama (f=1) gibi duygusal ve derslerin daha zengin geçmesi ve sorumlulukların zamanında yerine getirilmesi gibi akademik açıdan vurgulamışlardır. Örneğin ÖK10 okul yöneticisinin davranışlarının kendisini motive etmesini “*Müdür yardımcımın bana bahçede çocuklarla konuşmamı gözleyip ‘Hocam tam bir anne gibisiniz. Çok hoşuma gitti.’ demesi hoşuma gidiyor. Daha da çalışmaya yönlendiriyor.*” şeklinde

açıklamış, ÖE6 ise derslerin daha zengin geçtiğini “*Hem yöneticilerin hem velilerin hem de diğer öğretmenlerin yaklaşımı sizi ders içinde motivasyon anlamında illa ki etkiliyor. Veliyle problem yaşıyorsam, idareciyle problem yaşıyorsam, herkesle, mutsuzum okulda. E derse girince de o yüzde yüz performansı ortaya koyuyorum, %70’i geçmiyor. Birbirimizi ne kadar desteklersek o kadar ilerleyebiliriz. Onların pozitif davranışları bizi illa ki pozitif etkiliyor.*” sözleriyle belirtmiştir.

Tablo 71’de görüldüğü gibi öğretmenler okul yöneticilerinin bürokrasiyi uygulama (f=5), zayıf iletişim, olumsuz üslup, gerginlik (f=4), kararlara katmama, fikir alışverişinde bulunmama (f=3) ve velilerden taraf olma (f=3) davranışlarını olumsuz değerlendirmişlerdir. Bazı öğretmenler ise okul yöneticisinin davranışlarının güven vermediği (f=1), öğretmenleri takdir etmedikleri (f=1), ihtiyaçlara ilgisiz oldukları (f=1), ihtiyaçları gidermedikleri (f=1), demokratik davranışlarda sınır belirleyemedikleri (f=1) ve öğretmenleri takdir etmedikleri (f=1) şeklinde açıklama yapmışlardır. Aşağıda bunlarla ilgili bazı görüşlerden alıntılara yer verilmiştir:

“Okul yönetiminin öğretmenlerden istediği çok prosedürün uygulanması. Yani onun dışında, prosedür uygulandıkça sıkıntı yok.”ÖE5

“Yöneticilerimiz biraz farklı. Hani velilerle mesela. Veliler arafta kalmış gibi geliyor bana. Ne özel ne devlet okulu gibi. Özel okul beklentisine giriyorlar ama beklentilerini bulamadıkları için problem sanki öğretmendeymiş gibi düşünen, çocukları özelmış gibi düşünen bir grup veliler var. Onlara o cesareti idare veriyor diye düşünüyorum. İsteklerini, özel isteklerini yaptırtmaya çalışıyorlar.”ÖK10

“Genellikle idarecilerin sosyal iletişimi çok zayıf, yaklaşımları yani. Bana kalsa idareci bir karar alırken öğretmenlerden yani konuşmalı, ‘Şöyle yapacağız. Ne dersiniz?’ Fikirleri alması daha doğru. Ama şu anki idarecilerin genelinde bu sorun var.”ÖE11

Okul yöneticisinin veliye karşı olumsuz davranışları katılımcılar tarafından okuldan uzak tutma, Karar sürecinde fikir alışverişinde bulunmama, fikir almama (f=2), velilerce şikâyet edilecek davranışlara neden olma (f=2), kısıtlı iletişim kurma (f=1), öğretmen-veli işbirliğini engelleme (f=1) ve sosyal etkinlikler yapmama (f=1) şeklinde ifade edilmiştir. Örneğin öğretmenlerden ÖK1 düşüncelerini “*Okulumuzda biraz veliler bu konudan şikâyetçi. Bugün toplantıda en çok değinilen konu. En çok şikâyet edilen müdür bizim müdürmüş. Veliler kendilerinin okula dahi alınmamasından şikâyet ediyorlar. Biraz müdür bu konuda kendi fikirleri doğrultusunda, velilerin sürecin dışında kalması gerektiğini düşünüyor. Bizde veli biraz veli soyutlanmış okuldan.*” ifade ederken, ÖE11 yöneticinin tek başına karar almasıyla ilgili değerlendirmesini “*Kendi başına karar almaları, öğretmene*

işte veya ilgilendiriyorsa velilere, o konuda bilgi sahibi olan kişilere danışılmadan kararlar alınabiliyor.” sözleriyle açıklamıştır.

Öğretmenlere göre yöneticilerin bu olumsuz davranışları okulda rahatsızlık ve gerilim hissedilmesine (f=4), iletişimin kısıtlı olmasına (f=2), hareket alanlarının kısıtlanmasına (f=2) ve velilerin okula desteklerinin azalmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerden ÖE5 bununla ilgili görüşlerini *“İnsanoğlu ister istemez unutulabilir. Bazı şeyleri biraz geç teslim edebilir. Bazı davranışları istem dışı olabilir. O konularda hepimizin morali çok bozuluyor, anlık parlaması, sinirlenmesi.”* şeklinde belirtmiş, ÖK11 ise velilerin okuldan uzaklaşmasının üzerinde durarak *“Neticede eğitimi etkiliyor. Veli mesela okuldan soğursa okula yardım etmiyor. Okula yardım etmediği zaman işler yürümüyor ve sonuçta çocuğun eğitimini etkiliyor yani.”* şeklinde açıklama yapmıştır.

4.9.3. Sınıf Öğretmenlerinin Okulun Sosyal Yapısını Güçlendirmek İçin Yapılabilecekler İle İlgili Görüşleri

Görüşmeler sırasında sınıf öğretmenlerine görev yaptıkları okulun sosyal yapısının nasıl daha güçlü hale gelebileceği sorusu yöneltilmiş, yaptıkları açıklamalardan elde edilen tema ve kodlar Tablo 72’de özetlenmiştir.

Tablo 72.

Sınıf Öğretmenlerinin Okulun Sosyal Yapısını Güçlendirmek İçin Yapılabilecekler İle İlgili Görüşleri

Tema	Kod	f
Eğitim-öğretim süreciyle ilgili çalışmaların artırılması	Aile seminerleri yapma (öğrencilere yaklaşım eğitimleri, yapılan etkinliklere katkı sağlama, okula faydalı çalışmalarda öğretmenleri destekleme, eğitime de öğretim kadar önem verme vb.)	9
	Kitap okuma ve film saati yapma	7
	Spor faaliyetleri düzenleme	7
	Kermes/yılsonu etkinlikleri vb. yapma	5
	Kılık –kıyafet temizliği, öz-bakım becerileri, çevreye davranışlar, öğrenciye karşı davranışlar, sorumluluklarını yerine getirme vb.), Öğrencinin ev yaşantısını araştırma	4
Öğretmenlerin öğrencilere ve velilere olumlu rol model olması	Sosyal etkinlikler düzenleme	3
	Değer verme/ saygı duyma/güvenme	2
Öğretmenler arası ilişkilerin niteliğinin artırılması	Fikir birliği yaratma	2
	Alınan kararları uygulama	1
	Nöbette yardımcı olma	1
	Kurumlarla ve velilerle ilişkilerin artırılması	3
Çevreyle ilişkilerin ve işbirliğin artırılması	Velilerin sürece katılımını sağlama	3
	Veli ziyaretleri	2
	Velilerle etkinlikler yapma	2
	Önyargılı olmama (okulun bulunduğu çevreye, kurumların yardım edeceğine)	1
	Konferans ve tiyatro salonu yapma,	3
Okulun fiziksel yapısının iyileştirilmesi	Okul binasının durumunu iyileştirme (okulun ve sınıfın ihtiyaçlarını giderme)	3
	Mahalle dışında olan okulların konumunu değiştirme	3
	Okulların bütçesini artırma	3
	Tayin işlemlerinin okul yönetimlerince aksamamasını sağlama	2
Sistemsal değişiklikler	Öğretmenlerin tayin olmasını sağlanma	1
	Velilerin ekonomik gelirlerini iyileştirilme	1
	Öğretmenlikle ilgili olumlu algılar geliştirme	1
	Okul yöneticilerinin davranışlarının Değişmesi	1
Okul yöneticilerinin davranışlarının Değişmesi	Öğretmenler arasında adaletli davranma	1
	Empatik yaklaşma	1
	Takdir etme	1
	Motive etme	1

Tablo 72’de görüldüğü gibi katılımcılar eğitim öğretim süreci, okulun fiziksel yapısı, öğretmen ve okul yöneticisinin davranışları, sistemle ilgili durumlar, öğretmenler arası ilişkilerin niteliği ve okulun çevresiyle ilişki ve işbirliğiyle ilgili nitelikli çalışmalarla okulların sosyal yapısının daha güçlü bir hale geleceğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin çoğu eğitim ve öğretimle ilgili süreçlerde aile seminerleri (öğrencilere yaklaşım eğitimleri,

yapılan etkinliklere katkı sağlama, okula faydalı çalışmalarda öğretmenleri destekleme, eğitime de öğretim kadar önem verme vb.) üzerinde durmuş (f=9) bunu sosyal kültürel ve sportif faaliyetlerle ilgili düzenlemeler izlemiştir. Bu konuyla ilgili olarak katılımcılardan ÖE2 düşüncelerini *“Aileleri eğitim ortamına daha fazla katarak. Özellikle burada rehberlik servisinin çok önemi var. Veli eğitimi seminerleri verilerek.”* şeklinde belirtirken ÖK1 *“Her öğretmenin güçlü yanlarının, farklı yanlarının olduğunu inanırım. O öğretmenin güçlü yanlarını ortaya çıkarıp o güçlü yandan okulun besleneceği alanları yaratmak. Yaratılabileceğine inanıyorum. Veli de işin içine katıldığı zaman çok şey değişeceğine inanıyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin davranışlarıyla olumlu rol model olması gerektiğini belirten öğretmenler (f=4) bu davranışların yelpazesini oldukça geniş tutmuş (kılık-kıyafet temizliği, öz-bakım becerileri, çevreye davranışlar, öğrenci davranışlarında değişiklik sağlayacak davranışlar (sorumluluk, vb.) ayrıca öğretmenlerin öğrencinin ev yaşantısını araştırması gerektiğini belirtmişlerdir. ÖK7 bu konudaki açıklamasını *“Kıyafetlerini değiştirebilirler mesela giyim tarzlarını. Öz bakımlarını değiştirebilirler mesela. Öyle bunlar çok basit şeyler gibi görünüyor ama bunlar benim ilişkiyi etkiliyor. Senin başından beri aynı pantolonla gelip sene başından beri üstü leş gibi olan arkadaş var mesela. Onunla aynı ortamda bulunmak istemiyorum. Bunun kendisine faydası yok çocuğa ne faydası olacak, diyorum mesela.”* şeklinde yapmıştır. ÖK8 ise düşüncelerini *“Bazı öğretmenler şey düşünüyor: Biz onlar gibi olmalıyız... Ama ben tersini düşünüyorum. Biz çocuklara örnek olmalıyız, rol model olmalıyız. Veli de bizi örnek almalı. Özellikle kadınlar için söylüyorum bir kadın olduğum için. Veli beni görünce kızının da okumasını istemeli.”* şeklinde açıklamıştır. Okullarında sosyal yapıyı güçlendirmek için öğretmenler arası ilişkilerin niteliğini yükseltilmesi gerektiğini düşünen öğretmenler ise bununla ilgili okulda sosyal etkinlikler düzenlenmesini (f=3), birbirine güven ve değer verilmesi, saygı duyulması (f=2), öğretmenler arasında fikir birliği yaratılması ve kararlara uyulması gerektiğine (f=2) değinmişler, ayrıca takdir ve motive etmenin (f=1) ve nöbette yardımcı olmanın (f=1) okulun sosyal ortamını güçlendireceğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin açıklamalarından iki örneğe aşağıda yer verilmiştir:

*“Mesela bazı öğretmenler bazı etkinliklere katılamıyor. Hepsinin tam katılmasını isterdim. Ne kadar çok katılabilirsek o kadar iyi.”*ÖK9

“Mesela ben bakıyorum, ön bahçede top oynamama kural bu. Bütün şeyler için geçerli mesela. Ama nöbetçi öğretmene göre değişiyor. Bazıları ses çıkarmıyor, bazıları evet okulun

kuralı bu, bunu uygulamalıyım, diyor. Hani öğretmen-veli-idare bir şekilde birlik olup bu kuralların oturtulması ve böyle devamının sağlanması gerekir.”ÖK10

Çevreyle ilişkilerin ve işbirliğinin artırılması konusunda okul çevresindeki kurumlar ve velilerle ilişkilerin artırılmasının (f=3), velilerin sürece katılmasının sağlanması (f=3) veli ziyaretleri ve velilerle etkinlikler düzenleme (f=2), okulun bulunduğu çevreye ön yargılı olmaması (f=1) üzerinde duran öğretmenler okulun sosyal yapısının iyileşmesinin okulun fiziksel yapısının da iyileştirilmesiyle (f=3) mümkün olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu konuda da okula konferans ve tiyatro salonu yapma, binanın durumunu iyileştirme, okulun ve sınıfın ihtiyaçlarını giderme, mahalle dışında olan okulların konumunu değiştirme, okul bütçesini artırma noktalarına değinmişlerdir. Bu görüşlerle ilgili bazı örnekler aşağıda bulunmaktadır:

“Velileri biraz daha katabiliriz aslında. Geçenlerde şey etkinliğimiz oldu aile sineması etkinliği. Aşağıda projeksiyon var. Biz projeksiyon cihazında velilerden de şey rica ettik yani sadece bizim öğrencimiz ve siz. Anne-baba geldi, çocuk geldi. Müthiş bir gün geçirdiler çocuklar o gün mesela. Biz bunları artırabiliriz.”. ÖE6

“Veliyi okula çekmek lazım. Çünkü veli varsa biraz daha sosyalleştirebiliriz o okulu. Mesela kermes düzenlenebilir, yılsonu gösterileri düzenlenebilir. Tiyatro grubu oluşturulabilir.” ÖE5

“Binamız yetersiz. Bine yeterli hale getirildiğinde materyaller, araç-gereç açısından ya da zemin açısından bir tiyatro salonumuz olsa ya da toplantı salonumuz olsa belki bizim sosyal etkinliklerimiz daha da artacaktır.”ÖK3

“Biraz zaman alır. Bunun çok uzun vadeli bir iş olduğunu düşünüyorum. Binanın yapısı, ihtiyaçları, eksiklikleri tamamlanmalı. ...Ancak öyle etkinlikler yapılabilir.”ÖK8

Okulunun sosyal yapısını geliştirmek için öğretmenlerin tayin işlemlerinin okul yönetimlerince aksatılmaması (f=2), öğretmenlerin tayin olmasının sağlanması (f=1), velilerin ekonomik gelirlerini iyileştirilmesi (f=1) ve öğretmenlikle ilgili olumlu algılar geliştirilmesi (f=1) vurgulanan sistemsel bazı durumların değişmesi temasında belirtilen görüşlerdendir. Katılımcılardan ÖK7 öğretmenlerin okul değiştirmesine vurgu yaparak “Ben isterim iki-üç-dört yılda bir yeni yeni okullarda çalışmayı. İnsanlar yenilense, sık değişim olsa. Tebdil-i mekânda ferahlık vardır derler ya.” şeklinde bir açıklama yapmıştır. ÖK3 ise velilerin ekonomik koşullarına değinmiş ve görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Şartlar, ekonomik şartlar, çevre olarak ekonomik şartlar düzenlense. Çünkü burada gerçekten çocuklarımızın çoğunun babası yurt dışında çalışıyor ekonomik şartları sınırlı olduğu için ya da bahçeleri var, bahçelerinde kendi ürünlerini dikiyorlar. Onları tüketerek ya da satarak geçimlerini sağlıyorlar. Biraz ekonomik şartlar düzeltilse belki her yönden

daha da ilerleyebiliriz. Çünkü velilerimiz gerçekten bu konuda açıklar. Yani çocukları için ne gerekiyorsa yapmaya hazırlar. Her yönden, sosyal etkinlik olsun, diğer yönler olsun.” Okul yöneticilerinin davranışlarının değişmesi gerektiğini belirten öğretmenlerden biri okul yöneticisinin öğretmenler arasında adaletli davranmasından (f=1) bir diğeri ise empatik yaklaşmasından (f=1) söz etmiştir. Takdir etme ve motive etme (f=1) de belirtilen diğer görüşlerdir. Bu konuda ÖK1 *“Empati kurulmasından yanayım. Özellikle idarenin empati yapması. Takdir etme. Takdir etme eğitimde çok önemli çünkü öğrenci takdir gördüğü zaman veya öğretmen takdir gördüğü zaman sosyal anlamda motive olduğu zaman ancak o da akademik anlamdaki motivesine dönüşebiliyor.”* şeklinde açıklama yapmıştır.

4.10. Okulun Sosyal Sermayesinin Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermaye ve Öz-Yeterliklerine Etkileriyle İlgili Bulgular

Aşağıda sınıf öğretmenlerine görev yaptıkları okulların sosyal sermayesinin kendi kültürel sermayelerine ve mesleki öz-yeterliklerine etkileri ile ilgili sorulan sorulardan elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.10.1. Okulun Sosyal Sermayesinin Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerine Etkileriyle İlgili Bulgular

Aşağıda katılımcıların görev yaptıkları okulun kültürel sermayelerine etkileriyle ilgili sorulan sorulardan elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.10.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Kültürel Sermayelerine Katkı Sağlayan Özellikleri İle İlgili Görüşleri

Sınıf öğretmenlerine hâlihazırda görev yaptıkları okulda kültürel sermayelerine katkı sağlayan neler yapıldığı sorusu yöneltilmiştir. Yedi öğretmen okulunun kendi kültürel sermayesine katkısının olmadığını belirtmiş, görüş belirten dört öğretmenin açıklamaları Tablo 73’te sunulmuştur.

Tablo 73.

Görev Yaptıkları Okulun Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerine Katkı Sağlayan Özellikleri

Kod	f
Düzenlenen eğitimler (sene sonu-başındaki seminerler, zümre toplantıları, yetişkinlere yönelik okuma-yazma kursları vb.)	3
Öğrencilere yönelik organizasyonlar (bilgi yarışmaları, geziler, belirli gün ve haftalar etkinlikleri -AFAD, Kızılay'dan çalışanları davet etme- vb.)	2
Öğretmenlere yönelik organizasyonlar (yemeğe gitme, koro kurma, maket yapma kursu vb.)	2
Sosyal ilişkiler kurma/ İletişim halinde olma (ev ziyaretleri, okulda ilişkiler kurma, paylaşımda bulunma)	2
Okul yönetiminin olumlu davranışları,	1
Okulun fiziki koşullarının iyileştirilmesi	1
Öğrencilerle ilgili fikir alış-verişinde bulunma	1
Sportif faaliyetler düzenlenmesi (öğretmen-öğretmen, öğrenci-öğretmen)	1
Öğretmenler arası kitap alış-verişi,	1
Okuma köşesi	1

Tablo 73'te görüldüğü gibi bu soruya cevap veren öğretmenlerden üçü okulda düzenlenen eğitimler (seminerler, zümre toplantıları, yetişkinlere verilen okuma-yazma kursları vb.) üzerinde durmuş, bunun yanı sıra ikişer öğretmen okulda öğrencilere ve öğretmenlere yönelik organizasyonların ve sosyal paylaşımların kültürel sermayelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Öğretmenler okul yönetiminin olumlu davranışları (f=1), okulun fiziki koşullarının iyileştirilmesi (f=1), öğrencilerle fikir alış verişinde bulunma (f=1), öğretmenler arası veya öğrencilerle öğretmenler arasında düzenlenen sportif faaliyetler/yarışmalar (f=1), öğretmenler arasında kitap alış verişi ve okullarındaki okuma köşesinin (f=1) olmasının kültürel sermayelerini geliştirdiğini düşünmektedir. Konuyla ilgili çeşitli görüşlerden iki alıntı örneği aşağıda yer almaktadır:

“Tam yerine geldiniz. Sosyal etkinlikler kulübü üyesiyim. Daha akşam bir iftar yemeğimiz vardı. Öğretmenler korusu kurarız. Okul gecelerinde biz söyleriz. Bir araya geliriz masa tenisi turnuvaları, dart turnuvaları, futbol, öğrenci-öğretmen arası futbol. Voleybol oynarız. Çocukları sinemaya götürürüz. Çocuklar lise gezilerine, üniversite gezilerine gidiyorlar.”ÖK9

“Valla sene sonunda yapılan seminerlerin dışında pek öyle bir şey yok yok. Seminer nedir, genelde yasal bir süreç olduğu için sene sonu zümre toplantılarının değerlendirmesi olsun. Ben şeyi çok değerli buluyorum öğretmenin öğretmenle konuşmasını çok değerli buluyorum. Onun tecrübelerinin birbirine geçmesi.”ÖE6

4.10.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Kültürel Sermayelerinin Hayata Geçirmelerini/Gelişmesini Engelleyen Özellikleri İle İlgili Görüşleri

Katılımcılara yöneltilen diğer soru “Okulunuzun kültürel sermayenizi hayata geçirmenizi/ gelişmesini engelleyen özellikleri nelerdir?” olmuş, öğretmenlerden biri okulunun bu konuda herhangi bir engel yaratmadığını belirtirken diğer on kişinin görüşleri Tablo 74’te sunulmuştur.

Tablo 74.

Görev Yaptıkları Okulun Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerini Engelleyen Özellikleri

Tema	Kod	f
Öğretmenlerle ilgili özellikler	İletişim eksiklikleri/sorunları	2
	Sosyal etkinliklere olumsuz yaklaşımlar bıkkınlık/mesleki tükenmişlik	2
	Okul içinde işbirliğinin olmaması	1
	Rekabet	1
	Paylaşımın az olması	1
Okul yönetimi ile ilgili özellikler	Veli-öğretmen, öğretmen-öğretmen arasındaki iletişimi engelleme	1
	Risk almak istememe	1
	İlgisiz davranma	1
Velilerle ilgili özellikler	Okul dışı gezilere olumsuz yaklaşım sergileme	2
Fiziki ve maddi olanaksızlıklar	Konferans salonunun olmaması	3
	Okulun şehir merkezinden uzak olması	2
	Ulaşım araçlarının yetersizliği (gezi için kullanılacak araçların donanımı) ve okulun konumu nedeniyle ulaşımın güç olması	2
	Okulun mahalle dışında olması	1
	Okulun bütçesinin kısıtlı olması	1
	Öğretmenlerin sosyo-ekonomik yetersizlikleri	1
Sistemle ilgili özellikler	Bürokrasi (gezi için izin almadaki işlemler vb.)	3
	Hizmet içi eğitimlerin faydalı olmaması	1

Tablo 74’te görüldüğü gibi öğretmenlerin dile getirdikleri engeller öğretmenlerle ilgili, okul yönetimiyle ilgili, velilerle ilgili, fiziki ve maddi olanaksızlıklarla ve sistemle ilgili engeller olarak beş tema altında toplanmaktadır. Öğretmenlerden ikisine göre okulda kültürel sermayelerini hayata geçirmelerini engelleyen özellik okulda yaşanan iletişim problemleri ve sosyal etkinliklere olumsuz yaklaşımlar bıkkınlık/mesleki tükenmişliktir. Okul içinde işbirliğinin olmaması (f=1), rekabet (f=1) ve paylaşımın az olması (f=1) ise belirtilen diğer görüşler olmuştur. Öğretmenlerden ÖK4 işbirliğinin olmamasına yönelik görüşlerini “*Bence eğitim işbirliğine dayalı, dayanışmaya dayalı olmalıdır. Asla yarışma olmamalıdır. Ben eğitimde öğretmenler ya da meslektaşlar arasında yarışmanın sağlıklı*

bir şey olduğunu düşünmüyorum. Benim bilmediğim bir şeyi o bilebilir. Şu anki zümremde ilk defa karşılaşıyorum, kapıyı kapatıyor, paylaşmak istemiyor. Paylaşamıyorsun.” şeklinde ifade etmiş, ÖK8 ise okulda sosyal etkinliklerin yapılamadığını “*Etkinlikler yapılamıyor. Ne yapılabilir? Birlikte sinemaya mı gitmek, tiyatroya mı gidilir? Yani biz o seviyeye gelmedik.*” sözleriyle açıklamıştır.

Okul yönetimini işaret eden öğretmenler yöneticilerin veli-öğretmen, öğretmen-öğretmen arasındaki iletişimi engelleme (f=1), risk almak istememe (f=1) ve ilgisiz davranma (f=1) gibi tutum ve davranışlarını kültürel sermayelerini okul ortamında hayata geçirmeye engel olarak yorumlanmış, bununla ilgili ÖK1 görüşlerini “*İdare. İdare yoğun bir baskı altında yani bugün toplantı yaptık. İlk yaptığı şey zümreler sadece birbiriyle konuşacak, birbiriyle sohbet edecek. Teneffüsler, toplantılar dâhil. Öbür meslek arkadaşların tamam, selam dışında çok bir şey yapmamalısın.*” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan ikisi okul dışı gezilere olumsuz yaklaşım sergileyen velileri kültürel sermayelerini geliştirmeye engel bir faktör olarak belirtmiş, okulun fiziki ve maddi olanaksızlıklarına değinen öğretmenler; okulun konferans salonunun olmamasını (f=3), okulun şehir merkezinden uzak olmasını (f=2), ulaşım araçlarının yetersizliğini (f=2) öne çıkarmışlardır. Okulun mahalle dışında olması (f=1), okul bütçesinin kısıtlı olması (f=1) ve öğretmenlerin sosyoekonomik yetersizlikleri (f=1) okulla ilgili söz edilen diğer görüşlerdir. Velilerin tutumlarına değinen ÖK3 “*Birazcık sanırım veli faktörü bunda etkili. Sosyal etkinlik olarak yeri geliyor çok faal olabiliyorlar. Ama böyle gezilerde biraz daha, gezi tiyatro etkinliğinde falan riske girmek istemiyor onlar da diye düşünüyorum.*” şeklinde açıklama yaparken, okulun olanaksızlıklarına değinen öğretmenlerden ikisi düşüncelerini şöyle açıklamışlardır:

“Ortam. Hani bir film bulsak, çok güzel bir film hiç kimse yok demez ama bizim bunu yapabileceğimiz bir salon yok.”ÖK8

“Okulumuz hem şehir merkezinden uzakta hem bulunduğu köyün de dışında. Biliyorsunuz tarlaların içinde kalmış bir yer. Çok böyle halkla iç içe de değiliz. Bir veli toplantısı yaptığın zaman bile sıkıntı.”ÖK6

Öğretmenlerden üçü kültürel sermayelerinin gelişmesine engel olan okulla ilgili durumları gezi için izin almadaki işlemler gibi bürokrasi (f=3) şeklinde ifade etmişlerdir. Bu konuda bir öğretmen hizmet içi eğitimlerin faydalı olmamasını (f=1) belirtmiştir. Bürokrasiye vurgu yapan ÖE5’in açıklaması “*Sistemin kendisi bence. Yani şu an okulun otobüsünün olmayışı, okulda bir izin çıkarmanın zor olması, aracın olmaması,*

ayarlayacağı aracın özelliklerinin çok olması.” şeklinde iken hizmet içi eğitimlere de değinen ÖE2’nin açıklaması “Bürokrasi, tek kelimeyle. Gereksiz, amacına ulaşmayan hizmet içi eğitimler.” şeklinde olmuştur.

4.10.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerini Geliştirmek İçin Okulda Yapılabileceklerle İle İlgili Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin okullarında öğretmenlerin kültürel sermayelerini geliştirmek için size göre neler yapılabilir?” şeklinde olmuş, öğretmenlerden biri okuluyla ilgili bu konuda değiştirilecek herhangi bir şey olmadığını ifade etmiştir. Geri kalan on kişinin görüşlerine göre bireylerle ilgili, sistemle ilgili ve okul bazında yapılabilecekler şeklinde üç tema oluşmuştur. Oluşan tema ve kodlar Tablo 75’te sunulmuştur.

Tablo 75.

Okulda Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerini Geliştirmeleri İçin Yapılabilecekler

Tema	Kod	f	
Bireysel öneriler	Sosyal ve kültürel etkinliklere katılma (tiyatro-sinemaya gitme, kitap okuma, sergilere katılma, şiir dinletilerine gitme, söyleşilere katılma, okulda bilgi yarışmaları düzenleme vb.), sosyal etkinliklere katılmaya, gelişmeye istekli olma, bireysel olarak çabalama	7	
	Öğretim becerilerine dönük kurslara katılma (resim, drama, eğitim teknolojileri vb.)	2	
Sistemsal öneriler	Öğretmenlere sosyal etkinliğe katılma zorunluluğu getirme (sinema, tiyatro vb.)	4	
	Öğretmenlerin ekonomik durumlarını iyileştirme	3	
	Uzman kişilerin okulda öğretmenlere dönük konferanslar vermesini sağlama	2	
	Öğretmenlerin siyasi gündem ile ilgili endişelerini giderme	2	
	Süresi dolan öğretmenlerin emekli olmasını sağlama (ekonomik nedenlerden dolayı çalışanların maddi kaygılarını giderme)	1	
	MEB bakanının eğitim kökenli olmasını sağlama	1	
	Sene sonu ve sene başı seminerlerin ve tatillerin sürelerinde değişikliğe gitme	1	
	Okul yöneticilerinin daha nitelikli olmasını sağlama	1	
	Kitap okuma becerileriyle ilgili ders ekleme	1	
	Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde değişime gitme	1	
	Teori ile sahadaki pratiğin uyumunu sağlama	1	
	Okul bazında	Öğretmenler arasındaki iletişimin niteliğini geliştirme	5
	yapılabilecek etkinlikler	Okul yönetimi ile öğretmen arasındaki işbirliğini artırma	5
		Okulların fiziksel donanımını iyileştirme (oyun alanı vb.)	2

Tablo 75'te görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğu tarafından bireysel olarak öğretmenin yapması gerekenler üzerinde durmuş, çoğunlukla öğretmenlerin kültürel sermayelerini geliştirmek için sosyal ve kültürel etkinliklere katılmaları, gelişmeye istekli olmaları (f=7) gerektiği vurgulanmıştır. İki öğretmen ise resim, drama, eğitim teknolojileri gibi öğretim becerilerine dönük kurslara katılmanın (f=2) kültürel sermayelerini geliştireceğini belirtmiştir. ÖK1 bu konudaki görüşlerini “*Kitap paylaşımları olabilir. Sinema olabilir. Sanatın insanları değiştirdiğine inanıyorum.*” şeklinde açıklarken ÖK8 “*Arabayı yenileyeceğine iki tane fazla kitap alabilirsin ya da çocuklarınla, eşinle sinemaya gidebilirsin ya da kafeye gidebilirsin.*” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Katılımcıların okulda öğretmenlerin kültürel sermayelerini geliştirmek için getirdiği sistemle ilgili öneriler arasında öğretmenlere sosyal etkinliklere katılmanın zorunlu hale getirilmesi (f=4), öğretmenlerin ekonomik durumlarını iyileştirme (f=3), uzman kişilerin okula davet edilerek öğretmenlere dönük konferanslar vermesini sağlama (f=2) ve öğretmenlerin siyasi gündem ile ilgili endişelerini giderme (f=2) öne çıkmıştır. Ekonomik nedenlerden dolayı çalışmaya devam eden öğretmenlerin emekli olması (f=1), MEB bakanının eğitim kökenli olması (f=1), sene sonu ve sene başı seminerler ile tatil sürelerinde değişikliğe gidilmesi (f=1), kitap okuma becerileriyle ilgili ders eklenmesi (f=1), hizmet öncesi öğretmen eğitiminde değişim sağlama (f=1) ve teori ile pratiğin uyumunu sağlama (f=1) belirtilen diğer görüşlerdendir. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılara yer verilmiştir:

“Milli Eğitim Bakanlığı'nın önce bir el atması gerekiyor bu işe. Yani en azından öğretmenlerin haftada bir sinema, tiyatroya gitme zorunluluğu getirilmeli veya o yönde bir çalışma yapması gerekiyor.”ÖE5

“Okul içinde ne kadar etkili olabilir bilmiyorum ama söyleşiler olabilir. Şartlar elverdiği sürece şiir dinletileri düzenlenebilir.”ÖK3

Öğretmenlerden beş kişi okul bazında yapılabileceklere ilişkin öğretmenler arası nitelikli iletişimi sağlama, okul yönetimi ile öğretmen arasındaki işbirliğini artırma (f=5) şeklinde öneri getirmiştir. İki öğretmen ise oyun alanı gibi okulların fiziksel donanımını iyileştirmenin (f=2) öğretmenlerin kültürel sermayelerini geliştireceğini ifade etmiştir. Bu konudaki görüşlerini ÖE2 “*Bahçemize güzel bir okul yapacaklar. Bahçemizi mahvedecekler. Koca koca çam ağaçlarımızı mahvedecekler. Keşke o olmasa. Yeni bina yapılması gündemde. Ölçümü yapıldı. Bahçeyi küçültecekler. Öğrencilerin hareket alanını. Daha dar alanda okuyacaklar. O kötü oluyor.*” şeklinde açıklamıştır.

4.10.2. Sınıf Öğretmenlerinin Okulun Sosyal Sermayesinin Öz-Yeterliklerine Etkileriyle İlgili Görüşleri

Bu konuda bilgi almak için öğretmenlere görüşme sırasında göreve başladıklarından şu ana dek mesleki bilgi ve becerilerinde meydana gelen değişimlerin neler olduğu sorulmuştur. Daha derin bilgi elde etmek amacıyla bu değişimlerin oluşmasında kimlerin etkilerinin olduğu ve kendi çabalarının neler olduğu sorusu yöneltilmiştir. Ardından şu anda görev yaptıkları okulun sosyal sermaye düzeyinin kendi öz-yeterliklerine etkilerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda farklı başlıklar altında yer almaktadır.

4.10.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Göreve Başlamalarından İtibaren Mesleki Bilgi ve Becerilerinde Meydana Gelen Değişimlerle İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin göreve başladıklarından şu ana dek mesleki bilgi ve becerilerinde meydana gelen değişimler ve değişimlerin oluşmasında etkili olan faktörlerle ilgili görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 76'da yer almaktadır.

Tablo 76.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bilgi Ve Becerilerinde Meydana Gelen Değişimler

	Tema	Kod	f
Değişenler	Öğretim yöntem ve teknikleri	Konuları sunma şekli, öğrenci merkezli anlayış, sınıfta eğitim teknolojilerini kullanma, ders türüne uygun defter türü, öğrenci motivasyonunu artırma ve dikkatini çekme	8
	Sınıf yönetimi	Sorunlu öğrencilerle baş etme, oluşan sorunları çözme, sınıf hâkimiyeti, zaman yönetimi, öğrenci ile arasındaki disiplin-otorite ilişkisi, öğrenciyle iletişim	6
	Öğrenciye bakış açısı	Empati kurma, sabırlı olma, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ön plana çıkarma, telaş ve heyecanın azalması	6
	Alan bilgisinde değişim	Akademik ve pedagojik alan bilgisi, eğitime de öğretim kadar değer verme, sınıf içi performansta değişim, ödev verme becerisi	3
	Derse hazırlık	Ders öncesinde plan yapma ve materyal hazırlama	3
	Fiziksel ortamı sağlama	Sınıftaki oturma düzeni, araç-gereç kullanımı	2
	Ölçme ve değerlendirme	Uygun ölçme ve değerlendirme yöntemini seçme	1
Etkileyenler	Kişiler	Meslektaşlar (fikir alışverişi yapma, sohbet etme, tavsiyeler alma)	9
		Okul yöneticisi	1
	Kişiler dışındaki faktörler	Kitap okuma (pedagojik, meslekle ilgili), makaleler araştırma ve okuma, kişisel çaba	5
		İnternet	2
		Alınan seminerler, kurslar	1
		Yapılan bu görüşme (bu tez çalışmasına katılımcı olma)	1
Kendisinin yaptıkları	Bireysel yaşantılar	Deneyim ve gözlemler	9
		Araştırma ve okuma, interneti kullanma	8
		Öğrenmeye ve gelişmeye açık olma	2
		Özeleştirme yapma, öğrencilerinden kendisini değerlendirmelerini isteme	2
		Üniversite yaşamı	1
	Başkalarından edinilenler	Meslektaşlarla sohbetler, fikir alış-verişleri	9
		MEB'in düzenlediği kurslara ve seminerlere katılma	3
Zümre toplantılarına katılma		1	

Tablo 76'da görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğu göreve başlamalarından şu ana dek kendilerinde mesleki açıdan en çok öğretim yöntem ve tekniklerinde (f=8) gelişim gösterdiklerini düşünmektedirler. Bunu sınıf yönetimi (f=6), öğrenciye bakış açısı (f=6) derse hazırlık (f=3), alan bilgisi (f=3), fiziksel ortamı sağlama (f=2) ve öğrenciye göre ölçme ve değerlendirme yöntemi seçme (f=1) alanları izlemiştir. Bunlarla ilgili öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Plan yapmayı, bir konuyu nasıl anlatmam gerektiğini, öğrencinin ilgi ve yeteneklerinin öne çıkması gerektiği.”ÖE2

“İlk göreve başladığım, ilk girdiğim anı unutmuyorum. Konuştum konuştum, kendimi tanıttım ve beş dakika sürmüştü. Beş dakika! Otuz beş dakika çocuklar bana baktı ben çocuklara baktım.”ÖK10

“Anlatım yöntemlerinde olsun, öğrenciye yaklaşımda da mesela göreve başladığım ilk yıllarda daha biraz katıydım, zaman geçtikçe daha böyle bir olumlu daha ılımlı yaklaşım oldu. Belki de olgunlaştık mı diyelim artık bilmiyorum. Ama daha iyiye gidiş var.”ÖE11

Öğretmenler meslek yaşamları boyunca kendilerini etkileyen durumları kişiler ve kişiler dışındaki faktörler şeklinde ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu meslek yaşamı boyunca karşılaştığı ve fikir alışverişinde bulunduğu meslektaşlarından (f=9) etkilenmiş, sadece bir öğretmen kendisinin okul yöneticisinden bahsetmiştir. Kişiler dışındaki faktörler incelendiğinde katılımcıların mesleki bilgi ve becerilerini mesleki kitaplar ve makaleler okumanın (f=5) etkilediği yukarıdaki tablodan görülmektedir. Buna ek olarak internet (f=2), alınan seminerin ve kursların (f=1) etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden biri araştırma kapsamında yapılan bu görüşmenin de (f=1) mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmesi yönünde etkili olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda bunlarla ilgili bazı alıntılara yer verilmiştir:

“Öğretmen arkadaşlar. Birebir tek bir kişinin adını veremem. Öğretmen ortamında sohbet ettikçe, işte ‘Ben bunu yapamıyorum.’ dediğimiz olur ya ‘Ben bunu benimkilere anlatamadım.’ ‘Ha bak ben bunu denedim dün.’ diyorlar.”ÖE4

“Benden çok tecrübeli öğretmenler vardı. Onlara sordum. Asla çekinmedim bundan. Hala da sorarım yani 22 yıllık öğretmenim.”ÖK3

“Ben fizik bölümü mezunuyum ve ilk atandığımda sınıf öğretmenliğini hemen hemen hiç bilmiyordum. Bitlis’in bir dağ köyünde göreve başladım. 72 kişilik bir sınıf birden beşe kadar. Oturup onlara bir şey vermek zorundasın. Bir sürü eğitim kitabı alarak oradan okudum.”ÖE5

Öğretmenlere göreve başlamalarından şu ana dek mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek için kendilerinin neler yaptıkları sorusu yöneltildiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu deneyim ve gözlemleri (f=9) ile araştırma ve okuma, interneti kullanma (f=8) çabalarının etkili olduğunu belirtmiştir. Öğrenmeye ve gelişmeye açık olma (f=2), özeleştiri yapma, öğrencilerinden kendisini değerlendirmelerini isteme (f=2) öğretmenlerin kendilerini geliştirmek adına gösterdikleri diğer çabalar olmuştur. Başkalarından edinilenler odağında öğretmenlerin çoğunluğu meslektaşlarıyla edilen sohbetler, fikir alışverişlerinin (f=9) öğretmenlik bilgi ve becerilerinin gelişmesini sağladığını ifade etmiş,

bazı öğretmenler MEB'in düzenlediği kurslara ve seminerlere katılma (f=3) ve zümre toplantılarına katılmanın (f=1) etkili olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda öğretmenlerin açıklamalarından iki alıntı verilmiştir:

“Gözlemliyorum. Hangi öğretmen daha başarılı, neler yapıyor? İnternete bakıyorum, çevreme bakıyorum, okul çevreme bakıyorum. Geliştirmeye çalışıyorum kendimi.”ÖK9

“Eğitimle ilgili makaleleri inceleyerek. Birçoğu bizimle ilgili olmayan havada kalıyor, anlamlandıramıyorum. Ama bizimle gerçekten ilgili olan oluyor. Onları takip ederek ve komple bir şey yani.”ÖE6

4.10.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Şu An Görev Yaptıkları Okulda Mesleki Bilgi ve Becerilerini Etkileyen Durumlarla İlgili Görüşleri

Tablo 77, katılımcıların görev yaptıkları okulun kendi mesleki bilgi ve becerilerini olumlu ve olumsuz etkileyen özellikleriyle ilgili görüşlerini göstermektedir.

Tablo 77.

Okulda Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bilgi Ve Becerilerini Etkileyen Durumlar

Tema	Kod	f
Olumlu etki	Öğrencilerin okuldaki akademik ve hayattaki başarısı	7
	Velilerin davranışları: Takdir etme, belirli bir öğretmeni (kendisini) tercih etme, öğrencisine (çocuğuna) destek olma	6
	Okul ortamındaki atmosfer: Öğretmenler arası iletişim ve fikir alışverişi, zümreler arası iletişim	5
	Okul yöneticisinin davranışları: Güler yüzlü, ihtiyaçlara duyarlı ve ilgili olma	2
	Okulun fiziksel donanımı	1
Olumsuz etki	Velilerin davranışları: Okula gitmeme, ilgisiz davranma, sosyo-ekonomik durumu, öğretmenin uygulamalarına müdahil olma, sorunlara çözüm odaklı yaklaşmama	5
	Öğretmenler arası ilişkiler: Cinsiyet ayrımı, okul ortamındaki olumsuzluk ve işbirliği yapmama	3
	Öğrencilerin durumu (öğretmeniyle ilgili evde yalan söyleme)	2
	Okulun fiziksel koşullarındaki yetersizlik: Materyal yetersizliği, dersliklerin sayıca az olması, internet bağlantısındaki sorun ve okulun bulunduğu çevredeki insanların özellikleri	1
	İletişim kurulan okul dışındaki görevliler (RAM çalışanları)	1

Tablo 77’de görüldüğü gibi hâlihazırda görev yaptığı okulun mesleki bilgi ve becerilerine yönelik olumlu etkisi olduğunu ifade eden öğretmenlerden yedisi öğrencilerinin akademik başarılarının ve hayattaki başarılarının (f=7) etkisinden bahsetmiştir. Öğretmenlerden altısı veliler tarafından takdir edilme, tercih edilme ve velinin öğrenciye destek olması şeklinde açıklanan veli davranışlarının (f=6) kendi mesleki bilgi ve becerilerini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Okul ortamındaki atmosfer (f=5), okul

yöneticisinin güler yüzlü, duyarlı ve ilgili olması (f=2), okulun fiziksel donanımı (f=1) öğretmenler tarafından bahsedilen diğer faktörlerdendir. Aşağıda bunlarla ilgili çeşitli alıntılara yer verilmiştir:

“Tabi ki benim hakkımda düşündükleri önemli ama o kadar da değil. Çünkü benim başarıyı ölçecek şu andaki ölçüt değildir. İlerideki öğrencilerimin bulunduğu yerdir. Yani ben öğrenci yetiştiriyorum ama şu gün için yetiştirmiyorum.”ÖK9

“Bir kere takdir görüyorum. Hani çok da olmasa ben mutlu oluyorum. Veliden olumlu dönüt aldığım zaman çok hoşuma gidiyor mesela bir öğrencinin hep şikayet edilir. Eksikliği gelir, eleştiriyi gelir ya da çocuğun farklı bir sorunuyla gelir. Ama hani teşekkür etmek için geldikleri zaman. O beni motive ediyor.”ÖK10

“Olumlu etkileyen özellikler birbirimizle iletişimimiz. Birbirimizle bilgi alışverişinde bulunma. En önemli etki iletişim. Zaten zümrelerimle ya da diğer öğretmenlerle etkileşim yoksa öğretmen kendini geliştiremez.”ÖE2

Öğretmenlerden beşi mesleki bilgi ve becerilerine yönelik algılarını olumsuz etkileyen faktörler içinde velilerin davranışlarından (f=5) söz etmiş; bu davranışlar okula gelmeme, ilgisiz davranma, sosyoekonomik durumu, öğretmenin uygulamalarına müdahil olma, sorunlara çözüm odaklı yaklaşmama şeklinde örneklendirmişlerdir. ÖK8 velilerle ilgili durumları “*Çok fazla veli desteği alamıyoruz. Toplantıya katılmıyor, bir sorun olduğunda ilettiğimde anneye-babaya bir geri dönüşünü alamıyorum. Çocuğun bir problemi oluyor, çok yanlış bir hareketi oluyor. Aileye bildiriyorum. Tamam, diyorlar. Konuşuruz, hallederiz, falan. Fakat bir süre sonra anlıyorum ki bu konu hiç konuşulmamış.*” sözleriyle açıklarken; okulda öğretmenler arasındaki ilişkilerin etkileri ÖK7 tarafından “*Bizde çok böyle erkek öğretmenlerle haremlik selamlık konusu var. Çok muhabbet etmezler. Bu da beni biraz kasıyor açıkçası.*” şeklinde açıklanmıştır. Öğrencilerin durumu (f=2), okulun fiziksel koşulundaki yetersizlik (f=1) ve iletişim kurulan RAM gibi okul dışından görevliler (f=1) öğretmenler tarafından mesleki bilgi ve becerilerine dönük algılarını olumsuz etkileyen diğer özellikler olarak ifade edilmiştir.

4.10.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bilgi ve Becerilerini Geliştirmeleri İçin Yapılabileceklerle İlgili Görüşleri

Sınıf öğretmenlerine öncelikle “Mesleki bilgi ve becerilerinizi değerlendirdiğinizde kendinizi geliştirmeniz gerektiğini düşündüğünüz alanlar hangileridir?” sorusu sorulmuş, ardından bu konuda neler yapılabilir/ beklentileriniz nelerdir sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden ikisi herhangi bir sorun yaşamadığını (öğretmenleri ver) ifade etmiş, beş

öğretmen ise (öğretmenleri ver) mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme konusunda okuldan ve MEB'den herhangi bir beklentisi olmadığını belirtmiştir. Tablo 78'de görüş belirten öğretmenlerin açıklamaları sunulmuştur.

Tablo 78.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Açıdan Geliştirmeleri Gerektiğini Düşündükleri Boyutlar Ve Beklentileri

	Tema	Kod	f
Geliştirmeye ihtiyaç duyulan alanlar	Bilgi birikimini ve kültürel donanımını artırmak	Bilimsel gelişmeler, doğa ve farklı kültürler, çocuk oyunları, şarkılar, görsel sanatlar, el becerileri, drama, origami-krigami, müzik aleti çalma vb.	5
	Sınıf yönetim becerilerini geliştirmek	Sınıfa hâkim olma, ödül-ceza sisteminin etkili uygulama, rehberlik, öğrenci ve velilerle iletişim	3
	Öğretim yöntem-teknikleri geliştirmek	Eğitim teknolojilerini kullanmak	2
		Öğrenme gücünü çeken öğrencilere uygun yöntem-teknik uygulamak	1
		Gezi-gözlem ve drama etkinlikleri düzenlemek	1
	E-okul ve e-müfredat kullanmak	1	
Beklentiler	Okul yönetimiyle ilgili beklentiler	Okulun fiziksel donanımını iyileştirme (ek bina ve sınıf, bilgisayar, teknolojik aletler, dil sınıfı, spor salonu, deney odası, haritalar, atölye),	3
	MEB' den ilgili beklentiler	Okul ihtiyaçlarına duyarlılığının artırılması,	1
		İnternet ağının yapısının iyileştirilmesi	1
		Mesleki itibarı yükseltmek,	1
		Eğitim sistemini yenilemek,	1
		Öğretmen motivasyonunu artırmak,	1
		Sınıf mevcutlarını düşürmek,	1
Öğretmenlere dönük nitelikli mesleki kurslar düzenlemek	1		

Tablo 78'de yer aldığı gibi öğretmenler bilimsel bilgiler, doğa ve farklı kültürler, çocuk oyunları, şarkılar, görsel sanatlar gibi çeşitli konularda bilgi birikimlerini ve kültürel donanımlarını artırmaları gerektiğini (f=5) belirtmişlerdir. ÖK1'in bu konudaki görüşleri "Bilimsel bilgilere anında ulaşmada aslında ülke genelinde sorunlar yaşıyoruz. Net olmayan bilimsel bilgiler var maalesef. Pozitif bilim biraz daha yerini bırakmış durumda. Öğretmenlik de pozitif bilim de yenilik istiyor." şeklinde yer alırken ÖK3 görüşlerini "Belki farklı oyunlar öğrenebilirim ki öğrenmeye de açığım zaten. Öğrenebilirim farklı oyunlar, sınıf içi oyunlar ya da bahçe oyunları." şeklinde ifade etmiştir. ÖK4' ün açıklaması ise "Doğayla ilgili daha ok bilgi sahibi olmak istiyorum. Çünkü çocuğa Dünya'yı sevdirebilmeyi istiyorum, doğayı. İşte değişik kültürleri öğrenmeyi daha çok

isterdim. Bu konuda zayıf, yetersiz olduğumu düşünüyorum.” şeklindedir. Öğretmenlerden üç kişi sınıf yönetimi becerilerini (f=3) geliştirmeleri gerektiğini ifade ederken, iki öğretmen öğretim yöntemleri ve teknikleri konusunda gelişmesi gerektiğini belirtmiş ve bu konuları; öğretimde eğitim teknolojilerini kullanma (f=2), öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere uygun yöntem-teknik uygulama (f=1), gezi-gözlem ve drama etkinlikleri düzenleme (f=1) ve e-okul ve e-müfredat kullanma (f=1) olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Bir defa kesinlikle sınıf yönetimi kendimi geliştirmem gereken bir alan. Her gün ona dikkat ederek ilerlemeye çalışıyorum. Ama şey var, çok tutarlı olamıyorum.”ÖE6

“Gelişmede sınır koyamazsın. Her alanda olabilir. Bilgisayarı, teknolojiyi kullanma, bir öğretmen slayt hazırlamayı, eğitim sitelerine girmeyi bilmiyorsa, artık bakanlık zaten bunu gerektiriyor. Eğitim sitelerine, e-müfredat, e-okul gibi şeyler. Bilmiyorsa bitmiş demektir.”ÖE2

“Mesela ben teknolojik aletleri kullanmaya dönük eksikim...Bir konu anlatacağım, zaten youtube’yi açamamak bir eksiklik. Elim kolum bağlı sadece Okulistik’i mi, Morpa’yı mı açıyorsun, orada ne verdiyse onu vermek zorunda kalıyorum ben.”ÖK7

“Öğretim yöntemleri, mesela o uyguladığımız yöntemlerin haricinden farklı olarak öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere nasıl öğretebilirim, nasıl faydalı olabilirim, o konularda mesela daha kendimi yetersiz hissediyorum.”ÖE11

Tablo 78’de görüldüğü gibi bu konuda öğretmenlerin okuldan beklentileri okulun fiziksel donanımını iyileştirilmesi (f=3); MEB’den beklentileri ise okul ihtiyaçlarına duyarlılığın artması (f=1), internet ağının yapısının iyileştirilmesi (f=1), mesleki itibarın yükseltilmesi (f=1), eğitim sisteminin yenilenmesi (f=1), öğretmen motivasyonunun artırılması (f=1), sınıf mevcutlarının düşürülmesi ve öğretmenlere dönük nitelikli mesleki kursların düzenlenmesi (f=1) yönündedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini yansıtan bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“Okulun fiziki yapısı şu an yetersiz zaten. Ek bina veya sınıf olması gerektiğini düşünüyorum.”ÖE5

“Bir gün çalışıp bir gün çalışmayan kasam, farem var. Bir gün çalışıp bir gün çalışmayan internet ağımız var. Bunların tabi ki yenilenmesini isterim. Bir coğrafya dersi anlatıyorsun siyasi haritam yok, Türkiye fiziki haritam yok. Basit şeyler bunlar. Bir deney odamız yok.”ÖK7

“Eğitim sistemi eskisi gibi olsun. Öğretmenin itibarı iade edilsin. Baştan değişmesi lazım.”ÖK8

“Ben daha çok öğretmenin pozitif bilimi kendine katması anlamında gerek Milli Eğitim Bakanlığı’nın aslında felsefe olarak bunu yapması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü çok çabuk teknolojik çağ geliyor ve çok yavaş giden bir sistem var. Öğretmen bir süre sonra köreliyor.”ÖK1

4.11. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermaye ve Öz-yeterliklerinin Okulun Sosyal Sermayesine Etkileriyle İlgili Görüşleri

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye ve öz-yeterliklerinin hâlihazırda görev yaptıkları okulun sosyal sermaye düzeyini nasıl etkilediğiyle ilgili sorulardan elde edilen bulgular ayrı ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

4.11.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerinin Okulun Sosyal Sermayesine Katkılarıyla İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin sahip oldukları kültürel sermayenin okula sağladığı katkılarla ilgili görüşlerinden elde edilen bulguları göstermektedir.

Tablo 79.

Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerinin Sağladığı Katkılar

Tema	Kod	f
Okula katkıları	Öğrencilerin sosyal/kültürel/akademik gelişimlerini sağlama: Vizyonu geniş, düşüncelerini ifade eden, araştırmacı, özgüveni yüksek, pozitif, ortama uyum sağlayan ve duyarlı öğrenciler yetiştirme	10
	Öğrenciler ve velilere karşı empatik ve hoşgörülü davranma, okul ortamında etkili iletişim kurma	6
	Olumlu rol model olma (kılık-kıyafet, davranışlar, konuşma tarzı, sınıfa giriş ve çıkışta olumlu tavırlar, doğaya ve insanlara saygı gösterme vb.)	5
	Öğretimde etkili olma: Bilgiyi paylaşma, soruları yorumlama vb.	3
		2
Kişisel olarak kendilerine katkıları	Anlayışlı/düşünceli olma	1
	Evrensel değerlere sahip olma	1
	Sorun çözücü olma	1
	Pozitif bakış açısı kazanma	1
	Geniş bir dünya görüşü	1
	Paylaşımçı olma	1
	Duyarlı olma	1

Tablo 79’da görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu kültürel sermayelerinin öğrencilerinin akademik, sosyal ve kültürel gelişimine olan olumlu etkilerini (f=10) ifade etmişlerdir. Bu konuda ÖK3 kodlu öğretmen düşüncelerini “Çocuklara daha çok çocuklar açısından, öğrenciler açısından verimli olabileceklerini

düşünüyorum. Hangi etkinliklere gidiyorsa, müzik etkinliğine gittiğinde müzik alanında ve en azından bilgisi oluyor öğretmen. Onu da çocuklara aktarabiliyor.” şeklinde açıklamıştır. ÖE5 ise düşüncelerini “Kültürel zenginliği yüksek olan bir öğretmenle olmayan arasında çok fark vardır. Çünkü öğrencilerin her birinin ufku çok geniştir. Nereden, size nasıl bir soru çıkarabileceği kitaplarda veya kaynaklarda nasıl bir cümleyle karşılaşacağınız hiç belli olmaz. Belli bir kültürel zenginliğe sahip değilsen özellikle Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler gibi derslerde mesela ülkenin farklı yerlerinden resimleri ve yerleri gören öğrencinin bunun ne olduğunu merak edip sorduğunda ona cevap vermekle mükellefsin. Ondan dolayı bunları bilmek her zaman avantajdır.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmenlerden altısı kültürel sermayelerinin öğrenci ve velileri ile olumlu iletişim kurmalarında (f=6) katkısının olduğunu belirtmiştir. Olumlu rol model olma (f=5) ve öğretimde etkililik (f=3) ifade edilen diğer görüşlerdendir. Bunlara örnek olabilecek diğer görüşler şu şekildedir:

“Eğitim öyle bir şey ki sadece ders anlatmakla olmuyor. Velileri de etkilemek gerekiyor. Güzel bir diyalog kurmanı gerektiriyor. Kültürel birikimin olduğu zaman senin duruşunu gördüğü zaman sana bakış bile değişiyor.”ÖE2

“Sınıfa girişi bile değişir. Konuşma tarzı, herhangi bir konuyu çok basit bir konu bile olsa çok farklı anlatabilir.”ÖK8

Kültürel sermayelerinin bireysel katkılarını ise öğretmenler anlayışlı ve düşünceli olma (f=2), evrensel değerlere sahip olma (f=1), sorun çözücü olma (f=1), pozitif bakış açısı kazanma (f=1), geniş bir dünya görüşüne sahip olma (f=1), paylaşımcı olma (f=1) ve duyarlı olma (f=1) şeklinde ifade etmişlerdir. Bu konuda ÖK9 kültürel sermayesi olan bir öğretmenin daha anlayışlı ve düşünceli olduğunu “ Öğrencilerini daha iyi anlamaya çalışıyor. Veli ilgisizse onu anlamaya çalışıyor, çözmeye çalışıyor. Konuşuyor, görüşüyor veliyle. Araştırmacı ve anlayışlı oluyor” sözleriyle belirtmiş, ÖK1 ise kültürel sermayenin geniş bir dünya görüşü sağladığını “Bir defa hayal dünyaları çok geniş oluyor. Çözüm odaklı oluyorlar. Yani öğrencinin veya ülkenin karşılaştığı bir sorun hakkında çok çabuk çözüm üretmek, üretebiliyor.” şeklinde açıklamıştır.

Bu konuyla ilgili derinlemesine bilgi almak amacıyla katılımcılara yöneltilen bir diğer soru kültürel sermayelerini sınıf ortamında nasıl hayata geçirdikleriyle ilgili olmuş, yaptıkları açıklamalar öğretim-öğrenme faaliyetlerine yansımalar ve sınıf yönetimine yansımalar şeklinde iki tema altında Tablo 80’de sunulmuştur.

Tablo 80.

Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerinin Sınıf Ortamında Yansıttıkları Durumlar

Tema	Kod	f
Öğretme- öğrenme sürecine yansımalar	Öğrencilere yeni bilgiler öğretme (gezdiği tarihi yerleri okuduğu kitaplardan öğrendiklerini anlatma, fotoğraflarını gösterme, kitap okuma alışkanlığı kazandırma, düşünme becerilerini geliştirme, onlarla sohbet etme	6
	Öğretimi etkili kılma (dersi planlama, pedagojik kitaplardan okuduklarını ve farklı yöntem ve teknikleri uygulama, konuları günlük yaşamla ilişkilendirme, konuyla ilgili zengin örnekler verme)	5
	Ders içinde farklı etkinlikler yapma (şiir-öykü tamamlama çalışmaları, drama, müzik yarışmaları, bulmacalar, hikâyeler oluşturma vb.)	3
	Ders dışı faaliyetler düzenleme/yönlendirme (sinema, müze, hayvan barınağı vb. ziyaretleri, ilgi ve yeteneğe göre öğrencileri kurslara yönlendirme)	2
Sınıf yönetimine yansımalar	Olumlu davranışlar geliştirmeye odaklanma	2
	Hoşgörülü, barışçıl, sabırlı olma, olumlu ifadelerle konuşma	2
	İstenmeyen durumları tolere edebilme (her şeye müdahale etmeme)	1

Tablo 80’de görüldüğü gibi öğrenme-öğretme süreci teması altında çoğunlukla öğrencilere yeni bilgiler öğrettiklerini vurgulamışlar (f=6) ve davranışlarını gezdikleri tarihi yerleri, okudukları kitaplardan öğrendiklerini anlatma, fotoğraflarını gösterme, öğrencilerle sohbet etme, kitap okuma alışkanlığı kazandırma, düşünme becerilerini geliştirme olarak tanımlamışlardır. Öğretimi etkili kıldıklarını ifade eden beş öğretmen okudukları pedagojik kitaplardan farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uyguladıklarını, konuları günlük yaşamla ilişkilendirirken zengin örnekler verdiklerini belirtmişlerdir. Kültürel sermayelerini ders içinde farklı etkinlikler yaparak sınıfa yansıttıklarını belirten öğretmenler bu etkinlikleri şiir-öykü tamamlama çalışmaları, drama, müzik yarışmaları, bulmacalar, hikâyeler oluşturma şeklinde örneklendirmişlerdir. Ders dışı etkinlikler düzenlediğini veya öğrencileri yönlendirdiğini belirten öğretmenler buna örnek olarak sinema, müze, hayvan barınağı vb. ziyaretleri, ilgi ve yeteneğe göre öğrencileri kurslara yönlendirmeyi örnek vermişlerdir. Kültürel sermayesini sınıf yönetimine yansıttığını ifade eden öğretmenler ise öğrencilerinde olumlu davranış geliştirmeye odaklandıklarını (f=2) ve her şeye müdahale etmediklerini (f=1) ifade etmişlerdir. Aşağıda yapılan açıklamalardan alıntı örnekleri verilmiştir:

“...mesela çocukları sinemaya, müzeye götürdük. Sonra hayvan barınağına, yaşlılar ziyaret edildi. Günlük hayatta duyarlı olmaları gereken konularda bilinçlendirmek adına yaptığımız ufak şeylerdi.” ÖK7

“Okuduğın kitaplardan, işte sınıf yönetimi olsun, psikolojik olsun, çocukların yaşlara göre davranışları olsun, onlara göre çocukları hoş görebiliyorum. Okuyunca diyorsun ki çocuk şu yaşta şu özelliklere sahip. Sabrediyorum. Bunu bir şekilde kavga ortamında, çok küçükler çünkü, bunları olumlu yönde, barışçıl bir biçimde çözdürmeme yardımcı oluyor.”

4.11.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliklerinin Okulun Sosyal Sermayesine Etkileriyle İlgili Görüşleri

Araştırmada cevap aranan son soru sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleriyle okulun sosyal sermayesini nasıl etkiledikleridir. Öğretmenler benzer şekilde öğrencilerinin çok yönlü gelişimine sağladıkları katkılar, öğrenci ve velilerle ilişkiler ve öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için velilerle olan çalışmaları üzerinde durmuşlardır. Bu nedenle daha detaylı bilgi almak amacıyla öğretmenlere öğrenme-öğretme sürecinde ne yaptıkları ve ailelere nasıl destek sağladıklarına yönelik sorular yöneltilmiştir.

Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak öğretmenlere öncelikle derste hangi kaynaklardan yararlandıkları, kullandıkları yöntem ve teknikler, kullandıkları araç-gereç ve materyaller ve bu araç-gereçleri tercih etme sebepleri sorulmuş, elde edilen bilgiler Tablo 81’de sunulmuştur.

Tablo 81.

Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerinin Yararlandıkları Kaynaklara, Kullandıkları Yöntem Ve Materyallere Yansımaları

Tema	Kod	f
Yararlanılan kaynaklar	İnternet ve eğitim siteleri (projeksiyon, akıllı tahta)	11
	MEB'in kaynakları (kılavuz kitaplar, öğrenci ders kitapları, planlar)	7
	Ders kitabı dışındaki kitaplar (soru bankası, öğretmenin lisans kitapları, drama kitabı)	6
	Konuyla ilgili materyaller (okul bahçesindeki ağaç, taş vb. varlıklar, çalışma kâğıtları)	4
	Kişisel deneyimler, okuldaki meslektaşlarla fikir alış-verişi	3
Kullanılan yöntem ve teknikler	<i>Öğrenci merkezli yöntem ve teknikler</i>	
	Buluş yoluyla öğrenme, yaparak-yaşayarak (oyun hamuru, el işleri, kesirler konusunda kek bölüşümü)	6
	Drama, canlandırma, hikayeleştirme, rol yapma	4
	Araştırma yapma	3
	Ev ödevi, pekiştirme çalışmaları (test, vb.)	3
	Akrandan öğrenme, işbirlikçi öğrenme	2
	Gezi-gözlem	2
	Deney yapma ve problem çözme	2
	<i>Öğretmen merkezli yöntem ve teknikler</i>	
	Soru-cevap, beyin fırtınası	
	Anlatım, video/sunu izletme	5
Okuma ve düşünme becerilerini geliştiren çalışmalar (sesli-sessiz okuma, hikâye tamamlama, empatik düşünme becerilerini işe koşma, ezber yaptırma)	5	
Sıklıkla kullanılan araç-gereç ve materyaller	Görsel-işitsel (projeksiyon-akıllı tahta-internet-bilgisayar, video, ses sistemi, kısa film vb.)	8
	İki ve üç boyutlu modeller (okul bahçesindeki varlıklar, yerküre, iskelet, tangram, cetvel, geometri araç-gereçleri, karton, origami malzemeleri, harita, pusula)	5
	Görsel (konuyla ilgili görseller, resim malzemeleri)	5
	Yazılı (ders dışı kitaplar, çalışma yaprakları, ders metinleri, hikâye kitapları, ders metinleri vb.)	5
Kullanılan araç-gereçleri tercih sebebi	Kalıcı öğrenmeyi sağlama, somutlaştırma, öğrenmeyi kolaylaştırma	4
	Öğrenciyi aktif kılma, bireysel deneyim sunma, bilgiye öğrencinin ulaşmasını sağlama	3
	İlgi çekme	3
	Ders kitaplarının yetersizliği, öğrencilere farklı soru türleri gösterme	2
	Kağıt ve zamandan tasarruf etme	1
	Öğrencilerin paylaşımında bulunmasını/işbirliğini sağlama	1
	Öğrencilerin yaşlarının özelliğine uygun davranma	1

Tablo 81'de görüldüğü gibi öğretmenlerin tamamı derslerini planlarken ve uygularken internetten ve eğitim sitelerinden (f=11) yararlandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin yedisi MEB'in kaynaklarına başvurduğunu belirtirken altısı ders kitabı dışındaki kaynaklara başvurduğunu ifade etmiştir. Bunların dışında okul bahçesindeki taş,

ağaç gibi varlıklar ve çalışma kâğıtları gibi konuyla ilgili materyallerin (f=4) ve kişisel deneyimleri ile meslektaşlarıyla yapılan fikir alışverişlerinin (f=3) kaynak olarak kullanıldığını belirten öğretmenler bulunmaktadır. Aşağıda bunlarla ilgili alıntılardan örneklere yer verilmiştir:

“Ders kitapları haricinde faydalandığımız, internet kaynaklarından faydalanıyoruz. Genelde çıktı olarak veya onları değişik kaynaklardan, evde farklı materyallerden faydalanarak ek olarak hazırladığımız çeşitli kaynakları sunarak daha detaylı bir şekilde.”ÖE11

“Tecrübelerimden başka bir şey değil. Çocuklara materyal götürüyorum, mesela projeksiyonu kullanıyoruz. Onun dışında mesela yönleri anlatacağız, karınca yuvalarının ağzının hangi tarafına toprak yığdıklarını çamura girdik ama gayet güzel eğlendik. Okulun yanında karınca yuvalarını gördüler mesela. Zaten biz köy okulu sayılırız.”ÖE2

“Kesinlikle önce ders kitaplarından. Tabi ki Milli Eğitim Bakanlığı'nın bize yüklediği bir müfredat, bir program var. Bir kere onu uygulamak benim boynumun borcu.” ÖK9

Ders sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin neler olduğuna ilişkin soruya verilen cevaplardan öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli olmak üzere iki tema elde edilmiştir. Öğrenci merkezli yöntemler incelendiğinde öğretmenlerden altısının buluş yoluyla ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi kullandığı görülmektedir. Drama, canlandırma vb. (f=4), ev ödevi ve pekiştirme çalışmaları (f=3), araştırma yapma (f=3), akrandan öğrenme, işbirlikçi öğrenme (f=2), gezi-gözlem (f=2) ve deney yapma ve problem çözme (f=2) öğretmenler tarafından belirtilen diğer yöntem ve tekniklerdendir. Öğretmen merkezli yöntem ve teknikler incelendiğinde katılımcıların sıklıkla soru-cevap ve beyin fırtınasına (f=5) değindikleri, anlatım yöntemi ile video izletmeyi (f=5) kullandıkları ve okuma ve düşünme çalışmaları yaptıkları (f=3) görülmektedir. Bu görüşlerle ilgili alıntılara aşağıda yer almaktadır:

“Şu an benim tercihim yaparak-yaşayarak. Özellikle matematik dersinde, bir geometrik cisimleri anlattığımda ben anlatmak isterim mutlaka çocuklara. Ben evde kartondan yapmalarını istiyorum, sonra bunların üstünü boyayın, sonra bunların hangi şekil olduğunu vesaire vesaire.”ÖE5

“Drama çok kullanırım. Soru-cevap çok kullanıyorum. Beyin fırtınasını çok kullanırım, çocukların sinerjilerinin birbirini etkilediklerini çok düşünürüm.”ÖK1

“Çok konuşuyoruz. Karşılıklı konuşuyoruz, soru-cevap oluyor ve mümkün olduğunda okuma. Sesli okuma. Önce bir sessiz okuma, hani düzgün okusunlar diye, gözleriyle okuma. Ondan sonra mutlaka sesli okuma.”ÖK8

Tablo 81 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ders sürecinde daha çok projeksiyon, akıllı tahta gibi görsel-işitsel araçları (f=8) kullandıkları görülmektedir. Buna ek olarak katılımcılar okul bahçesindeki varlıklar, yerküre, tangram, cetvel, geometri araç-gereçleri gibi iki ve üç boyutlu modelleri (f=5), konuyla ilgili görselleri (f=5), ders dışı kitaplar, çalışma yaprakları, ders metinleri gibi yazılı olan materyalleri (f=5) de sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin ÖE2 konuyla ilgili “*Projeksiyonu kullanıyoruz örneğin sesin şiddetini işlerken.*” şeklinde ifade ederken ÖE6 “*Dersten derse değişmesine rağmen demirbaşlarımızdan bahsederek akıllı tahtamız var. O bizim zaten birçok konuda elimiz ayağımız oluyor. Yani ders kitaplarından falan bahsetmeye gerek yok zaten. En çok kullandığımız akıllı tahtamız diyebiliriz.*” şeklinde açıklama yapmış, ÖK3 ise “*Geometri araç-gereçleri, Dünya modelini, iskelet modelini, bunları çok fazla kullandık.*” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Öğretmenler ders sürecinde sıklıkla kullandıkları araç-gereç ve materyalleri tercih nedenlerini ise kalıcı öğrenmeyi sağlama, somutlaştırma ve öğrenmeyi kolaylaştırma (f=4), öğrenciyi aktif kılma, bireysel deneyim sunma vb. (f=3), ilgi çekme (f=3), ders kitaplarının yetersiz olması (f=2), kâğıt ve zamandan tasarruf etme (f=1), öğrencilerin paylaşımda bulunmasını sağlama (f=1) ve öğrencilerin yaşlarının özelliğine uygun davranma (f=1) olarak açıklamışlardır. Aşağıda konuyla ilgili bazı görüşlerden örnek alıntılar verilmiştir:

“Belli bir süre sonra zaten çocukların algıları çok zayıf. Çok çabuk sıkılıyorlar ve kendileri mutlaka somut şeyler istiyorlar. Somutlaştırmak lazım. Kendileri için içine girdikleri zaman daha çok öğrendiklerine inanıyorum.”ÖK1

“Çünkü çocuk bilgiyi kendi bulursa unutmaz ama sen hazır bilgiyi verirsen çocuk iki gün sonra veya sınav için öğrenir, ondan sonra unuttur.”ÖE5

“Çünkü gelen kitaplar yetersiz olduğu için, ek olarak bu materyallere gereksinim duyuyorum.”ÖE11

“Görsel-işitsel materyaller her şekilde öğrenciyi hitap ediyor.”ÖK4

Öğretmenlere öğrenme-öğretme süreciyle ilgili yöneltilen bir diğer soru grubu kendilerinin ne tür materyaller hazırladıkları, materyal hazırlarken dikkat ettikleri özellikler ve sınıf dışında ne tür etkinlikler düzenledikleriyle ilgili olmuş, yapılan açıklamalardan elde edilen bulgular Tablo 82’de verilmiştir.

Tablo 82.

Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayelerinin Hazırladıkları Materyallere Ve Sınıf Dışı Etkinliklere Yansımaları

Tema	Kod	f
Öğretmenlerin hazırladığı materyaller	Konu çalışma kâğıtları, testler	7
	Poster, panoya asılan görseller, kukla	4
	Okuma metinleri, hikâyeler	2
	Konuyla ilgili resimler, boyama kâğıtları	2
	Konuyla ilgili materyaller (saat çizimi, kesir modeli)	2
	Sunular	2
Materyal hazırlarken dikkat edilenler	Sınıfın ortalama başarı seviyesine, öğrenci seviyesine ve öğrenci yaşının özelliğine uygunluğu	4
	İşlevsel, kazanıma/amaca uygun ve ders konusuna paralel olması	4
	Güvenlik	3
	Öğrencilerin ilgisini çekmesi	2
	Yalın ve güncel olması	2
Sınıf dışına düzenlenen etkinlikler	<i>Okul dışındaki etkinlikler</i>	
	Tarihi ve turistik yerlere gitme (müze, Kapadokya, Meclis, Titus Tüneli vb.)	8
	Sinema ve tiyatroya gitme	6
	Piknik, doğaya gezi, kahvaltı	5
	Hayvanat bahçesi/barınağına ve huzurevine gitme	3
	Kurabiye pişirme atölyesine gitme, İstiklal Marşı yarışmasına gitme	2
	Kitap fuarına gitme	2
	<i>Okul içindeki etkinlikler</i>	
	Tiyatro gösterisi sunma, okul gecesi düzenleme, belirli gün ve haftalar etkinlikleri, okul gazetesi-dergisi çıkarma, öğle arası maçlar düzenleme, okul bahçesinde gözlem yapma, kermes	5

Tablo 82 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çoğunun konuyla ilgili çalışma kâğıtları ve testler (f=7) hazırladıkları görülmektedir. Poster, panoya asılan görseller, kukla (f=4), okuma metinleri ve hikâyeler (f=2), konuyla ilgili resimler, boyama kâğıtları (f=2), konuyla ilgili materyaller (f=2) ve sunular (f=2) hazırlanan diğer materyaller olarak belirtilmiştir. Materyalleri hazırlarken genellikle sınıfın ortalama başarı seviyesi, öğrenci seviyesi ve yaş grubunun özelliğine uygun olmasına (f=4) ve işlevsel, kazanıma/amaca uygun olmasına (f=4) dikkat ettiklerini vurgulayan öğretmenler ayrıca materyalin güvenli olmasına (f=3), öğrencilerin ilgisini çekmesine (f=2), yalın ve güncel olmasına (f=2) özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden ÖE2 bu konuyla ilgili olarak “*Etkinlik kâğıtları, sorular mesela. Sınıfta test çözmek için. İnternette buluyorum.*” şeklinde açıklama yaparken ÖK10’u düşüncelerini “*Konu sonunda ben kendim değerlendirme hazırlıyorum. Kazanımlara yönelik değerlendirme soruları.*” sözleriyle belirtmiştir. Aşağıda diğer öğretmenlerin açıklamalarından alıntılar yer almaktadır:

“Mesela sayıları birinci sınıfta değişik hayvan figürleriyle sayılar oluşturma veya ritmik saymalar yerlerini değiştirerek ikişer ikişer nasıl olduğu şeklinde öğrettim.”ÖE5

“Genelde şey oluyor bir panoya, bir tablo şeklinde. Bir metin hazırlıyorum panoya.”ÖE6

“Posterler, panolar, sunular. Metin olarak hazırladığım şeyler var, işte çocuklara veririm. Hazırladığım metinler var. Çocukların yaşlarına çok dikkat ederim. Onlara uygun olup olmadıklarına bakarım. Fiziksel anlamda bir sorunla karşılaşp karşılaşmayacaklarına, güvenli olmasına dikkat ederim.” ÖK1

“Sınıfın ortalama başarı düzeyine göre. Uç, alta ve ortaya göre. Verdiğim kazanımlara göre.”ÖK10

“Her şeyden önce çocuğun güvenliğine dikkat ediyorum. Nedir işte öğrenciye zarar vermemesi.”ÖE2

“Güncel konulara. Yani işlediğimiz konuyla ilgili olarak. Hemen akabinde onu hazırlayıp sunduğun zaman öğrenmeye etkisi, katkısı oluyor.” ÖE11

Öğretmenlerin çoğu sınıf dışı faaliyet olarak müzeler, Kapadokya, TBMM, Titus Tüneli gibi tarihi ve turistik yerlere (f=8) gittiklerini belirtmiş, bunu sinema ve tiyatroya gitme (f=6), pikniğe, doğaya geziye, kahvaltıya gitme (f=5), hayvanat bahçesi, huzurevine (f=3) gitme, kurabiye pişirme atölyesine gitme, kitap fuarına gitme (f=2) izlemiştir. Beş öğretmenin sınıf dışında ancak okulun içinde yaptıkları etkinlikler ise tiyatro gösterisi sunma, okul gecesi düzenleme, belirli gün ve haftalar etkinlikleri, okul gazetesi-dergisi çıkarma, öğle arası maçlar düzenleme, okul bahçesinde gözlem yapma, kermes düzenlemedir. Aşağıda konuyla ilgili örnek alıntılar bulunmaktadır:

“Kermes yaptık. Okulumuzda her hafta yapılıyor. İki sınıf, sabahçı ve öğlenci. Çocuklar evde ailelerin hazırladığı şeyleri getirdiler. Okulda satıldı. Onu yaptık.”ÖK8

“Okul geceleri oldu, kermesler oldu, sık sık. Okul gazeteleri, dergileri çıkarılıyordu, 23 Nisan gösterileri dışında.”ÖK3

“Bir Ankara gezisi düzenledim. Ankara’da işte çocuklar merak ediyor Anıtkabir’i, meclisi. Kapadokya’ya götürdüm öğrencilerimi, hayvanat bahçesine Gaziantep’e götürdüm. Tiyatro etkinliğine, geçen yıl sinemaya, kitap fuarına götürdüm.” ÖE11

Katılımcıların öğrencilerinin başarılı olmaları için ailelere hangi konularda ve nasıl destek sağladıklarıyla ilgili görüşleri Tablo 83’te yer almaktadır.

Tablo 83.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısı İçin Ailelere Sağladıkları Destekler

Tema	Kod	f
Bilgilendirilen konular	Ders çalışma yöntemleri	3
	Düzenli ve planlı çalışma	2
	Akademik başarıda aileye düşen görevler	2
	Çocukların ilgi alanlarını ailelere tanıtma	2
	Değerler eğitimi (sorumluluklarını yerine getirme -okula geliş-gidiş saatleri- doğayı sevme)	2
	Çocuklara kitap okuma alışkanlığını kazandırma	2
	İnternette doğru faydalanma	1
	Serbest zaman aktiviteleri	1
	Çocuğu motive etme yolları	1
	Dikkat eksikliğini giderme	1
	Çocuğun fiziksel sorunları	1
	Aile içi sorunların çocuklara etkisi	1
	Aile-çocuk iletişimi	1
Uyku saatleri	1	
Yapılan çalışmalar	Birebir görüşme yapma	6
	Veli toplantısı	5
	Rehberlik servisi ile veya öğrenci/aile ile işbirliği yapma	4
	24 saat ulaşılabilir olma	2
	Mesaj grupları oluşturma	1
Yaşanan sorunlar	İlgisizlik (ailenin öğrenci sorunlarına karşı)	3
	Tavsiyelere uymama/ tavsiyeleri uygulayamama	3
	Öğrenci özellikleri (özel eğitim öğrencisi, kurallara uymayan öğrenci, ders çalışmayı sevmeyen öğrenci)	2
	Öğrencinin problem davranışını kabullenmeme	1
	Öğretmenin yöntemlerine müdahale etme,	1
	Çocuğunu hayattan soyutlama, sorumluluk vermeme	1

Tablo 83'te görüldüğü gibi öğretmenler öğrencilerin daha da başarılı olmaları için aileleri ders çalışma yöntemleri (f=3), düzenli ve planlı çalışma (f=2), akademik başarıda aileye düşen görevler (f=2), çocukların ilgi alanları ve buna dönük rehberlik (f=2), değerler eğitimi (f=2) ve kitap okuma (f=2) gibi konularda bilgilendirmektedir. Ders çalışma yöntemlerine vurgu yapan ÖK10 kodlu öğretmen düşüncelerini "*Bir ödevi ya da tekrarı göreviymiş gibi değil, beraber yapacaksınız. Başında gardiyan gibi durarak değil. Yapsın çocuk, ara versin, sonra yarım saat daha yapsın.*" cümleleriyle açıklamıştır. Ailelerin bilgilendirildiği diğer konular arasında internette faydalanma (f=1), serbest zaman etkinlikleri (f=1), çocuğu motive etme yolları (f=1), dikkat eksikliğini giderme (f=1), çocuğun fiziksel sorunları (f=1), aile içi sorunların çocuklara etkisi (f=1), aile-çocuk iletişimi (f=1), uyku saatleri (f=1) yer almaktadır. Bunlarla ilgili öğretmen görüşlerinden diğer alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“Ailelerine ancak öğüt veriyoruz. Ne diyoruz? Bu çocuk kitap okumalı, diyoruz. Dil kursuna gitmeli, diyoruz. Çocuklarını kitap fuarına götürün dedik. Bu tarz şeyler.”ÖE2
 “Annelerle hani nasıl yapması gerektiği, evde nasıl çalışması gerektiğini, internetten nasıl faydalanması gerektiği konusunda yardımcı oluyorum.”ÖK3

Öğretmenler aileleri bilgilendirmek için birebir görüşme (f=6), veli toplantısı (f=5) ve rehberlik servisi ile veya öğrenci/aile ile işbirliği yapmaktadır (f=4). Bunlar dışında 24 saat ulaşılabilir olma (f=2) ve mesaj grupları oluşturma (f=1) belirtilen diğer çalışmalarındadır. Öğretmenlerden ÖK8 birebir görüşmeye ve rehberlik servisine vurgu yaparak düşüncelerini “*Bir problem gördüysem, hissettiysem mutlaka anne-babayla daha çok anneye iletişime geçtim. Onu mutlaka aileye aktardım. Rehberlik öğretmeni var. Ona yönlendirdiğim öğrenciler oldu.*” şeklinde ifade etmiştir. ÖE5 veli toplantısına değinerek “*Veli toplantısı. Veli toplantısına hazırlanarak gidiyoruz ve ben bireysel olarak yani öğrenci durumunu anlatarak. Bir de iki saat İngilizce dersim var. Boş oluyorum Perşembe günü üçüncü ve dördüncü saat. Saat ikiyi otuz beş geçe ben öğretmenler odasında olacağım. Gerekli gördüğüm velilere haber veriyorum, geliyorlar genelde.*” şeklinde açıklama yapmıştır. ÖE11 de veli toplantısı ve rehberlik servisine başvurmaya değinerek düşüncelerini “*Yaptığımız toplantılarda genellikle veli toplantılarında mesela rehber öğretmenlerimizi de çağırarak ders dışında yani bizim boş zaman demeyelim de serbest zamanlarda ne yapılabileceği, nasıl yardımcı olabileceğiniz örneğin bazı aileler bilmiyor. Başarısına etki yapar gibi ama daha çok rehber öğretmenlerimizle yani neler yapılabilir, daha planlı daha düzenli çalışmak için neler, ne katkıda bulunabiliriz onlarla bilgi alışverişinde bulunarak yönlendiriyoruz.*” cümleleri ile açıklamıştır.

Öğretmenler ailelere öğrenci başarısını daha da artırmak amacıyla destek olurken yaşadıkları sorunları genellikle ilgisizlikten (f=3), tavsiyelere uymama/tavsiyeleri uygulayamamadan (f=3) ve özel eğitim görme, kurallara uymama gibi öğrenci özelliklerinden (f=2) bahsetmişlerdir. Öğrencinin problem davranışının kabullenilmemesi (f=1), öğretmenin yöntemlerine müdahale etme (f=1) ve çocuğunu hayattan soyutlama, sorumluluk vermeme (f=1) belirtilen diğer sorunlardır. Aşağıda bunlarla ilgili alıntı örnekleri verilmiştir:

“Anneye iletişim kuramadım. Anne dediklerimi yapmadı açıkçası. Dediklerimi yapmadı derken yaşı küçüktü kadının zaten. Ona gösterdiğim yolları denemiş olsaydı başarılı olacaktı.”ÖK7

“Ailesel problemi vardır karı-koca arasında ya da kendisi yetersizdir. Çocuğuyla ilgilenmez. Çok çocuğu vardır. Öyleleri de oluyor.”ÖK9

“Ben yönlendirdim, yaptım, ettim ama çok hani duyarlı davranmadılar. Sonuçta şey dediler: Hocam sizde mi problem var? Sizde mi alakalı, sınıfla mı alakalı bilmiyoruz, sınıfını mı değiştiresek? dendi. Geri dönüş hiçbir şekilde alamadım.”ÖK10



BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgularla ilgili tartışma ve yorumlara yer verilmiştir. Bu bölüm yazılırken araştırmanın alt amaçları göz önünde bulundurulmuş bütünlük sağlanması adına her bir değişkenle ilgili tartışma ve yorum sırayla ele alınmıştır. Aşağıda önce nicel, sonrasında nitel bulgular tartışılmış, son olarak bütünsel bir değerlendirme yapılmıştır.

5.1. Nicel Bulgularla İlgili Tartışma ve Yorum

Aşağıda sınıf öğretmenlerinin kendi kültürel sermayelerine, öz-yeterlik düzeylerine ve okulun sosyal sermayesine ilişkin algılarından elde edilen bulgularla ilgili tartışma ve yorum yer almaktadır. Demografik değişkenlerle ilgili tartışma ve yorum ilgili başlık altında açıklanmıştır.

5.1.1. Kültürel Sermaye İle İlgili Tartışma ve Yorum

KSÖ'den elde edilen puanlara göre sınıf öğretmenlerinin kültürel sermayelerine yönelik algıları yüksektir. Addi-Racah ve Grinshtain'in (2016) İsrail'de Arap ve Yahudi ilk ve ortaokullarındaki öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin velilerle ilişkisi, kültürel sermayeleri ve sosyal sermayeleri incelenmiştir. Araştırma sonunda Arap öğretmenlerin kültürel sermayelerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuç, bu yönüyle yukarıdaki bulguyla benzerlik taşımaktadır. Öğretmenlerin kendilerini genel olarak kültürel bağlamda yeterli görmeleri Avcı'nın (2015) farklı branşlardaki öğretmenlerle yürüttüğü araştırmasıyla da benzerlik göstermektedir. Bu iki çalışma boyutlar bazında karşılaştırıldığında da ortalama puanlar yönünden benzer sonuçlar elde edilmiştir. Entelektüel Birikim, Kültürel Bilinç ve Kültürel Potansiyel boyutlarında yüksek algıların olması öğretmenlerin entelektüel bilgilerini, kültürel değer taşıyan konulara ilişkin bilgilerini ve bu konudaki potansiyellerini yeterli gördükleri anlamına gelebilir. Buna karşın araştırmaya katılan öğretmenlerin Katılım boyutuna yönelik orta seviyedeki algıları, öğretmenlerin kültürel etkinliklerle ilgili bilgi ve birikimlerinin olduğunu düşünmelerine rağmen bu tür etkinliklere katılımlarının aynı oranda olmaması açısından dikkat çekicidir. Bu durum öğretmenlerin kültürel faaliyetlere etkin katılım göstermemelerinin farklı

nedenleri olabileceğini düşündürmektedir. TÜİK (2006) verilerine göre de yaşı 15 ve daha fazla olan bireylerin ev içi ve ev dışı kültürel ve eğlence faaliyetlerine katılım oranı arasında farklılıklar bulunmakta, ev dışındaki faaliyetlere daha az katılım gösterdiği görülmektedir.

Araştırmada kadın öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerini Kültürel Bilinç alt boyutu ile ölçek genelinde erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek algıladığı saptanmıştır. İlgili literatür incelendiğinde benzer sonuçlara Tösten vd.'nin (2017), Avcı'nın (2015) ve Özgan ve Karataşoğlu'nun (2016) araştırmalarında da ulaşıldığı görülmektedir. Kadınların daha yüksek kültürel sermaye algısına sahip olmalarının nedeni yaşadıkları toplumun ataerkil yapısı nedeniyle sınıfta/okulda öğretmenlik dışında annelik rolünden kaynaklanıyor olabilir. Aile içinde daha fazla sorumluluğa sahip olan kadınların çocuklarının eğitimi ve gelişmesi noktasında baba figürüne göre daha fazla sorumluluk aldığı bilinmektedir (Gündüz, 2010; Adak, 2007). Bunun yanı sıra son 50 yıl içinde toplumda ve çalışma hayatında daha fazla yer alan kadınların (Alptekin, 2011) sonradan dâhil oldukları ataerkil-feodal düzenin hâkim olduğu mesleki yaşamda var olabilmek için meslek edinme sürecinde daha fazla çaba harcamaları onların kültürel birikimlerini genişletmiş olabilir. Sonuç olarak kadınların meslek sahibi olmaları/iş hayatına katılmaları ile eğitim düzeyleri doğru orantılıdır (Toksöz, 2005). Buna karşın Gökalp (2018) okul yöneticileriyle yürüttüğü çalışmasında erkek yöneticilerin kültürel sermayelerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu farklılık yöneticiliğin getirdiği sorumluluk ve görevin daha geniş kapsamlı olmasından ve bu durumun yöneticileri daha fazla bilgi sahibi olmaya itmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Sınıf öğretmenlerinden yaşı 40 ve daha fazla olanların kültürel sermaye düzeyleri Kültürel Potansiyel boyutunda diğer gruplara göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Benzer bir bulgu Gökalp (2018) tarafından okul yöneticileriyle yürütülen çalışmada da elde edilmiş, yaşı daha büyük olan okul yöneticilerinin kültürel sermaye algı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak yaşça daha büyük olan öğretmenlerin kültürel birikimlerinin yaşın getirdiği deneyimlerden dolayı daha yüksek olduğu söylenebilir. Nitekim ölçekte açık, akıcı ve anlaşılır konuşma, sosyal ve medeni ilişkilere sahip olma, toplumu yönlendirebilme ve toplumda kültürlü bir birey olarak tanınma vb. şeklinde ifade edilen maddeler olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu tür özelliklerin deneyime bağlı olarak da gelişebileceği söylenebilir. Diğer yandan Entelektüel Birikim, Katılım ve Kültürel Bilinç boyutlarında ve ölçek genelinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu Avcı'nın (2015) araştırmasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine

göre ölçek geneli ve ölçek boyutlarında anlamlı fark elde edilmemesi ile benzerlik göstermektedir. Bourdieu'ya (2015a, 1986) göre kültürel sermaye her ne kadar diplomalar ile temsil edilse de kişinin davranışlarında, tutumlarında geçmiş yaşantılarından gelen alışkanlıkların izleri yer alır. Dolayısıyla elde edilen bu sonuç kişinin yaşı ilerlese de bazı alışkanlıklarını bırakamamasından kaynaklanmış olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin medeni durumları kültürel sermaye algıları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamış olmasına karşın Entelektüel Birikim, Katılım, Kültürel Bilinç ve ölçek genelinde bekâr olan öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Kültürel Potansiyel boyutunda ise evli öğretmenlerin ortalama puanları daha yüksek olmuştur. Evli olan öğretmenlerin aile içi sorumluluklarının bekâr olanlara göre daha fazla olması nedeniyle bu bulguların beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Bunu destekleyen bir araştırma sonucu da Eroler (2015) tarafından yürütülen çalışmada elde edilmiş, bekâr öğretmenlerin evli olanlara göre serbest zamanlarını daha çok etkinliklere katılarak değerlendirdikleri görülmüştür. Bu sonuç her ne kadar yukarıdaki ortalama puana dayanarak belirtilen farklılığı destekler nitelikte olsa da puan farklarının istatistiksel olarak anlamlı olmaması nedeniyle araştırmaya dâhil olan evli ve bekâr katılımcıların kültürel sermaye algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmada çocuk sahibi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye algıları arasında ise herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Özgan ve Karataşoğlu'nun (2016) araştırmasında öğretmenler çocuk sahibi olmanın kültürel sermayelerinin gelişimini olumsuz etkilediğini belirtirken, Gündüz'ün (2010) çalışmasında kadın öğretmenler çocuk sahibi olmayı en büyük kariyer engeli olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Şüphesiz çocuk sahibi olmak ve onunla ilgilenmek ebeveynlerin zamanlarının ciddi bir bölümünü alan bir durumdur. Bununla birlikte bu araştırmaya katılan, anne veya baba olan öğretmenlerin kültürel birikimlerini geliştirmelerinde çocukların bir engel oluşturmadığını düşündükleri söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli sonuç, anne eğitim durumunun öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerine yönelik algılarında ölçek toplamında ve Katılım boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmasıdır. Elde edilen bulgulara göre annesi okuma yazma bilmeyen öğretmenlerin annesi ilkökul, lise ve yükseköğretim mezunu olanlara göre; annesi ilkökul mezunu olan öğretmenlerin lise mezunu olanlara göre Katılım boyutundaki algıları daha düşük olmuş, annesi okuma yazma bilmeyen öğretmenler kültürel sermaye düzeylerini annesi lise ve yükseköğretim mezunu olanlardan daha düşük algılamışlardır. Benzer sonuçlara Avcı'nın (2015) araştırmasında da ulaşılmış,

Elkatmış'ın (2015) araştırmasında da anne eğitim düzeyi lise ve üstünde olan öğretmen adaylarının okuma ilgilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Galkowski ve Kotarski'nin (2015) uluslararası düzeyde yürüttükleri çalışmada da aile eğitim düzeyinin, evde bulunan kitap sayısının bireylerin kültürel sermaye algılarını olumlu etkilediği, Pishghadam ve Zabihi'nin (2011) İngiliz dili eğitimi gören öğrencilerin akademik başarılarını kültürel ve sosyal sermaye temelinde inceledikleri çalışmada da anne eğitim düzeyi daha yüksek olanların lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Kültürel sermayenin alınan eğitimle özdeşleştirildiği göz önüne alındığında annelerinin eğitim seviyesi düşük olan öğretmenlerin kültürel sermayelerinin düşük olması olağan bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bourdieu (2015a, s.121) bu durumu, "Her maddi miras, aynı zamanda kültürel bir mirastır." sözleriyle açıklamakta, ebeveynlerin kendi özelliklerini çocukları üzerinde hem alışkanlıklar hem beceriler hem yaşam tarzı yoluyla yeniden ürettiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerine yönelik genel algıları ve Katılım boyutunda ortaya çıkan bu anlamlı farklar, kültürel faaliyetlere katılmayan bir annenin bu yöndeki yaşam stilinin çocuğu tarafından içselleştirilmesi/içselleştirebilecek olması ihtimaliyle açıklanabilir. Avrupa Yaşam Kalitesi Araştırması sonuçları (European Quality of Life Survey, 2016) incelendiğinde eğitim seviyesi yüksek olan bireylerden oluşan toplumlarda bireylerin profesyonel veya profesyonel olmayan herhangi bir alanda eğitim görme yüzdelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar da eğitim düzeyi ile kültürel sermaye arasındaki doğru orantılı ilişkiyi destekler niteliktedir. Nitekim benzer sonuçlar baba eğitim durumu değişkeninde elde edilmiş, babasının eğitim durumu ilkökul düzeyinde olan öğretmenlerin kültürel sermaye algılarının Katılım boyutunda babası lise ve yükseköğretim mezunu olanlardan daha düşük olduğu saptanmıştır. İlgili literatüre benzer olan bu sonuçlar (Özgan & Karataşoğlu, 2016), bireyin aileden edindiği habitusu yaşamı boyunca davranışlarında göstereceği düşüncesi ile uyum içindedir (Bourdieu, 2015a; Gayo, 2016). Kültürel potansiyel, entelektüel bilinç gibi edinimler bireyin sonraki yaşantılarında farklı yollarla öğrenebileceği olgulardır. Ancak belirli alanlardaki faaliyetlere katılım göstermek potansiyel olarak bireyde var olan kültürel zeminin pratiğe dökülmesi anlamına gelmektedir. Eğitim düzeyi ilkökul seviyesinde olan bir babanın ailesinin geçimini sağlamak için hayati önem taşıyan temel ihtiyaçlara öncelik vermesi olağan bir durumdur. Bu bağlamda babası ilkökul mezunu olan öğretmenlerin geçmiş yaşantılarında temel ihtiyaçlara öncelik verilmiş olması ihtimalinden hareketle bu alışkanlığın onlarda oturmamış olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre 3-5 kardeşi olan öğretmenlerin Kültürel Bilinç boyutunda kültürel sermaye algıları altı ve daha fazla kardeşe sahip olan öğretmenlerden daha yüksektir. Avcı (2015) ve Gökalp (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da kardeş sayısı daha fazla olan bireylerin daha düşük kültürel sermaye düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kültürel sermayelerini araştırdıkları çalışmalarında Özgan ve Karataşoğlu (2016) öğretmenlerin kültürel sermayelerini olumsuz etkileyen ailevi unsurların başında çok sayıda kardeşe sahip olmayı belirtmişlerdir. Bir ailedeki çocuk sayısının görece fazla olması ailenin gelirinin daha fazla kişiye pay edilmesi anlamına gelmektedir. Bu durumda eğer aile yüksek sosyoekonomik seviyeye sahip değilse kültürel ilgi alanlarına ayrılan kaynağın daha az olacağı söylenebilir. TÜİK'in 2017 verilerine göre de tek çocuğu olan ailelerin kültür ve eğlence harcamaları üç ve daha fazla çocuklu ailelerden daha yüksektir. Öte yandan Kültürel Bilinç boyutunda kardeş sayısı 3-5 olan öğretmenler lehine sonuç alınması aile içindeki iletişimin öğretmenlerin kardeşleriyle kültürel konularda fikir alışverişinde bulunmasıyla açıklanabilir. Pishghadam ve Zabihi (2011) araştırmalarında okur-yazarlığın ve kültürel yeterliğin/entelektüel bilginin akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Her ne kadar kardeşler birbiriyle iletişim ve paylaşım yoluyla kültürel konularda birbirlerinin bilinç sahibi olmalarını etkiliyor olsa da kültürel anlamda birikimi yeterli olmayan kardeş(ler)e sahip olmak ters yönde bir etki yaratacaktır. Bu durumda Entelektüel Birikim, Katılım, Kültürel Potansiyel boyutlarında anlamlı farklılık elde edilmemesinin nedeni kardeşlerin entelektüel bilgi birikim düzeyleriyle ilgili olabilir.

Gülel, Çağlar, Kangallı Uyar, Karadeniz ve Yeşilyurt'un (2017) elde ettiği verilere göre de Türkiye'de eğitim endeksinde en yüksek gelişmişliğe sahip olan iller Ankara ve Eskişehir'dir. Kültürel sermayenin eğitimle ilişkisi düşünüldüğünde bu illerde yer alan üniversitelerden mezun olan öğretmenlerin daha yüksek kültürel sermaye düzeyine sahip olması beklenir. Benzer şekilde ilgili literatürde öğretmenlerin mezun olunan üniversitenin bulunduğu şehrin olanaklarının, coğrafyasının, üniversitedeki kültür çeşitliliğinin öğretmenlerin kültürel sermayesini etkilediğini düşündüklerini (Özgan ve Karataşoğlu, 2016), Ege ve Marmara Bölgesi'ndeki üniversitelerden mezun olan öğretmenlerin kültürel sermayelerinin daha yüksek olduğunu gösteren araştırmalara rastlanmaktadır (Avcı, 2015). Üniversitelerin birbirinden farklı özellikte olması gibi farklı fakülteler de farklı özelliklere sahip olabileceğinden benzer bir çıkarım, farklı fakültelerden mezun olanlar içinde yapılmış ve bu araştırmada öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerine yönelik algıları mezun oldukları fakülteler açısından da incelenmiştir. Ancak elde edilen sonuçlar sınıf

öğretmenlerinin kültürel sermaye düzeylerine yönelik algıları arasında mezun oldukları fakültelere göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Buna benzer bir sonuç Bozpolat'ın (2010) çalışmasında elde edilmiş, eğitim fakültesinde farklı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmada kültürel sermayenin göstergelerinden biri sayılabilecek kitap okumaya karşı tutumlar arasında bölümlere göre farklılık gözlenmemiştir. Hora ve Blackburn Cohen (2018) 30'dan fazla akademik programın bulunduğu bir fakültede yürüttükleri çalışmalarında üniversite öğrencilerinin teorik bilgilerinin çalışma hayatı için yeterli olmadığı, kişilik özelliklerinin çalışma hayatında önemli bir özellik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tüm bunlardan hareketle bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye algıları arasında eğitim fakültesi mezunu olup olmamalarına göre anlamlı bir fark olmamasının nedeni, kültürel sermayelerinin daha çok harcadıkları bireysel çaba ile aileden edinilenler, mesleki tecrübeler ve çevresel etmenlerle gelişmesi olabilir.

Araştırma sonucunda hizmet süresi 15 yıl ve daha fazla olan sınıf öğretmenlerinin Kültürel Potansiyel boyutuna yönelik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu farkın oluşmasında yıllar içinde edinilen mesleki deneyimlerin yanı sıra kültürel açıdan farklı ortamlarda ve farklı kişilerle görev yapma etkili olmuş olabilir. İlgili literatürde Bayındır, Çavdar ve Gökçe (2016) tarafından aday öğretmenlerle gerçekleştirilen öğretmenlik becerilerine dönük çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmış, öğretmen adayları ideal öğretimsel becerilere sahip olmak için en az 20 yıllık deneyime sahip olunması gerektiğini belirtmişlerdir. Avcı'nın (2015) araştırmasında öğretmenlerin hizmet süresine göre kültürel sermayelerinin değişmediğini gösteren sonuçlar elde edilmiş olması ise bu araştırmanın bulgularıyla farklılık göstermekte, kültürel potansiyelini gösterme/geliştirme ve etkinliklere katılımında okula uyum sürecinin etkili olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kültürel sermayelerine yönelik algılarının hâlihazırda görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığının belirlenmesi de bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırmada okulundaki görev süresi 0-2 yıl olan öğretmenlerin Katılım boyutundaki algılarının 6-8 yıl olanlardan; Kültürel Potansiyel boyutunda okulundaki görev süresi 0-2 yıl olanların 12 yıl ve üzeri olanlardan anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Toplam puan açısından da okulundaki görev süresi 6-8 yıl ile 12 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin algı düzeylerinin 0-2 ve 9-11 yıldır okulda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. İş doyumu yüksek olan öğretmenlerin daha verimli çalıştıkları, işle ilgili daha olumlu

beklentilere sahip oldukları bilinmektedir (Yılmaz, 2009). İşiyle ilgili beklentiye sahip olan öğretmenlerin kendilerini çok yönlü geliştirmeleri, daha nitelikli bir eğitim ortamı yaratmaları açısından önemlidir. Bunların sağlanmasında öğretmenlerin görev yaptıkları okulda, okulla ilgili temel ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri önemli rol oynar. Öğretmenlerin okulla ilgili temel ihtiyaçlarını uzun süre geçirdikleri, ortak değerleri paylaştıkları bir okulda daha kolay karşılamaları ise doğal bir sonuçtur. Bu durumda okula uyum sağlayan, bulunduğu okulda temel ihtiyaçlarını karşılayan ve alıştığı bu ortamda uzun süre görev yapma olanağı bulan öğretmenlerin görev yaptığı okula, eğitim faaliyetlerine dolayısıyla da kendisine değer katmak için gösterdiği çabanın daha yüksek olabileceği söylenebilir.

Derse girilen sınıfın düzeyi ve görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine (SED) yönelik algı bu araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerine yönelik algılarında anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Buna karşın ilgili literatürde ailelerin sosyoekonomik statüsünün bireylerin eğitim durumlarını dolayısıyla kültürel sermayelerini etkilediği çalışmalar bulunmaktadır (Bodovski, Jeon & Byun, 2016; Botas & Huisman, 2013; Khodadady & Mokhatary, 2013; Meier Jeager, 2011; Meier Jeager & Mollegaard, 2017; Mollegaard & Meier Jeager, 2015; Özgan Karataşoğlu, 2016; Pishghadam & Zabihi, 2011; Polat, 2009; Ra, 2011; Sheng, 2016; Sullivan, 2001; Yücel, Boyacı, Demirhan & Karataş, 2013). Bir okulun bulunduğu çevrenin SED'i o çevredeki insanların yaşam standartlarını belirleyen bir faktördür. Bourdieu (2014) öğrencilerin sosyo-kültürel davranışlarının sosyal kökenle ilişkili olduğunu ortaya koyan birçok araştırma yapmış, araştırmaları sonucunda sosyal kökeni daha yüksek olan öğrencilerin eserlerle doğrudan ilişkisi olma, eserleri tanıma ve eserlere yönelik pratik yaşantıları olma gibi kültürel yaşantılara sahip olduklarını tespit etmiştir. Farklı çevrelerden gelen öğrencilerin kültürel yaşantılara ilişkin ilgilerinin de farklı olduğunu ifade ederek bunun akademik başarıyı destekleyen örtük bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Sosyo-kültürel yaşantıları zengin olan öğrenciler bu özelliklerini öncelikle aile yaşantılarından edinirler. Okulun bulunduğu çevrede bu tarz yaşantılara sahip olan ailelerin okulla etkileşimleri sonucunda okulun sosyo-kültürel yapısını dolayısıyla öğretmenlerin sosyo-kültürel yaşantılarını etkilemesi doğal bir sonuç olacaktır. Sosyo-kültürel yaşantıları yetersiz olan öğrenciler ise okulun sosyo-kültürel yapısı ve öğretmenlerinin sosyo-kültürel yaşantılarıyla zenginleşecek ve ailelerini de etkileyeceklerdir. Bu nedenle okulu ve sınıfını bir kültür merkezi durumuna getirme ve bunun için çalışmalar yürütmenin öğretmenlerin sahip olması beklenen mesleki nitelikler içinde çok önemli bir yere sahiptir (Arslan ve Özpınar, 2008). Dolayısıyla görev yapılan

okulun bulunduğu çevre ve ders verilen sınıf düzeyi fark etmeksizin tüm öğretmenlerin eğitim-öğretim programını destekleyecek yeterli kültürel birikime sahip olması, eğitimin niteliğini artırma ve öğrencilere olumlu bir kültürel rol modeli olma açısından (Sümbül, 1996) olması istenen ve beklenen bir sonuç olmuştur. Bu açıdan değerlendirildiğinde katılımcıların bu konuda bilinçli davrandıkları söylenebilir.

Araştırmada sınıfındaki öğrenci sayısı 31 ve daha fazla olan öğretmenlerin sınıfındaki öğrenci sayısı 20-30 arasında olan öğretmenlere göre kültürel sermaye algılarının Katılım boyutunda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bir sınıfta çok sayıda öğrenci bulunması akademik başarıyı sağlama; belirli süre içinde farklı ilgi, yetenek ve zekâ düzeyindeki öğrencilere hitap etme; öğrencilerin okula karşı hisleri, davranışları ve çok yönlü gelişimleri; olumlu sınıf içi iletişim ve sınıf yönetimi ile olumlu öğrenci davranışları gibi konularda öğretmenlerin zorlanmasına neden olduğu bilinmektedir (Hotaman, 2010; Yaman, 2006; Sadık, 2002; Öğülmüş & Özdemir, 1995). Bununla birlikte farklı bir açıdan bakıldığında bu farklı ilgi, zekâ, yeteneklerde bulunan öğrencilere hitap edebilmek için bu öğrencilere uygun etkinlikler planlama durumunda kalma öğretmenlerin kültürel sermayelerine katkı da sağlayabilir. Bir diğer ifadeyle kalabalık sınıflar öğretmenlerin farklı özelliklerdeki öğrencilere yetebilmek ve onları anlayabilmek için kültürel etkinliklere katılmaya, ortak eylemlere dahil olmaya, bu yolla dil, din, değer, gelenek, norm gibi ortak etkiye sahip faktörleri tanımaya yönlendirerek, bir avantaja dönüşmüş olabilir. Literatürde bunu destekleyen, öğretmenlerin farklı kökenlere veya özelliklere sahip öğrencilerin lehine sonuçlanacak eğitsel kararlar almasının veya davranışlar sergilemesinin akademik olarak olumlu çıktılar yaratacağına dair sonuçların elde edildiği çalışmalar bulunmaktadır (Bonnizzoni, Romito & Cavallo, 2016; Florens-Vence, 2013; Goldenberg, 2014; Khalifa, 2010). Öte yandan Entelektüel Birikim, Kültürel Bilinç ve Kültürel Potansiyel boyutlarında anlamlı farklılık oluşmamıştır. Bu boyutlarla ilgili maddelerin daha çok öğretmenin kendi çabasıyla ve habitusu aracılığıyla elde edileceğinden bu sonucun doğal olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç, sosyal medyayı her zaman kullanan sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye düzeylerine yönelik algılarının tüm boyutlar ve ölçek genelinde anlamlı şekilde daha yüksek olmasıdır. Bu bulguyla benzerlik gösteren bir bulgu Tonbuloğlu ve İşman'ın (2014) öğretmenlerle yürüttükleri araştırmada elde edilmiştir. Araştırmaya göre öğretmenler sosyal ağlar aracılığıyla bilgilendiklerini, bilgi paylaştıklarını, alanlarıyla ilgili bilgiye ulaştıklarını, alanlarıyla ilgili etkinlikler düzenlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler haber ve güncel konuları takip

ettiklerini ifade etmişlerdir. Sosyal medya ile ilgili yapılan bir başka araştırmada Arkün Kocadere ve Aşkar (2013) öğretmen adayları, öğretmen elemanları ve öğretmenlerin, öğretmenlik uygulaması ile ilgili kullandıkları sosyal medya ortamının eğitsel katkısını irdelemişlerdir. Elde edilen sonuç kullanılan sosyal medyanın katılımcılara bilgilenme, tartışma, dönüt alma, yaratıcı düşünme gibi katkıları olduğu yönünde olup yukarıdaki bulguyla paralellik göstermektedir. Sosyal medya kullanan üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının olumlu yönde etkilendiği, eğitim sürecine katılımlarının arttığını gösteren farklı araştırmaların da bulunması sosyal medyanın amacına uygun kullanıldığında eğitim çıktıları için etkili bir araç olduğunu göstermektedir (Creighton, Foster, Klingsmith & Withey, 2013; Heiberger & Harper, 2008; Junco, Elavsky & Heiberger, 2013). Bu sonuçlar doğrultusunda sosyal medyanın bir iletişim ve etkileşim aracı olarak, onu kullanan kişilere, kullanma amaçları doğrultusunda yararlı olduğu, kültürel sermayeyi geliştirmek amacıyla kullanıldığında kullanan kişiye bu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

5.1.2. Öz-yeterlikle İlgili Tartışma ve Yorum

Araştırma sonuçları sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının yüksek ($\bar{X}=5.81-7.40$) olduğunu göstermiştir. Literatürde benzer sonuçların elde edildiği çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalardan biri Eskici'nin (2013) ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dönük öz-yeterlik algılarını incelediği ve öğretmenlerin algılarının yüksek olduğunu tespit ettiği araştırmadır. Bir diğeri benzerlik gösteren araştırma olan Doğan'ın (2013) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Babaoğlan ve Korkut (2010) ve Özerkan (2007) sınıf öğretmenlerinin, Soysal (2014) da sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algısının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayra ve Kösterelioğlu (2015) ve Gkloia vd. (2015) da ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleklerini yerine getirmek için gerekli olan bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olduklarına inandıkları söylenebilir.

Ölçek boyutlarına göre incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerine yönelik en yüksek ve olumlu algıları Öğretim Stratejilerini Kullanma ve Sınıf Yönetimi boyutlarında olurken, Öğrenci Katılımı sağlama boyutundaki algıları nispeten biraz daha düşük olmuştur. Bu öğretmenlerin öğrencilerin ders sürecine katılımını sağlamada daha

çok çaba harcamak zorunda kaldıklarını düşündürmektedir. Benzer'in (2011) ilk ve ortaöğretim öğretmenleriyle yaptığı araştırmada da öğretmenler öz-yeterliklerini oldukça yüksek bulurken, kendilerini öğrenci katılımını sağlamada daha az yeterli buldukları saptanmıştır. Benzer sonuçlar Çapa (2005) tarafından mesleğin ilk yılında olan öğretmenlerle yürütülen araştırmada da elde edilmiş, öğretmenlerin en düşük öz-yeterlik algısının Öğrenci Katılımı boyutunda, en yüksek öz-yeterlik algısının Öğretim Stratejilerini Kullanma boyutunda olduğu ortaya çıkmıştır. Eker'in (2014) sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü araştırmada da en düşük algının Öğrenci Katılımı boyutunda olduğu saptanmıştır. Bu çalışmaların aksine Abu-Tineh, Khasawneh ve Khalaileh (2011) ve Dussault (2006) çalışmalarında öğretmenlerin kendilerini motive olamamış ve öğrenme çevresi olumsuz olan güç öğrencilere yardım etmekle ilgili olan kişisel öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenci katılımını sağlama öğrencilerin derste etkin katılım göstermesine dolayısıyla ifade becerilerinin gelişmesine, akademik başarılarının olumlu yönde ilerlemesine, meraklarının giderilmesine ve kendilerini değerli görmelerine katkıda bulunan bir boyuttur (Korkmaz, 2007). Araştırmalarda ortaya çıkan bu farklı sonuçlar öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde farklı öğretim yöntemleri izlemelerinden veya öğrencilerle uyguladıkları yöntemin ya da tekniğin gerektirdiği düzeyde etkileşim sağlayamadıklarını düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Demografik değişkenler açısından ele alındığında kadın öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının tüm boyutlarda anlamlı şekilde erkek öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürde bu bulguyu destekleyen birçok araştırma yer almaktadır (Avcı, 2011; Çabuk, 2015; Çermik, Doğan & Şahin, 2010; Durmuş, 2019; Bars, 2016; Kurt, 2009; Çapri & Çelikkaleli, 2008; Özdemir, 2008). Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin genellikle kadınlarla özdeşleştirilmesi ortaya çıkan bu anlamlı farka bir gerekçe gösterilebilir. Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş (2010) tarafından öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırmada kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik bölümünü daha bilinçli seçtiğinin ortaya çıkması da bu görüşü destekler niteliktedir. Buna karşın literatürde öğretmenliğe ilişkin öz-yeterlik algısında erkekler lehine anlamlı farklılık bulun (Lesha, 2017; Gkloia vd., 2015; Yeşilyurt, 2013; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Callea, Spittle, O'Meara & Casey, 2008; Izgar & Dilmaç, 2008; Kiviet & Mji, 2003) araştırmalar olduğu gibi, cinsiyetin öğretmenlik öz-yeterlik algısında anlamlı farklılık yaratmadığını belirleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Soysal, 2014; Tümkaya, Bal & Karaçoban, 2014; Doğan, 2013; Duman, Göçen & Duran, 2013; Benzer, 2011; Yılmaz & Çokluk Bökeoğlu, 2008; Özerkan, 2007; Uzun, Özkılıç & Şentürk, 2010). Örneklem gruplarının sosyal yapısının

özellikleri, algılanan toplumsal cinsiyet rolleri bu farkın oluşmasına neden olmuş olabileceği gibi, kadın öğretmenlerin çevrelerindeki kişilerden (meslektaşlarından, velilerden, öğrencilerinden vb.) görevlerini başarıyla yaptıklarına ilişkin daha fazla geri bildirim almış olmaları da bu sonucu doğurmuş olabilir.

Araştırma sonucunda yaşı 30 ve üzerinde olan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının tüm boyutlarda diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüş, gözlenen bu farklar sadece Öğrenci Katılımı boyutunda istatistiksel olarak anlamlı olmuştur. Bandura'ya (1977) göre deneyimler kişinin öz-yeterliği üzerinde etkiye sahiptir. Dolayısıyla bu sonuç yaşı daha büyük olan öğretmenlerin meslekleriyle ilgili daha çok yaşantıya sahip olduklarını bunun da öğretmenlikle ilgili yeterlik algılarını etkilediğini düşündürmüştür. Bununla birlikte araştırmada hizmet süresinin katılımcıların genel öz-yeterlik algılarında anlamlı farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Literatür incelendiğinde hizmet süresi değişkeninin bu araştırmanın aksine belirleyici bir değişken olduğunu gösteren bazı çalışmalara rastlanmıştır. Erkoç'un (2017) araştırmasında, meslekte daha yeni olan (1-5 yıl) sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin daha düşük olduğu görülürken; Güneş ve Buluç (2017) hizmet süresi daha fazla olan sınıf öğretmenlerinin; Benzer (2011) hizmet yılı daha fazla olan ortaokul öğretmenlerin; Gençtük ve Memiş (2010) hizmet süresi fazla olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının daha olumlu olduğunu saptamışlardır. Fives ve Buehl' in (2010) araştırmasında da 10 yıl ve daha fazla süredir görev yapan öğretmenlerin öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Uzun yıllardır görev yapan öğretmenlerin daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğunu gösteren başka çalışmalar olmasına karşın (Eskici, 2013; Gkloia vd., 2015; Kurt, 2009; Telef, 2011; Yoo, 2016) literatürde hizmet süresi arttıkça öz-yeterliğin düştüğü (Çabuk, 2015; Ford vd., 2017; Güvenç, 2011) veya hizmet süresinin mesleki öz-yeterlik inancını etkilemediği sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Kaçar & Beycioğlu, 2017; Karahan & Uyanık Balat, 2011). Swan vd. (2011) ise öğretmen adayları ve öğretmenlerle yürütülen çalışmada mesleğinin ilk yılında olan öğretmenlerin öz-yeterliğinin son sınıftaki öğretmen adaylarının öz-yeterliğinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bandura (1977) sadece kişisel deneyimlerin değil, başkalarını gözlemleyerek elde edilen deneyimlerin de öz-yeterlik algısını etkilediğini belirtmekte, bu süreçte gözlemlenen/model alınan kişinin yaş, sebat, uzmanlık gibi karakteristik özelliklerinin model alan kişinin öz-yeterlik algısı üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Buradan hem kişisel hem de dolaylı deneyimlerinin öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını olumlu etkilediği, deneyimli

öğretmenlerle birlikte görev yapan diğer öğretmenlerin de kendilerini geliştirdikleri ve öz-yeterlik algılarının arttığı söylenebilir.

Elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arasında medeni durumlarına ve çocuk sahibi olma/olmama durumlarına göre anlamlı bir fark yoktur. Benzer bir sonuca Berkant'ın (2017) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada ulaşılmış, medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ancak Benzer'in (2011) araştırmasında evli öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar arasındaki bu farklılıkların, araştırmalara katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerinden kaynaklandığı ve bu araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-yeterliklerinin evli-bekâr ve çocuk sahibi olup-olmamlarından etkilenmediği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli sonuç, anne eğitim düzeyinin öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında anlamlı farklılık yaratması, Öğrenci Katılımını Sağlama, Öğretim Stratejilerini Uygulama ve Sınıf Yönetimi boyutlarında anne eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmasıdır. Bireyin öz-yeterlik algısını etkileyen etmelere biri de ailedir (Bandura, 1995). Literatürde de ailelerin eğitim düzeyinin bireylerin akademik başarıları ve eğitsel yaşantıları üzerinde etkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Bodovski vd. 2016; Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010; Meier Jeager & Mollegaard, 2017; Mollegaard & Meier Jeager, 2015; Palut, 2008; Pishghadam & Zabihi, 2011; Yenilmez & Özabacı, 2003; Yılmaz, Dursun, Güngör Güzeler & Pektaş, 2014). Benzer bir çıkarım öğretmenler için de yapılabilir. Annesi daha eğitilmiş olan öğretmenlerin çocukluk ve öğrencilik yıllarında anneleriyle daha bilinçli eğitsel yaşantılar geçirmeleri, onların gerek kişisel gerekse mesleki açıdan yeterliklerini artıracak faaliyetler konusunda daha bilinçli davranmalarını sağlamış olabilir. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının babalarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmaması ise babaların genelde evde çalışan kişi olması ve çocukların bakım ve eğitimiyle daha çok annelerin ilgilenmesi olabilir. Erden'in (1995) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü ve baba eğitim durumunun öğretmenlerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili tutumlarını etkilemediğini tespit ettiği araştırma bulguları da bu görüşü destekler niteliktedir.

Araştırmada altı ve daha fazla kardeşi olan öğretmenlerin öz-yeterlik puanlarının diğerlerine göre nispeten daha düşük olduğu, bununla birlikte puanlar arasında gözlenen farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adayları ve öğrencilerle yürütülen birçok çalışmada sosyal destek ve dolaylı deneyimler öz-yeterlik

kaynakları olarak vurgulanmaktadır (Hendricks, 2016; Can, 2015; Usher & Pajares, 2008). Bu açıdan kardeş sayısının, Bandura'nın (2012; 1977) belirttiği gibi başkalarından elde edilen deneyimler oluşmasını sağlayan bir faktör olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ailedeki çocuk sayısı arttıkça ailelerin çocuklarla geçirdiği vakit azalabilmekte, geçirilen yaşantıların zenginliği ve derinliği bu durumdan etkilenebilmekte, kişiler öz-yeterlik gereksinimlerini karşılayacak bilinçli yaşantılardan/deneyimlerinden yoksun kalabilmektedir. Nitekim ilgili literatürde daha fazla kardeşe sahip öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerinin daha düşük olduğuna yönelik araştırma sonuçları bulunmaktadır (Polat, Dilekmen & Yasul, 2015). Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algılarında kardeş sayısı açısından anlamlı farklılıklar olmaması, çok çocuklu ailelerden gelen öğretmenlerin sayısının az olmasından kaynaklanabileceği gibi, araştırma grubunda yer alan bireylerin yetişkinler ve mesleğinde deneyim sahibi olan kişiler olması da bu sonucu doğrulamış olabilir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arasında gerek alt boyutlar gerekse toplam puan açısından mezun oldukları fakülteye göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Elde edilen bulgular literatürdeki bazı araştırmalarla örtüşmekte, bazılarıyla çelişmektedir. Örneğin Çaycı (2014) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada öz-yeterliğin devam edilen bölümlere; Dadandı, Kalyon ve Yazıcı (2016) eğitim fakültesi öğrencileri ile pedagojik formasyon alan öğrencilerle yürüttükleri araştırmada her iki grup arasında öz-yeterlikleri bağlamında bir fark olmadığını tespit etmişlerdir. Öte yandan Berkant'ın (2017) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü araştırmada sosyal bilimler alanında eğitim gören öğretmen adaylarının fen bilimleri alanında eğitim görenlere göre öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak ulaşılan çalışmaların öğretmen adaylarıyla yapıldığı, bu araştırmaya katılan katılımcıların ise çoğunluğunun eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünden mezun oldukları, alana özgü eğitim aldıkları ve sistemde görev yapan öğretmenler oldukları dikkate alındığında sonuçların farklı olması doğaldır. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında farklı fakültelerden mezun olan öğretmenler olmakla birlikte katılımcıların büyük çoğunluğunun 15 yıl ve üzerinde deneyime sahiptir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-yeterlik algıları arasında mezun oldukları fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamasının grubun mezun olunan fakülte ve mesleki deneyim açısından homojen olmalarından kaynaklanıyor olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlikte, görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine ve ders verdikleri sınıf düzeyine göre de öz-yeterlik algılarının değişmediğinin saptanması bu

görüşü desteler niteliktedir. Bandura'ya (2012, 1977) göre kişisel deneyimlerin yanı sıra model olma yoluyla kazanılan dolaylı deneyimler öz-yeterliği olumlu etkileme açısından çok önemlidir. Bu açıdan öğretmenlerin meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunabileceği, model alabileceği bir ortam içinde bulunmalarının onların mesleki bilgi ve becerilerini geliştirerek, öz-yeterlik algılarını güçlendirmesi doğal bir sonuç olarak yorumlanabilir. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar olduğu görülmüştür. Kaçar ve Beycioğlu'nun (2017) ilköğretim öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada hizmet süresinin mesleki öz-yeterlik inancını etkilemediği görülmüştür. Karahan ve Uyanık Balat'ın (2011) özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterliklerini inceledikleri araştırmada da bu doğrultuda sonuçlar elde edilmiş; hizmet süresinin öz-yeterlik algısı üzerinde belirleyici bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Bununla birlikte literatürde hizmet süresinin öz-yeterlik algısında belirleyici bir değişken olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biri olan Erkoç'un (2017) araştırmasında, meslekte daha yeni olan (1-5 yıl) sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin daha düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Güneş ve Buluç da (2017) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin mesleki hizmet süresi daha fazla olanların öz-yeterliklerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer'in (2011) ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yürüttüğü araştırmasında kıdem yılı daha fazla olan öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiş, Gençtük ve Memiş (2010) de ilköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarında hizmet süresinin anlamlı farklılık yarattığını, hizmet süresi arttıkça öz-yeterliğin de arttığını belirlemiştir. Fives ve Buehl (2010) 10 yıl ve daha fazla süredir görev yapan öğretmenlerin öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Daha uzun hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğunu tespit eden başka çalışmalar olmasına karşın (Eskici, 2013; Gkloia vd., 2015; Kurt, 2009; Telef, 2011; Yoo, 2016); hizmet süresi arttıkça öz-yeterliğin düştüğüne dair çalışmalar da bulunmaktadır (Çabuk, 2015; Ford vd., 2017; Güvenç, 2011). Swan, Wolf ve Cano (2011) öğretmen adayları ve öğretmenlerle yürütülen çalışmada mesleğinin ilk yılında olan öğretmenlerin öz-yeterliğinin son sınıftaki öğretmen adaylarının öz-yeterliğinden daha düşük olduğu sonucuna varmıştır. Sonuçlar arasındaki bu farklılıklar öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelerde, okullarda, karşılaştıkları öğrencilerde, branşlarında ve kişilik özelliklerindeki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları derse girdikleri sınıftaki öğrenci sayısına göre Öğrenci Katılımı boyutunda anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Bu boyutta sınıf mevcudu

20-30 olan öğretmenlerle 20'den az olan öğretmenler arasında daha az öğrenciye sahip öğretmenler lehine sonuç elde edilmiştir. Bunun nedeni sınıfında daha az öğrenci bulunan öğretmenlerin öğrencilerin ders sürecine katılımını sağlayacak, öğrenci merkezli etkinlikleri uygulamaya daha fazla zaman bulabilmesi ve daha etkili faaliyetler yürütmeleri olabilir. Çünkü kalabalık sınıflarda veya okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerine olumsuz etkileri olabilecek birçok sorun yaşanabilmekte, eğitim-öğretim faaliyetleri daha çok öğretmen merkezli olabilmektedir (Altun, 2009; Hattie, 2002; Lee & Loeb, 2000; Özcan, 2007; Sakui, 2007; Yaman, 2006).

Elde edilen bulgulara göre görev yaptığı okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyini orta düzeyde algılayan öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, düşük algılayanlara göre üç boyutta da (Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejilerini Kullanma, Sınıf Yönetimi) anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Benzer bulgular Avcı'nın (2011) araştırmasında elde edilmiş, öğrencilerinin daha yüksek sosyoekonomik düzeydeki ailelerden geldiğini düşünen öğretmenlerin ahlaki sınıf ortamı oluşturmaya ve karakter eğitimine dönük öz-yeterlik algılarının da daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Orta sosyoekonomik düzeye sahip çevrede bulunan okullar gerek fiziki özellikleri açısından gerekse öğrenim gören öğrencilerin özellikleri ve akademik başarıları açısından daha olumlu özelliklere sahiptir. Bu olumlu özellikler öğrenci başarısını, öğrencilerin kaygı durumlarını, aile katılımını ve öğretmenlerin eğitim-öğretim süreciyle ilgili düzenlemelerini de doğrudan etkilemektedir (Dufur, Parcel, Hoffmann & Braudt, 2016; Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010; Garcia, 2004; Keçeli Kaysılı, 2008; Taner & Başal, 2005; Yılmaz, Dursun, Güngör Güzeller & Pektaş, 2014). Öz-yeterlik, bireyin belli bir görevi başarabileceğine ilişkin kişisel inancıdır. Bu inanç, onun bir göreve ilişkin davranışı yapıp yapmamasını, bu davranıştaki devamlılığını, davranışa yapmaya güdülenmesini ve doğal olarak performansını etkiler (Bandura, 1986). Dolayısıyla daha olumlu özellikler barındıran çevrelerde görev yapan öğretmenlerin öğretimsel becerilerini sergileme ve geliştirme fırsatları artmaktadır. Nitekim daha olumsuz/düşük sosyoekonomik geçmişe sahip öğrencilerin eğitimle ilgili aktivitelere daha az katılım gösterdiği, daha düşük notlar aldığı, daha az ders çalıştıkları yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır (Battle & Lewis, 2002; Walpole, 2003). Bu durumun öğretmenlerin de performansını dolayısıyla kendilerine dair öz-yeterlik algılarını olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre sosyal medyayı genellikle ve her zaman kullanan öğretmenlerin öz-yeterlik algıları daha yüksektir. Benzer bir bulgu Türkmen (2018) tarafından öğretmenlerle yürütülen araştırmada elde edilmiş, tablet

kullanmanın öğretmenlerin öz-yeterliklerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Solmaz, Tekin, Herzem ve Demir'in (2013) İletişim Fakültesi'nde yürüttükleri çalışmada da öğrenciler sosyal medyayı kullanma nedenleri arasında bilgi edinmeyi vurgulamışlardır. Sosyal medyanın hızlı, güncel, ekonomik, kişileri hem üreten hem de tüketen konumunda tutması sosyal medyayı eğitim açısından önemli bir kaynak yapmaktadır (Öztürk & Talas, 2015). Bu çalışmada da sosyal medyayı genellikle ve her zaman kullanan öğretmenlerin eğitimle ilgili ve sınıf içinde uygulanabilecek farklı yaklaşımlardan haberdar olmaları onların öğrenciler için farklı stratejiler kullanmalarına; sınıf yönetimine destek olacak güncel bilgilerden haberdar olmaları sınıf yönetimi ile ilgili yaklaşımlarına; öğrenciyle iletişim kurmayla ilgili çeşitli yöntemlerden haberdar olmaları onların sınıflarındaki öğrencilerin sürece katılımını sağlamalarına katkı sağlamış olması bu sonuca ulaşılmasına neden olmuş olabilir.

5.1.3. Okuldaki Sosyal Sermaye İle İlgili Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sosyal sermayenin; İletişim ve Sosyal Etkileşim, İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım, Güven, Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım boyutlarına ve genel olarak okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algılarının “yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. İlgili literatüre benzer olan bu sonuçlar doğrultusunda (Ekinci, 2008; Gören ve Yengin Sarpkaya, 2014; Larkin, Brantley-Dias & Lokey-Vega, 2016; Namalır, 2015) çalışmaya katılan öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenler, okul yöneticileri, veliler ve öğrencilerle bir diğer ifadeyle eğitim paydaşlarıyla olumlu ilişkilere sahip olduğu söylenebilir. Sosyal sermaye bir kurumun işleyişinde önemli bir yere sahiptir. Kurumların işleminin en önemli koşulu kuralların ve onu uygulayan çalışanların varlığıdır (Field, 2008). Öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve diğer görevlilerden (memurlar, yardımcı personel vb.) meydana gelen bir insan topluluğundan oluşan okullarda sosyal ağın ve görevlerin sağlıklı koordinasyonu ancak iletişim, etkileşim, işbirliği, katılım, birbirine güven, hoşgörü ve normlar aracılığıyla mümkündür. Böyle okullarda öğretmenlerin iş tatminlerinin ve motivasyonlarının yüksek olacağı, eğitimle ilgili nitelikli faaliyetlerde bulunacakları ve öğretmenlerin sosyal sermayelerinin de gelişeceği söylenebilir. Özmen vd.'nin (2014) öğretmenler ve okul yöneticileriyle, Çankaya ve Çanakçı'nın (2011) sınıf öğretmenleriyle Minckler' in (2014) Louisiana'da lise ve ortaokullarda yürüttüğü çalışmalarda sosyal sermayeyle iş tatmini ve motivasyon arasındaki pozitif ilişkinin ve dönüşümsel liderliğin öğretmenlerin sosyal sermayelerini olumlu etkilediğinin saptanması bu yorumu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık boyutuna yönelik algıları ise orta düzeydedir. İlgili literatürde benzer sonuçlara ulaşılan birçok araştırmaya ulaşılmıştır. Örneğin Ekinci (2008) lise öğretmenlerinin okullarındaki sosyal sermaye yönelik algılarını araştırdığı çalışmada lise öğretmenlerin; Gören ve Yengin Sarpkaya da (2014) yaptıkları çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılığının “orta” düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Yalçın’ın (2014) çalışmasında elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin içselleştirme ve özdeşleşme boyutlarındaki örgütsel bağlılıkları ile iş yaşam kalitesin doğru orantılıdır. Larkin, Brantley-Dias ve Lokey-Vega’nın (2016) çalışmasından elde edilen bulgularda öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının normatif ve devam bağlılığı açısından orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Örgütsel bağlılığın iş yaşam kalitesi ile ilişkisi göz önüne alındığında bu araştırmadan elde edilen orta düzey örgütsel bağlılığın yüksek sosyal sermaye algısıyla çeliştiği, orta düzeydeki örgütsel bağlılığın öğretmenlerin bir örgüt olarak okul içindeki ortak faaliyetlerini olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

Elde edilen sonuçlar sınıf öğretmenlerinin okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bunun nedeni örneklem grubundaki okullarda ilişki ağlarının güçlü olması ve cinsiyete dayalı bir ayırım yaşanmaması olabilir. Benzer bir bulguya Boydak Özan, Özdemir ve Yaraş’ın (2017) farklı branşlardaki öğretmenlerle yürüttükleri çalışmada rastlanmış, sosyal sermaye, iş doyumunu ve motivasyon ilişkisinin incelendiği çalışmada cinsiyete dayalı anlamlı farklılıklar olmadığı saptanmıştır. Darmody vd.’nin (2012) ilkokuldan ortaokula geçen öğrencilerle yürüttüğü araştırmada da öğretmen temelli sosyal sermayenin öğrenciler üzerinde cinsiyet bağlamında anlamlı farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir. Ancak Ekinci’nin (2008) lise öğretmenleriyle yaptığı araştırmada erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık boyutunda sosyal sermaye algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiş, Namalır’ın (2015) ilkokullarda yürüttüğü çalışmada ise öğretmenlerin sosyal sermayenin erkek öğretmenler lehine kullanıldığına yönelik bir algıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıkların nedeni katılımcıların farklı kademelerde görev yapmaları, farklı branşlarda, yaşanmışlıkları olabileceği gibi araştırmaların yürütüldükleri şehirlerde ve okullardaki toplumsal cinsiyet algısı olabilir. Çünkü toplumsal cinsiyet algısı çalışma ortamında bireylerin ilişki, iletişim ve iş birliği hallerini etkileyen bir faktördür. Özkaplan’a (2013) göre çalışma ortamında bireylerin verimi, iş yerindeki pozisyonu toplumsal cinsiyet algısının bir sonucudur.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, bununla birlikte evli olan

öğretmenlerin sosyal sermaye algılarına ilişkin puan ortalamalarının tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda evli olan öğretmenlerin okuldaki iletişim ağlarının daha güçlü olduğu söylenebilir. Sosyal ağlar, bireylerin faydalanacağı kaynaklarla ilişkili olup, günlük yaşam akışında insanlar ihtiyaçlarını gidermek için öncelikle tanıdıkları kişilere başvurmaktadırlar (akrabalar, arkadaşlar). Dolayısıyla aile yaşamıyla ilgili konuların, sorunların, sorumlulukların benzerliğinin evli öğretmenler arasında iletişimi arttırmış olabilir. Evlilik hayatında eşlerin birbirilerinin akrabaları ve arkadaşlarıyla da iletişim kurmak durumunda kalmaları da algılarına olumlu yansımış olabilir. Bozkurt Bulut'un (2004) öğretmenlerle ve Günkör'ün (2016) öğretim elemanlarıyla yaptıkları çalışmalarda da evli ve bekar öğretmenlerin sosyal sermaye algılarında anlamlı farklılıklar olmadığı gözlenmiş, ancak Bozkurt Bulut'un (2004) araştırmasında bekâr öğretmenlerin iletişim ve sosyal etkileşim boyutunda, Günkör'ün (2016) araştırmasında ise sosyal ağlar boyutunda bekar öğretmenlerin puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sosyal sermayenin temeli ailedeki sosyal sermaye koşullarıdır ancak sonrası bireylerin tercihlerine dayanır. Dolayısıyla yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmesi bireylerin tercihlerindeki farklılıklardan da kaynaklanmış olabilir.

Elde edilen sonuçlar çocuk sahibi olma/olmama durumunun sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye algılarında belirleyici birer değişken olmadığını göstermiştir. İlgili literatür incelendiğinde farklı sonuçlar elde eden araştırmalara ulaşılmıştır. Örneğin Meier (1999) tarafından 7.-12. sınıfa giden gençlerle yürütülen çalışmada sosyal sermayesi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının arkadaşlarıyla daha fazla ilgilendikleri ortaya çıkmıştır. Bu durumda bu ilişkinin ebeveynlerin sosyal sermayelerine katkı sağlayacağı söylenebilir. Sosyal sermayenin ağ bağlantıları bileşenine göre bireylerin ağ bağlarındaki kişi sayısı ne denli çok olursa sosyal sermayesi de o denli geniş olur (Lin, 1999). Bu görüşten hareketle çocuk sahibi öğretmenlerin çocuklarının sosyal gelişimini desteklemek adına daha çok çocuklu bireylerle ilişkiler kurması veya daha geniş bir çevreye sahip olması faydalanılacak bir durum olacaktır. Ölçek geneli ve boyutlardaki ortalama puan değerlerinin çocuk sahibi olanlar lehine sonuçlanması bu öğretmenlerin sosyal sermaye algılarının daha yüksek olması görüşünü desteklemektedir. Buna göre öğretmenlerin İletişim ve Sosyal Etkileşim, İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım, Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım gibi temelinde insanlarla etkileşimin yer aldığı boyutlarda veya ölçek genelinde anlamlı farklılığın oluşması beklenebilir. Ancak bu araştırmada çocuk sahibi olma değişkeni öğretmenlerin sosyal sermaye algılarında anlamlı fark yaratmamıştır. Bu

durumda çocuk sahibi olan katılımcıların okuldaki ilişkiler ağının çocuk sahibi olmayanlara göre farklı kılacak özelliklere sahip olmadığı söylenebilir.

Sosyal sermaye teorisinde bireylerin ilişki ağlarının ailenin yapısal özelliklerine göre şekillendiği belirtilmektedir (Coleman, 1988). Örneğin evdeki kişi sayısının çokluğuna bağlı olarak aile bireyleri arasında ve onların tanıdıkları arasındaki iletişim, işbirliği, yardımseverlik, belirli normlara uyma, güven duyma vb. becerilerin gelişeceği, buna dayalı olarak böyle ortamda yetişen bireylerin hoşgörülü, yardımsever, işbirliğine açık, ilişkilerde güvene değer veren bireyler olacakları belirtilmektedir. İlgili literatürde de başkalarından yardım alabilen kişilerin daha sağlıklı, mutlu ve başarılı olduğunu (Field, 2008); ailelerin sosyal bağlarının, çocuklara sundukları kaynakların, birlikte geçirdikleri zamanların, çocukların akademik başarısı üzerinde olumlu etkiler yarattığını (Radu, 2018; Behtoui & Neergaard, 2016; Dufur, Parcel & Troutman, 2011; Dufur, Parcel & McKune, 2008; Gewirtz vd., 2005; Putnam, 1995; Coleman, 1988; Bourdieu, 1986); annesinin eğitim durumu ilköğretim ve daha alt olan öğretmen adaylarının eğitim yaşantılarında zorlandığını (Toprak, 2011) gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Öğretmenler açısından ele alındığında da öğretmenlerin ailesinin sahip olduğu sosyal sermaye yeterliklerine sahip olacağı ve geçmiş yaşantılarından getirdikleri sosyal ağların okul ortamını etkileyeceği düşünülmüştür. Ancak araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin anne- babalarının eğitim durumunun ve kardeş sayılarının okulun sosyal sermayesine ilişkin algılarında anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin geçmiş yaşantılarından getirdikleri özelliklerin onların okuldaki sosyal sermayeye yönelik algılarını, bir diğer ifadeyle okuldaki ilişki ağını etkilemediğini göstermektedir. Öğretmenler genelde alt ve orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelmektedir (Ekinci & Aybek, 2010; Soyer, 2010; Özerbaş, Bulut & Usta, 2007). Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bu sonuçlar katılımcıların eğitim durumu (çoğunluğu ilkokul mezunu olan anne-baba) ve kardeş sayıları açısından (çoğunluğu 3-5 kardeş) benzer özellikler taşıyan ailelerden gelmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim fakültesi veya diğer fakültelerden mezun olmaları onların okuldaki sosyal sermayeye yönelik algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır. Bu bulgu Ekinci (2008) tarafından yürütülen araştırmada elde edilen bulguyla örtüşmektedir. Toprak ve Bozgeyikli (2011) farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarının sosyal sermaye algıları arasında öğretim üyeleri, öğrencilerle ilişkiler, olumlu etki gibi alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bu anlamlı farklılık sonucunda sınıf

öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha düşük puana sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Durkan Şimşek (2013) ilk ve ortaokullarda yürüttüğü araştırmada branş öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Günkör (2016) de araştırmasında eğitim bilimleri fakültesinde eğitim veren öğretim elemanlarının Özel Eğitim bölümünde eğitim verenlere göre daha düşük sosyal sermaye algısına sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulguyla farklılık gösteren bu bulgular farklı ortamlardaki ve branşlardaki ilişkiler ağı, işbirliği, güven gibi sosyal sermaye unsurlarını işaret etmektedir. O halde bu araştırmanın katılımcılarının sosyal sermayeyi oluşturan unsurlar konusunda mezun olunan fakülteye göre benzer yaşantılara sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda yaşı 40 ve üzerinde olan öğretmenlerin okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algılarının İletişim ve Sosyal Etkileşim boyutunda yaşı 20-29 olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer sonuçlara Nacar ve Tümkaya'nın (2011) araştırmasında ulaşılmış, sınıf öğretmenlerinden yaşı daha büyük olanların iletişim becerilerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Buna göre katılımcılardan yaşı daha büyük olanların okuldaki iletişim ve sosyal etkileşimlerinin genç olanlara göre daha güçlü olduğu ve yaşla birlikte edindikleri iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinin okulun sosyal sermayesine katkıda bulunduğu söylenebilir. Benzer sonuçlara hizmet yılı değişkeni açısından da ulaşılmış, hizmet yılı 8 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin İletişim ve Sosyal Etkileşim boyutundaki algıları 0-5 yıl olan öğretmenlerden; hizmet yılı 12 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin ise İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım boyutundaki algıları diğer öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olmuştur. Günkör' ün (2016) çalışmasında da sosyal etkileşim ağının hizmet yılı 30 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerde daha güçlü olduğu saptanmıştır. Eker (2014) köprü kurucu sosyal sermaye boyutunda uzun süredir görevde olan öğretim elemanlarının algılarının daha olumlu olduğunu, Ekinci (2008) ise hizmet süresi daha fazla olan lise öğretmenlerinin okuldaki sosyal sermayeyi daha yüksek algıladığını tespit etmiştir. Literatüre benzer olan bu sonuçlar doğrultusunda meslekte hizmet süresi arttıkça sosyal sermayenin esaslarından olan sosyalleşmenin, iletişim kurmanın, etkileşim halinde olmanın da arttığı söylenebilir. Belirli bir pozisyonda uzun süre yer almanın o alandaki deneyimi artırması ve beraberinde okul atmosferine hâkim olmayı ve daha kolay iletişim kurmayı getirmesi de bu sonucu doğurmuş olabilir.

Araştırmada şu anda görev yaptıkları okulda daha uzun süredir görev yapan öğretmenlerin İletişim ve Sosyal Etkileşim ile İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım boyutlarının ve ölçek genelindeki algılarının yanı sıra örgütsel bağlılığının da daha yüksek olduğunun saptanması da bu görüşü desteklemekte ve araştırma bulgularının tutarlı

olduğunu göstermektedir. Ekinci (2008) tarafından yapılan araştırmada da bulunduğu okulda uzun süredir görev yapan öğretmenlerin sosyal sermayelerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumda yaş ve mesleki deneyimle birlikte gelen olgunlaşmanın öğretmenleri geliştirdiği ve bu gelişimle birlikte örgütsel bağlılığın güçlendiği söylenebilir. Bogler ve Somech'in (2004) İsrail'de lise ve ortaokul öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada da öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının kendi güçlenmeleriyle/gelişimleriyle ilgili olduğunun saptanması bu görüşü destekler niteliktedir. Bununla birlikte Eker'in (2014) öğretim elemanlarıyla yaptığı çalışmada bulunduğu kurumda daha kısa süre çalışan öğretim elemanlarının sosyal sermayelerinin daha yüksek olduğunun saptandığı görülmüştür. Bulgular arasındaki bu farklılık çalışmaların yürütüldüğü kurumların özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. İlkokul, ortaokul, lise gibi Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının çalışma koşulları, görev kapsamaları, sorumlulukları, görev yaptıkları kurumun büyüklüğü birbirinden farklıdır. MEB'e bağlı kurumlarda uzun süredir aynı ve üniversiteye oranla daha küçük bir ortamı paylaşan öğretmenlerin birbiriyle daha fazla paylaşım, fikir alışverişi ve işbirliği içinde olduğu kabul edilirse bu öğretmenlerin sosyal sermaye algılarının daha yüksek olması olağan bir sonuçtur.

Sınıf öğretmenlerinin derse girdikleri sınıf düzeyine göre İletişim ve Sosyal Etkileşim boyutu ile ölçek genelinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu farklılık İletişim ve Sosyal Etkileşim boyutunda birinci ve ikinci sınıf öğretmenleri ile ikinci sınıf öğretmenleri arasında birinci sınıf; ölçek genelinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenleri arasında birinci sınıf öğretmenleri aleyhinde sonuçlanmıştır. Bu bulgu birinci sınıf öğretmenlerinin çalıştığı yaş grubunun özellikleri nedeniyle sınıf içinde daha yoğun zaman geçirdiklerini ve bunun okul içindeki iletişimlerini olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Birinci sınıfta eğitim gören öğrencilerin fiziksel, eğitsel ve duyuşsal ihtiyaçlarının diğer sınıflara göre yüksek olduğu bilinmektedir (Koçyiğit, 2009). Baykara Pehlivan (2005) öğretmen adaylarının iletişim becerilerini incelediği araştırmasında birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları arasında dördüncü sınıf lehine anlamlı fark bulmuştur. Boz (2004) çalışması ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin uyum ve hazırlıklarında, planlamada, kalem tutma/silgi kullanma gibi temel becerilerde, akademik becerilerde, sınıf yönetiminde sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır. Hatta bu sorunlarla yaşı küçük olan öğrencilerde daha fazla karşılaşıldığı ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerinin bu ihtiyaçlarına cevap veren öğretmenlerin ders aralarını dinlenerek

geçirdiği, okul içinde daha az iletişim kurduğu dolayısıyla sosyal sermayelerinin bundan olumsuz etkilendiği söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre, sınıfında daha az öğrencisi olan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık, İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım, Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım boyutları ile ölçek genelinde sosyal sermaye algıları anlamlı bir şekilde farklılaşmış, sınıf mevcudu daha az olan öğretmenlerin okuldaki sosyal sermayeyi daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Bu bulguya dayanarak daha az öğrenciden sorumlu olan öğretmenlerin okul içi ilişkilerde daha aktif olduğu söylenebilir. Bu görüşü destekleyen bir çalışma Demir (2009) tarafından yürütülmüş ve sınıf öğretmenleri gezi-gözlem yapamama nedenleri arasında kalabalık sınıf mevcudunu belirtmişlerdir. Yaman'ın (2006) çalışmasında kalabalık sınıflarda eğitim veren öğretmenler sınıflarda araç-gereçlerin sıkça bozulduğunu, çeteleşmenin yaşandığını, konu içeriklerinin tam olarak verilemediğini, konularla ilgili yeterli sayıda örnekler verilemediğini vurgulamışlardır. Bu açıdan değerlendirildiğinde sınıf mevcudu daha az olan öğretmenlerin yukarıda söz edilen sorunlarla karşılaşma olasılıklarının daha düşük olduğu söylenebilir. Bu da öğretmenlerin bu tür sorunlardan kaynaklanan bıkkınlık veya yorgunlukla daha az karşılaşacağı anlamına gelebilir. Bu durum öğretmenlerin örgütsel bağlılığının, işbirliği, sosyal ağlar ve katılım ile genel sosyal sermaye algılarının yüksek çıkmasının bir nedeni olabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyinin öğretmenlerin okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algılarını etkilemesi, orta SED çevrelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının tüm boyutlar ve ölçek genelinde daha yüksek olmasıdır. Bir okulun bulunduğu çevredeki insanların sosyoekonomik ve sosyo-kültürel özellikleri doğrudan okula entegre olmaktadır. Öğrenciler ailelerinin bu özelliklerini davranışları, akademik başarıları, sahip oldukları olanakları aracılığıyla yansıtırlar. Bu, onların habitusları ve alanlarının bir simgesidir. Dolayısıyla görece düşük sosyoekonomik düzeydeki bir çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenler öğrencilerinin okula taşıdıkları bu özelliklerden etkilenebilmekte, bu etki onların okula karşı duydukları bağlılığı, okuldaki iletişim şekillerini, kurdukları sosyal ağları şekillendirebilmektedir. Okulun bulunduğu çevre birçok avantaj ve dezavantaj barındırabilmektedir. Güngör (2011), ilköğretim okullarında yürüttüğü çalışmada okulların dezavantajlılığını incelemiş, çalışma sonunda okulun yerleşim yerinin, velilerin yerli olup olmamalarının, gelir durumlarının dezavantajlılık üzerinde etkisi olduğunu tespit etmiştir. Biber'e (2003) göre alt sosyoekonomik çevredeki veliler öğretmenle iletişimi öğrenci aracılığıyla kurmakta, okul ziyaretleri düzensiz aralıklarda olmakta, veli toplantılarına

katılma sebeplerinin başında öğrencinin notunu öğrenme yer almaktadır. Özabacı ve Acat'ın (2005) çalışmasında düşük SED'e sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin başarısızlık nedenleri arasında öğrencinin ev ortamını, temel ihtiyaçlarının karşılanma durumunu, ders dışı faaliyetleri, okul imkânlarını, öğrencinin zekâsını ve sosyal uyumunu ve geleceğe yönelik yargılarını gördüğü ortaya çıkmıştır. Behtoui ve Neergaard (2016) da 15-16 yaşlarındaki 9. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada ailesinin sosyal sınıfının öğrencilerin eğitsel başarısını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Darmody, Robson ve McMahon'ın (2012) sosyal sınıfı daha yüksek olan ailelerin çocuklarının okul tercihlerinde eğitimin niteliğine önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Tüm bunlardan okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyinin okuldaki eğitsel yaşantıların derinliğini ve zenginliğini etkilediği, olumsuz özelliklerin öğretmenlerin okul içindeki sosyal sermaye algılarına yansıdığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda sosyal medya kullanma sıklığına göre sınıf öğretmenlerinin okuldaki sosyal sermayeye yönelik algıları arasında herhangi bir farklılık oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Oysa sosyal medya, internet vb. kullanmanın insanlar arasındaki etkileşimi ve iletişimi artırdığına dair araştırma sonuçları bulunmaktadır (Küçükali, 2016; Kahraman, 2010). Bu çalışmada elde edilen bulgunun farklılık göstermesinin nedeni katılımcıların sosyal sermaye üzerinde farklı faktörlerin etkisi olduğunu düşünmeleri olabilir. Kahai ve Lei'nin (2019) çalışması da mevcut araştırma bulgusuyla farklılık göstermektedir. Kahai ve Lei (2019) ABD'de bir üniversitede yürüttüğü çalışmada Facebook gibi sosyal medya siteleri üzerinden iletişim halinde olan katılımcıların sosyal sermayelerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun araştırma bulgusuyla farklılık göstermesinin nedeni örneklem farklılıklarının yanı sıra mevcut çalışmadaki demografik değişkenlerde görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğunun sosyal medyaya “ara sıra” ve “nadiren” zaman ayırması olabilir.

5.1.4. Kültürel Sermaye, Öz-yeterlik ve Okulların Sosyal Sermayesi Arasındaki İlişkiyle İlgili Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda öğretmenlerin kültürel sermaye, öz-yeterlik ve sosyal sermaye algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüş, öğretmenlerin kültürel sermaye ve öz-yeterliklerinin birlikte okulun sosyal sermayesini etkilediğini göstermiştir. Belfi, Gielen, De Fraine, Verschueren ve Meredith'in (2015) Belçika'da ilköğretim öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin okulun sosyal sermayesine ilişkin algıları ile kolektif öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir. İlgili literatürde kültürel ve sosyal sermayenin birbiriyle

(Ashraf & Abtahi, 2014; Gewirtz vd., 2005; Khalifa, 2010; Khodadady, Alae & Natanzi, 2011; Pishghadam, Noghani & Zabihi, 2011; Pishghadam & Zabihi, 2011); sosyal sermayenin eğitim süreciyle ilişkili olduğunu (Botas & Huisman, 2013; Florens-Vence, 2013; Galstyan & Movsisyan, 2013) gösteren araştırmalarda bulunmaktadır. Bu ilişkilerden yola çıkarak öğretmenlerin kültürel sermayeleri artıkça öz-yeterliklerinin artacağı; öğretmenlerin kültürel sermaye ve öz-yeterlikleri arttıkça da okulların sosyal sermayesinin güçleneceği söylenebilir.

Kültürel sermaye ve öz-yeterlik arasındaki ilişki boyutlar bazında incelendiğinde nispeten en yüksek ilişkinin Kültürel Potansiyel boyutu ile Sınıf Yönetimi boyutu arasında olduğu tespit edilmiştir. Ölçek boyutlarında ortalama puanlarda en yüksek puanın Kültürel Potansiyel boyutunda elde edilmesi bu durumu desteklemektedir. Kültürel Potansiyel boyutunda sözü geçen akıcı, açık ve anlaşılır konuşma, çevreyle sosyal ve medeni ilişkiler içinde olma, toplumu yönlendirebilme gibi özellikler öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini olumlu etkileyecek özelliklerdendir. Çünkü etkili bir sınıf yönetimi için zamanı etkin kullanmak, istenmeyen davranışların önüne geçmek, öğrenci katılımı için çeşitli akademik etkinlikler düzenlemenin yanında sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturmak oldukça önemlidir (Evertson & Harris, 1992). Boyutlar arasında nispeten en düşük ilişki ise Katılım ile Sınıf Yönetimi boyutları arasında olmuştur. Katılım boyutundaki maddelerde yer alan kültürel ve toplumsal faaliyetlere ve sanat çalışmalarına katılma, boş zamanı kültürel etkinliklere ayırma gibi önermelerin öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili bilgi ve becerilerinde farklı bakış açıları kazandıracağı söylenebilir. Ancak kültürel sermaye ölçeğinde en düşük ortalama puanın Katılım boyutunda olduğu düşünüldüğünde en düşük ilişkinin bu iki boyut arasında olması doğal bir sonuç olarak kabul edilebilir.

Kültürel sermaye ve sosyal sermaye arasındaki ilişki boyutlar açısından irdelendiğinde nispeten en yüksek ilişkinin Kültürel Bilinç ile İletişim ve Sosyal Etkileşim boyutları arasında olduğu tespit edilmiştir. Kültür bireylerden topluma değin uzanan faktörlerin birbiriyle olan ilişkisinden doğan bir olgudur. Bu bağlamda bireyin kültürel davranışları kendisi dışındaki ortamlardan ve faktörlerden gelecek etkiye açıktır (Gültekin & Sığırı, 2007, s.274-276). Öğretmenlerin birbirleriyle olan etkileşiminin onların kültürel konulardaki bilinç durumlarını etkilemesi bu görüşü desteklemektedir. Bunun yanı sıra sözü geçen her iki boyuttaki maddeler öğretmenlerin sosyalleşmesi/sosyal ilişkiler kurması ile ilgili olması bu bulguyu doğrular niteliktedir. Boyutlar bazında nispeten en düşük ilişki ise Katılım ile Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım boyutlarında oluşmuştur. Kültür ve kültürel faaliyetler geçmiş ile şimdi arasında bir köprü kurduğu gibi ikisinin

bağlama güncellenmiş halini temsil eder. Dolayısıyla bireylerin bir arada bulunmasını, etkileşmesini bir anlamda mecbur kılar (Adorno, 2003). Bunun bir sonucu olarak kültürel faaliyetlere katılım gösteren öğretmenlerin farklı bireylere karşı anlayış geliştirmesi gerekir. Bu nedenle Katılım boyutunda yer alan maddelerde bahsedildiği gibi kültürel, sanatsal, toplumsal etkinliklere katılım göstermenin, öğretmenlerin farklı ortamlarda farklı kişilerle ortak faaliyetler yürütmekten doğan anlayış, hoşgörü gibi olumlu özellikler kazanması beklenir. Ancak sosyal sermaye ölçeğinde en yüksek ortalamanın Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım boyutunda olmasına rağmen kültürel sermaye ölçeğinde en düşük puanın Katılım boyutunda olması bu sonucu doğurmuş olabilir.

Sosyal sermaye ve öz-yeterlik boyutları arasındaki en yüksek ilişki Öğrenci Katılımı ile İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım boyutları arasındadır. Bunun nedeni okuldaki işbirliğinin dolayısıyla öğretmenlerin dâhil olduğu sosyal ağların öğretmenlere öğrencilerin eğitim sürecine katılımı konusunda farklı fikirlerle karşılaşma fırsatı sunması olabilir. Öğretmenin sahip olduğu sosyal ağlar aracılığıyla yapılan bilgi alış-verişi, bilgi transferi ve tavsiyeler okul ortamını güçlendirecektir (Daly, Moolenaar, Bolivar & Burke, 2010). Boyutlar arasında en düşük ilişkiye sahip olanlar Sınıf Yönetimi ile Örgütsel Bağlılık'tır. Örgütsel bağlılığın kişilere örgüt içinde kalmaya, örgüt üyeliğini sürdürmeye, performans göstermeye karşı istek uyandırdığı bilinmektedir (Chow, 1994). Bu durumda bağlılığı düşük olan öğretmenlerin sınıf yönetimi için harcadıkları çabanın daha az olması doğal bir sonuç olacaktır. Örgütsel Bağlılık boyutunun sosyal sermaye ölçeği genelinde en düşük ortalama puanın oluştuğu boyut olması oluşan bu zayıf ilişkinin nedeni olabilir.

5.2. Nitel Bulgularla İlgili Tartışma ve Yorum

Öğretmenlerin sosyal sermaye, kültürel sermaye ve öz-yeterliğe dönük görüşleri ayrı başlıklar halinde aşağıda tartışılmıştır.

5.2.1. Kültürel Sermaye İle İlgili Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerine göre kültürel sermayesi yüksek bir birey genellikle hobilere ve alışkanlıklara sahip olma, aileden alınan eğitim gibi kişisel özelliklere ve dışa dönük olma, gelişime açık olma gibi davranışlara sahiptir. Dumais (2019) üniversite mezunu yetişkinlerle yürüttüğü ve verilerini Sanata Katılım Halk Anketi'nden (Survey of Public Participation in the Arts-SPPA) aldığı araştırmada çocukluk yıllarında etkileşimde bulunulan kültürel sermayenin yetişkinlikteki kültürel etkinliklere katılımı etkilediği

sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmada belirtilen hobiler, alışkanlıklar, aileden gelen eğitim gibi özelliklerin temellerinin çocukluk yıllarına dayandığı düşünülürse Dumais'in (2019) ulaştığı sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Öğretmenler kendi kültürel sermaye düzeylerini davranış biçimleri, ilgi alanları ve kişisel deneyimleri etrafında değerlendirmiştir. Katılımcıların kendilerinde güçlü algıladıkları yönler çoğunlukla kitap okuma, insanları olduğu gibi kabullenme gibi özelliklerdir. Bu yönlerini sosyal olmalarından ve günlük hayatta ve sınıfta kendini ifade etme becerilerinden dolayı güçlü hissettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin belirttikleri hobilere ve alışkanlıklara sahip olma, resmi ve aileden alınan eğitim, sosyal olma, gelişime açık olma, deneyimler gibi kavramların alan yazında kültürel sermaye ve kültürel sermaye ile ilgili habitus ve alan başlıkları altında sıkça bahsedildiği bilinmektedir (Bourdieu, 2015; Bourdieu & Passeron, 2015). Bu durumda katılımcıların kültürel sermaye algılarının literatürle benzer fakat eksik/yetersiz olduğu söylenebilir. Keza kültürel sermaye temelde eğitim ve diploma ile ilişkilendirildiğinden katılımcıların çok azının buna değinmesi bu eksikliği ortaya koymaktadır. Bunu destekleyen bir çalışma Pishghadam, Noghani ve Zabihi (2011) tarafından yapılmış, 19-33 yaş arası İngilizce öğrenimi gören kişiler akademik başarıları üzerinde belirleyici olan özellikler arasında okur-yazarlık becerileri ve diploma notunu ön plana çıkarmışlardır.

Katılımcılar bireysel çabalarının ve yaşadıkları ortam/diğer kişilerle sosyal etkileşimlerinin kültürel sermayelerini oluşturduğunu ifade etmişler, bireysel çabalardan çoğunlukla okuma ve araştırma yapma, bireysel deneyimleri üzerinde durmuşlardır. Yaşadıkları ortam ve diğer kişilerle sosyal etkileşimler ise çoğunlukla aile bireyleri ve eğitim hayatı olarak vurgulanmıştır. Bu özelliklerin genelde katılımcıların olumlu kişilik özellikleri geliştirmesine yardımcı olduğu, doğru davranışa yönlendirdiği vb. düşünülmektedir. Yamamoto ve Brinton (2010) tarafından yapılan araştırmada da katılımcılara ilkokulda, ortaokulda kültürel sermaye olarak tanımlayabilecekleri davranışları sorulmuş, araştırma sonunda kültürel sermaye davranışlarının liseye giriş notlarını etkilediğini tespit etmişlerdir. Literatürde yer alan alan, doxa, habitus gibi kavramlar bireylerin içine doğdukları ve yaşamlarını sürdüğü çevreyi, doğuştan sahip oldukları ve onları davranışa iten bedensel imgeleri, sahip oldukları kaynakları ve bu kaynakların sınırlarını açıklar (Bourdieu, 2015). Öğretmenlerin bahsettiği kişisel çaba, yaşanan çevre ve çevreyle etkileşim görüşlerinin literatürdeki kavramlarla örtüştüğü söylenebilir. Bunu destekleyen bir araştırma Burgess (2016) tarafından yapılmış, öğretmenlik kariyerinin başında olan 11 Aborjin öğretmenle yapılan görüşmeler sonunda

öğretmenlerin habituslarını, kültürel ve sosyal sermayelerini mesleklerine yansıttıkları ortaya çıkmıştır. Tüm bunlar öğretmenlerin kişisel yaşantılarının erken yaşlardan itibaren birikerek, kültürel sermayelerini oluşturan unsurların başında geldiğini göstermektedir.

Sınıf öğretmenleri kültürel sermayelerini geliştirmelerinin önünde genellikle çevresel ve bireysel faktörleri engel olarak görmektedirler. Bu faktörler kendilerini kısıtlanma, umutsuz olma, sıkılma, rahatsız olma vb. şekilde etkilemektedir. Çevresel faktörler arasında en sık yaşanan şehrin sınırlılıkları ve ekonomik yetersizlikler ifade edilmiştir. Bireysel faktörler arasındaysa olumsuz alışkanlıklar ve aile içi olumsuz yaşantılar belirtilmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte bir çalışma Çelik (2014) tarafından yürütülmüştür. Çelik (2014) çalışmasında İstanbul'un dezavantajlı bölgelerinde okula devam eden ve okulu henüz terk etmiş öğrenci ve ebeveynlerle görüşmeler yapmıştır. Çalışma sonunda okulu terk eden öğrencilerin farklı etnik gruplara dahil olduğu, sosyo-ekonomik olarak düşük standartlara sahip olduğu gibi sonuçlar elde edilmiş, yaşanan çevrenin dolayısıyla sosyo-ekonomik koşulların bireylerin eğitim hayatlarına etki eden önemli bir unsur olduğunu gözler önüne sermiştir. Savage de (2014) Bourdieu'nun alan kavramından yola çıkarak yaşanan mekanın bireylerin hayatlarını kolaylaştırma veya daha iyiye ulaşmak için mecbur kılma gibi özelliği olduğunu belirtmektedir. Bu bakış açısını destekleyen sonuçlar Cheng ve Kaplowitz (2016) tarafından elde edilmiş, ailelerin öğrencinin eğitim başarısındaki yerini ölçmek amacıyla yedinci sınıf öğrencileri ve ailelerinden veriler toplamıştır. Araştırma sonunda ailenin kültürel sermayesinin ekonomik durumuyla ilişkili olduğu ve bunun da öğrencinin akademik başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu bakış açıları ve araştırma sonuçları mevcut araştırmadaki öğretmenlerin kültürel sermayelerini kısıtlayan faktörlerden biri olarak çevreyi görmelerini doğrular niteliktedir.

Sınıf öğretmenleri kitap okumanın, seyahat etmenin, sinemaya gitmenin-dizi/film/belgesel izlemenin, seminerlere, panellere vb. katılmanın kültürel sermaye düzeylerini geliştireceğini düşünmektedir. Bunlar dışında öğretmenler en sık yurt dışında eğitim almayı, yurt dışındaki insanlarla etkileşimde bulunmayı ve orada dil öğrenmeyi yapmak isteyip yapılamayan etkinlikler olarak ifade etmiştir. Bu etkinliklerin yapılamama sebepleri arasında ekonomik gerekçeler ve özgüven eksikliği, dil bilmeme bulunmaktadır. Özgan ve Karataşoğlu (2016) da yürüttükleri çalışmada ortaokul öğretmenlerinin kültürel sermayelerini geliştirmek için belirttikleri görüşler arasında kitap okuma, sinemaya ve gezilere gitme yer almaktadır. Aynı çalışmada kültürel sermayeyi engelleyen unsurlar arasında ekonomik yetersizliklerin yer alması iki çalışmanın bulgularının paralel olduğunu

işaret etmektedir. Buradan yola çıkarak sınıf öğretmenleri açısından yukarıda bahsedilen faaliyetlerin kültürel sermayenin temeli olarak görüldüğü söylenebilir. Ancak bunları yap(a)mamanın arkasında öncelikle ekonomik koşulların gerekçe gösterilmesinden hareketle öğretmenlerin hayatlarında kültürel faaliyetlerin ilk sırada yer almadığı söylenebilir.

5.2.2. Öz-yeterlikle İlgili Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenleri öğretmen öz-yeterliğinin öğrencilerle ve veliyle iletişim, yöntem ve alan bilgisi gibi mesleki özellikler, kişisel özelliklerden ve öğrencilerin özelliklerinden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Mesleki özellikler altında öğrenci ve velilerle olumlu iletişim, eğitim durumlarında başarılı olma, mesleki olarak donanımlı/kültürel birikimli olma gibi özellikler vurgulanmıştır. Kişisel özelliklerden en sık sosyal olma, iletişimi kuvvetli olma vurgulanırken, öğrenci özelliklerinden akademik başarıları yüksek ve sosyal uyumu yüksek olma vurgulanmıştır. Küpeli (2019) ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ve iletişim becerilerini incelediği araştırma sonucunda her iki değişken arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Garcia'nın (2004) araştırmasında aile iletişimi ile öğretmen öz-yeterliği arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Aslan'ın (2019) araştırmasında farklı kademelerdeki İngilizce öğretmenleri, İngilizce öğretimi için öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri mesleki ve kişisel olarak sınıflandırmıştır. Aynı çalışmada öğretmenlerin etkili bir İngilizce dil öğretimi için aile ve öğrencilerle işbirliğine önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone (2006) tarafından lise öğretmenleriyle yürütülen çalışmada ise öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile öğrenci başarısı ve iş doyumunu arasında olumlu yönde ilişkiler bulunmuştur. Tüm bunlardan hareketle iletişim becerilerinin, ailelerin sürece dâhil edebilmenin ve öğrenci başarısının öğretmen öz-yeterliğinde önemli faktörler olarak görüldüğü, öğrenci başarısı ile öz-yeterlik arasında ilişki olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kendi öz-yeterliklerini oluşturan özellikleri de benzer şekilde mesleki ve kişisel özellikler açısından açıkladıkları saptanmıştır. Mesleki özellikler arasında sınıf yönetimi becerileri, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık, etkili öğretim yapma vb., kişisel özellikler arasındaysa insancıl, önyargısız ve ahlaklı olma, mesleğini sevme ve rol model olma, gelişime açık olma vb. özellikleri vurgulanmıştır. Dile getirilen bu özellikler MEB'in yayınladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2017) raporunda yer alan kişisel ve mesleki değerler ve gelişim

açısından belirtilen öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, okul-aile-toplum ilişkileri gibi özelliklerle benzerdir. Bu bağlamda katılımcıların birçok mesleki yeterliğe sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir. İlgili literatür incelediğinde benzer sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlanmaktadır. Can'ın (2015) yürüttüğü çalışmada öğretmen adayları öz-yeterlik kaynaklarının direkt ve dolaylı deneyimlerden, duygu durumlarından, meslekle ilgili bilgilerden, kişisel özelliklerden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Ayra (2015) ilkökul ve ortaokul öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada yaşam boyu öğrenme ile mesleki öz-yeterlik arasında pozitif anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Abu Tineh vd.'nin (2011) çalışmasında ise öğretmenlerin sınıf yönetimleri ile kişisel öz-yeterlik algılarının ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğretmenlerin mesleki yeterliklerin yanı sıra kişisel özellikleri de öğretmen öz-yeterliğini tamamlayıcı önemli bir unsur olarak gördükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan daha yeterli buldukları alanlarla ilgili uygulamaları incelendiğinde öğrencilerin ilgisini derse genellikle onları motive ederek, dikkat dağıldığında sesli/sessiz mesajlarla uyararak, öğrenme sürecini somutlaştırarak çektikleri, öğrencileri şarkı, fıkra, jest vb. ile çektikleri; hedeften haberdar etme yoluyla motive ettikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcıların genellikle dikkatler dağıldığında sesli-sessiz mesajları kullanarak uyardıkları ve öğrenme sürecini drama yaparak, günlük hayatla ilişkilendirerek somutlaştırdıkları tespit edilmiştir. Farklı araştırmalarda dikkat çekme ve motive etmeye yönelik bu davranışların yaygın kullanıldığını göstermektedir (Aslan, 2019; Doğan, 2004; Newby, 1991; Yenen, 2018). Katılımcıların dış motivasyon kaynaklarına daha çok vurgu yapmaları öğrencilerinin yaşlarının küçüklüğünden kaynaklanıyor olabilir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle branş öğretmenlerine göre daha fazla zaman geçirdiği düşünülürse öğretmenlerin öğrencilerini motive etmek için sınırlı yollara başvurdukları söylenebilir.

Öğretmenlerin kendilerini yeterli hissettikleri yöntem-teknik ve etkinlikleri genellikle proje, anlatım, drama, canlandırma, soru-cevap, beyin fırtınası vb. olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler kullandıkları bu yöntem-teknik ve etkinlikler için genellikle önceden görev dağılımı yapmakta, öğrencilere sunum yaptırmakta, soru sormakta ve öğrenciden çıkarımlar yapmasını istemektedir. Yöntem-teknik ve etkinlikleri uygularken soru-cevap, beyin fırtınası, işbirlikçi yöntem ve anlatım, dinleme-okuma-anlama becerilerinde sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunların yönergeleri tamamlayamama, öğrencinin isteksizliği gibi faktörlerden kaynaklandığı belirtilmiştir. Öztürk (2015) yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin sıklıkla soru-cevap, gösterip

yaptırma ve diyalog kullandıklarını tespit etmiştir. Güneş, Şener Dilek, Çelikoğlu ve Demir (2011) tarafından fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini inceledikleri çalışmada katılımcıların tartışma, canlandırma, problem çözme, soru-cevap, beyin fırtınası, grup çalışması gibi yöntem ve teknikleri sıklıkla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Tüm bunlardan hareketle katılımcıların öğrencileri öğretme-öğrenme sürecinde aktif kılmaya yönelik yöntemler izlemeye çalıştıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan farklı ilgi, yetenek ve zekâ düzeyindeki öğrencilerin başarılı olmalarına yönelik çabalarının daha çok akademik içerikli olduğu görülmüş, öğretmenler öğrenci özelliklerine dikkat etme, izleme testleri yapma, tüm öğrencilerin derse katılımını sağlama ve geri plandaki öğrencileri öne çıkardıklarını ifade edilmiştir. Katılımcıların duyuşsal olarak somut-soyut ödül verme ve pekiştiriciler kullanma, merak uyandırma ve cesaretlendirme yoluyla destek sağladıkları tespit edilmiştir. Benzer bir bulgu Yenen (2018) tarafından İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterliklerini incelediği araştırmada elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin ders öncesi hazırlıklarda öğrenci seviyesini göz önünde bulundurduğu ve öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak için farklı etkinliklere başvurduğu, öğrenciyi motive etmeye önem verdiği, ödül kullandığı gibi bulgular elde edilmiştir. Bu iki çalışma farklı branşlarla yapılmış olsa da her ikisinde de öğrenciye göreliğin ön plana çıktığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenleri sınıf yönetiminin çoğunlukla kural belirleme, uygulama ve sınıfta istenmeyen davranışlar gösteren öğrencilerle baş etme boyutlarında yeterli olduklarıyla ilgili bir algıya sahiptirler. Daha az yeterli hissedilen boyutların ise iletişim/olumlu sınıf ortamı oluşturma, öğretimi etkili kılma ve sınıfı düzenleme olduğu tespit edilmiştir. Literatürde de öğretmenlerin sınıf yönetiminde kural oluşturma ve istenmeyen davranışa müdahale etme yoluna sıklıkla başvurdukları, öğretimi etkili kılma yoluyla sınıf yönetimi sağlama konusunda sorun yaşadıklarını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Clunies Ross, Little & Kienhuis, 2007; Çakmak, Kayabaşı & Ercan, 2008; Güleç ve Alkış, 2004; Yenen, 2018). Giallo ve Little'ın (2003) araştırmalarında ise öğretmenlerin derse önceden hazırlanmalarının öz-yeterliklerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda katılımcıların sınıf yönetimini daha çok davranış yönetimi olarak algıladıkları, sınırlı stratejilere başvurdukları (kural koyma ve uyulmadığında müdahale etme), sınıf yönetiminin diğer boyutlarında özellikle etkili öğretim yapma, olumlu sınıf atmosferi oluşturma ve sınıfı organize etme stratejilerini uygulama konusunda yetersiz yanlarının olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını değerlendirirken kullandıkları yöntemlerin başında süreç değerlendirme yer almaktadır. Katılımcıların süreç değerlendirme yaparken en sık gözlemi kontrol etmeyi kullandığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirirken kullandığı bir diğer yöntem ürün değerlendirmedir. Bunun için en sık soru-cevap ve ev ödevlerini/performansları kullanılmaktadır. Katılımcılar bu yöntemleri çoğunlukla öğrenciyi çok yönlü değerlendirmek, olumlu davranış geliştirmek, objektif olmak, verilen kazanımları ölçmek gibi nedenlerden dolayı tercih ettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin değerlendirme araçlarını hazırlarken genellikle sınıfın ve öğrencilerin akademik başarı seviyesine, yaş grubunun özelliğine ve kazanımları ölçme düzeyine dikkat ettiği ortaya çıkmıştır. Benzer bir bulgu Aslan'ın (2019) ilkokul, ortaokul ve lise İngilizce öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada ortaya çıkmıştır. Aslan (2019) öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını değerlendirirken süreç değerlendirmeyi kullandıkları, soru-cevap, test gibi tekniklere de başvurdukları sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bir başka çalışmada farklı değerlendirme stratejilerinin kullanılması öğretme ve öğrenme sürecinin niteliğini artırdığı, öğretmen ve öğrencilerin ilgili derse karşı düşüncelerini olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır (Chroinin & Cosgrave, 2013). Bu bağlamda katılımcıların öğrencileri değerlendirirken daha bütünsel sonuçlar elde etmek istedikleri, öğrencilerinin öğrenmelerini daha objektif değerlendirmeye ve öğrencilerinin bireysel farklılıklarına önem verdikleri söylenebilir.

5.2.3. Sosyal Sermaye İle İlgili Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerine göre bir okulun sosyal sermayesi okulda yürütülen faaliyetlerden, okulun özelliklerinden ve okul içi paydaşların özelliklerinden oluşmaktadır. Okul içi paydaşlar arasında veli, öğrenci, okul yöneticisi ve öğretmen yer almaktadır. Okulda yürütülen faaliyetler içinde sosyal-kültürel-akademik faaliyetler ve başarılar, okulun özelliklerinde ise fiziksel, çevresel ve ekonomik koşullar dile getirilmiştir. Iliman Püsküllüoğlu (2015) araştırmasında lise müdürlerinin sosyal sermayeleri ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasında ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu okulun sosyal sermayesinde paydaşların özellikle de okul yöneticilerinin etkisini göstermesi açısından önemlidir. Sosyal sermayenin aile, çevre, eğitim hayatı gibi çok boyutlu bir yapısının olduğu dikkate alındığında (Anderson, 2007; Bourdieu, 2014; Coleman, 1988) öğretmenlerin diğer paydaşları da vurgulamaları değerli ve bu kavramla örtüşen bir bulgudur. Literatürde ailelerin sosyal sermayelerinin öğrencilerin eğitim hayatıyla ilişkisini

gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin Radu'ya (2018) göre ailenin sosyal sermaye düzeyi ile öğrencilerin okuldaki şiddet olaylarına karışması arasında ters orantılı bir ilişki bulunmaktadır. Behtoui ve Neergaard'ın (2016) 9. sınıf öğrencileriyle, Huang'ın (2009) ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada ailenin sosyal sermayesinin öğrenci başarısı ile doğru orantılı olduğu tespit edilmiştir. Dufur vd. (2011) öğrenci başarısı üzerinde evdeki sosyal sermayenin okuldaki sosyal sermayeye göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna benzer bir başka araştırma Owen (2005) tarafından yapılmıştır. Okullarda uygulanan fiziksel cezanın okulun sosyal sermayesi değil okulun bulunduğu çevrenin sosyal sermayesinden etkilendiği sonucuna varılmıştır. Tüm bu bulgular doğrultusunda katılımcıların okuldaki paydaşların okulun sosyal sermayesini etkileme gücünün farkında oldukları söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda kendilerini değerli, güvende, oraya ait ve bağlı vb. hissettikleri saptanmıştır. Bununla birlikte okullarına karşı hem olumlu hem de olumsuz duygulara sahip oldukları saptanan katılımcılar olumlu duyguları çoğunlukla velilerin öğretmene ve eğitime yaklaşımı, kolay iletişim kurulması, ilgili olmaları gibi özelliklerinden dolayı hissettiklerini belirtmişlerdir. Bunu arkadaş ilişkilerinde samimiyet, yardımseverlik, okul yöneticisinin samimi olması gibi okul ortamı izlemektedir. Olumsuz duyguların kaynağının başında veliler yer alırken öğrenci özellikleri sıklıkla belirtilen diğer kaynak olmuştur. Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın'ın (2013) öğretmenlerin iç ve dış motivasyonlarını araştırdığı çalışmada ulaşılan sonuç bu bulguyu desteklemektedir. Benzer şekilde Ada vd.'nin (2013) yaptığı araştırma sonucunda da öğretmenlerin motivasyonlarının, veliler, okul yöneticileri ve öğretmenlerle iletişim kurma, işbirliği yapma gibi faktörlerden etkilendiği ortaya konmuştur. Galstyan ve Movsisyan (2013) eğitim süresi ile sosyal sermaye arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında eğitim süresinin güven, ağırlar, normlar gibi sosyal sermaye boyutlarıyla ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Aynı çalışmada eğitilmiş insanların demokrasi, eşitlik gibi sosyal normlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak okulun sosyal sermayesini meydana getiren unsurlardan velilerin sürece katılımının, okul içindeki iletişimin ve diğer okul içi paydaşların öğretmenlerin duygularında önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Ayrıca katılımcıların çoğunluğunun yaşadıkları duyguyu olumlu ifade etmesi buldukları sosyal ağ içerisinde kabul duygusu yaşadıkları ve öğretmenlerin açık bir iletişim ağı içinde olduklarını ve bu sosyal sermayeden yararlandıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin okuldaki meslektaşlarıyla iletişim ve sosyal ilişkilerinin sadece okul içinde kalmayıp okul dışında da olmasının belirlenmesi de bu görüşü destekler

niteliktedir. Öğretmenler okul içindeki ilişkilerde genellikle teneffüslerde sohbet edildiği ve mesleki fikir alış-verişinde bulunulduğu ifade etmişler, okul dışında kafeye, yemeğe gidildiği, cenaze-doğum-tebrik gibi iyi-kötü gün ziyaretleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte okuldaki ilişkilerde problemler yaşandığını/yaşadığını düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. Sağlıklı ilişkilerin etkileri performansın artması, kültürel etkinliklerden haberdar olma, motivasyon artışı olarak ifade edilmiş, mesafeli davranmaya başlama, okul dışı etkinliklere katılmamayı tercih etme, gerginlik hissetme ise yaşanan problemlerin yansımaları olarak belirtilmiştir. Ada vd. (2013) tarafından yürütülen çalışmada ekip ruhu, bilgi paylaşımı, öğretmenler arası yardımlaşma, iş arkadaşlarıyla sosyal aktivite gibi faktörlerin öğretmenlerin motivasyonlarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Yaman, Vidinlioğlu ve Çitemel'in (2010) işyerinde psikolojik şiddet, motivasyon ve huzuru araştırdıkları çalışmada öğretmenler iş yerinde huzurlu olmayı sağlıklı iletişim ortamı, diyalog, takım ruhu, değer verme gibi kavramlarla açıklamıştır. Öğretmenlerin iş doyumlarının okul ve iş arkadaşlarının karakteristik özelliklerinden etkilendiği bilinen bir gerçektir (Sharma & Jyoti, 2006). Bunlar doğrultusunda araştırmadan elde edilen bulguların literatürle uyumlu olduğu söylenebilir.

Okuldaki akademik ilişkilerin olumlu olduğunu düşünen sınıf öğretmenleri bununla ilgili en sık yöntem-teknikler, konu ile ilgili etkinlikler, konu anlatımı vb. işbirliği yapıldığı şeklinde yorumlamıştır. Bu tür işbirliklerinin farklı etkinlikler keşfetme, öğretmeni gelişime teşvik etme gibi etkileri olduğu belirtilmiştir. Olumsuz akademik ilişkilerin başında öğretmenler arasındaki rekabet ve hırs yer alırken bunu öğretmen veya velilerle kısıtlı paylaşım izlemiştir. Sınıf öğretmenleri bu tür ilişkilerin akademik olarak geride kalmalarına, öğrenci gelişimini sağlayamamalarına vb. neden olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerden bir kişi bu durumun kendisini özeleştiri yapmaya yönlendirdiğini belirterek olumsuz akademik ilişkinin olumlu bir sonuç doğurduğuna işaret etmiştir. Özdayı'nın (1998) eğitim ortamının iş tatmini ve verimlilik açısından öğretmenlerin görüşlerine başvurduğu çalışmasında öğretmenlerin çoğunluğunun okul ortamında işbirliği içinde olduğunu, yaklaşık %25'nin işbirliğinin bazen olduğunu ve yaklaşık %18'nin işbirliğinin olmadığını belirtmesi yukarıdaki bulguyu destekler niteliktedir. Bu sonuçlar doğrultusunda sosyal ağlar içerisinde kabul görmenin iletişim ağlarını geliştirmenin yanı sıra motivasyonu arttırdığı, kültürel ve akademik bilgi alış-verişi sağladığı; ilişkilerdeki zayıf bağların veya köprü kuran durumlara ait sorunların giderilmesi gerektiği söylenebilir. Çünkü sosyal ağlar olmadan bilgi akışı ve kaynak erişimi kısıtlanır. Öğretmenlerinde ilişkilerde yaşanan problemler nedeniyle okul atmosferinin gerginleştiğini, diğerlerine

mesafeli durmaya, okul dışı etkinliklere katılmamaya yol açtığını belirtmesi bu görüşü destekler niteliktedir.

Katılımcılar okul müdürünün kendilerine ve velilere yönelik olumlu buldukları davranışlarından daha çok birlikte karar alma, okuldaki durumlardan haberdar etme, fikir alış-verişinde bulunma ve velilerle iyi ilişkiler kurma davranışlarını vurgulamışlar, bu tür davranışların hem kendilerini hem de ders sürecini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcılara göre okul müdürünün bürokrasiyi uygulaması ve iletişim tarzı öğretmenlere dönük olumsuz davranışların başında yer almaktadır. Okul yöneticisinin velileri okuldan uzak tutması, karar sürecine dâhil etmemesi vb. velilere dönük olumsuz davranışlardandır. Öğretmenler bu davranışların öğretmenler açısından okulda gerginliğe, veliler açısından velilerin okuldan desteğini çekmesine yol açtığını belirtmiştir. Benzer sonuçlara ilgili literatürde de ulaşılmış, Şahin (2010) ilköğretim okul yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimini incelediği çalışmada yöneticilerin iletişim becerileri ile çatışma yönetimi arasında pozitif yönde ilişki olduğunu bulmuştur. Aslanargun ve Bozkurt'un (2012) okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunları araştırdıkları çalışmada ise yöneticiler öğretmenlerin örgütsel yapıyı bilmemesi, görev bilincinin düşük olması gibi bürokrasiyle ilgili uygulamalara ve öğretmenlerin iletişim kanallarının zayıf olması gibi özelliklere vurgu yapmışlardır. Bu sonuçlar okul yöneticilerinin davranış ve yönetim biçimleriyle bir okulun sosyal sermayesinin türünü belirleme gücüne sahip olduğunu gösterilmektedir. Yöneticilerin çoğunlukla olumlu olmakla birlikte olumsuz davranışlarından da bahsedilmesi ise ilişkilerde devamlılığın olmadığını düşündürmektedir.

Sınıf öğretmenleri okulun sosyal yapısını güçlendirmek için yapılacaklarla ilgili sıklıkla eğitim-öğretim süreciyle ilgili çalışmalara değinmiştir. Katılımcıların okulun sosyal sermayesini çoğunlukla okulda yürütülen akademik, sosyal ve kültürel faaliyetler ile elde edilen başarılar ile tanımladığı göz önüne alındığında araştırma sonuçlarının tutarlı olduğu söylenebilir. Buna ek olarak öğretmenlerin davranışlarıyla olumlu rol model olması, öğretmenler arası ilişkilerin niteliğinin artırılması, çevreyle ilişkilerin geliştirilmesine dönük çalışmalar vurgulanmıştır. Cafağlı (1995) okul yapısını güçlendirmek için yapılacaklar arasında okul geliştirme planının oluşturulması, vizyon oluşturulması, okulun işleyen ve işlemeyen sistemlerini tespit edilip iyileştirilmesi, ihtiyaçların belirlenmesi gibi noktalardan bahsetmiştir. Araştırmada eğitim-öğretim sürecinin iyileştirilmesiyle ilgili bulgular, Cafağlı'nın (1995) görüşü ile örtüşmektedir. Çelik (2004) okul ortamında gerçekleşen olayların informal iletişimi zenginleştirdiğini ve

öğretmenler arası etkileşimleri artırdığını ifade etmektedir. Bu görüş, araştırmada okul yapısını güçlendiren ögeler içinde öğretmenler arası ilişkilerin niteliğinin artırılmasına vurgu yapılmasını açıklayabilir. Lyu, Huang ve Hu (2019) tarafından Çin’de üniversite öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada katılımcıların üniversitede düzenlenen boş zaman aktivitelerine katılmaları ile sosyal sermayeleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte bu araştırmada öğretmenler okulun sosyal yapısını güçlendirmek için yapılacakların başında eğitim-öğretim süreciyle ilgili çalışmalardan bahsetmişlerdir. Öğretmenlerle düzenlenecek sosyal etkinliklerin okulun sosyal yapısına katkısı konusunda daha az görüş belirtilmesi öğretmenlerin okuldaki öğretmenleri yalnızca iş arkadaşı olarak algılamalarından kaynaklanmış olabilir. Shoji, Haskins, Rangel ve Sorensen (2014) tarafından yapılan çalışmada düşük gelirli bir çevrede bulunan bir Latin ilköğretim okulunda aileler, öğretmenler, program geliştiriciler ile odak grup görüşmeleri yapılmış ve sosyal sermayeyi geliştiren mekanizmalar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda etkileşimli iletişim, çift taraflı iletişim, paylaşılan deneyimler ve kurumsal bağlantının sosyal sermayeyi güçlendireceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda araştırma bulgularının literatüre benzer olduğu, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin de sosyal sermayeyi güçlendirmeye yönelik paydaşları birbirine bağlayıcı, köprü kurucu ve bağlantılı faaliyetler önerdikleri söylenebilir.

5.2.4. Kültürel Sermaye, Öz-yeterlik ve Sosyal Sermaye İlişkisiyle İlgili Tartışma ve Yorum

Okulun (sosyal sermayesinin) öğretmenlerin kültürel sermayelerini etkileyen özellikleriyle ilgili olarak öğretmenler genellikle seminerler, zümre toplantıları, öğrenciler arasında yapılan bilgi yarışmaları, belirli gün ve haftalarla ilgili etkinlikler, öğretmenler arasında yemeğe gitme, koro kurma gibi faaliyetleri belirtmişlerdir. En az katkı sağlayan özellik ise öğretmenler arasındaki kitap alış verişleri ile okuldaki okuma köşesi olmuştur. Bu bulguyu destekleyen ve MEB tarafından öğretmenler için yürütülen faaliyetlerden biri mesleki gelişim faaliyetleridir. Bu faaliyetler içinde sıklıkla hizmet içi eğitim kursları, uzaktan eğitim çalışmaları, öğretmenler tarafından ‘seminer’ olarak adlandırılan eylül ve haziran aylarında yapılan mesleki çalışmalar yer almaktadır (oygm.meb.gov.tr, 2018). Nathanson, Pruslow ve Lewitt (2008) tarafından aday öğretmen ve öğretmenlerle yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının okumaya önem verdikleri ancak kişisel okuma alışkanlıklarının yüksek olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç eldeki çalışmada yukarıdaki bulguyu destekler niteliktedir. McKool ve Gespass (2009) tarafından öğretmenlerle

yürütülen araştırmada ise öğretmenlerin kitap okumayı bir serbest zaman etkinliği olarak gördükleri ancak sadece yarısının günlük olarak okuduğu, günde 30 dakikadan fazla okuyan öğretmenlerin sınıfta daha zengin öğretim stratejileri uyguladığı ve eğlence amaçlı okuma yapan öğretmenlerin hem içsel hem de dışsal motivasyon kaynaklarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Kuş ve Türkyılmaz (2010) tarafından Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yürütölen çalışmada katılımcıların okuma ilgi, alışkanlıkları incelenmiştir. Çalışma sonunda Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre daha yüksek sonuçlansa da genel olarak düşük seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Konan'ın (2013) okul yöneticileriyle yürüttüğu çalışmada ise katılımcılardan yalnızca yaklaşık %14'ünün çok sık kitap okuyan gruba dâhil olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla araştırmada kitap okumaya yönelik faaliyetlerin katkısının az oranda belirtilmesini nedeni öğretmenlerin okul ortamında kitap okuma alışkanlığı ile ilgili paylaşımlarının sınırlı olması ve/veya bu alışkanlığın düzeyi yönünde soru işareti oluşturmaktadır. Bu durumda katılımcıların okul ortamında kültürel sermayelerini geliştiren unsurlardan birinin yeterli bulmadığı söylenebilir.

Okulun, öğretmenlerin kültürel sermayelerini engelleyici özellikleri arasında fiziki ve maddi koşulları öne çıkmış, bunu öğretmenlerle ilgili özellikler ve sistemsel özellikler izlemiştir. Okulun konferans salonunun olmaması okul bazında sosyal ve kültürel faaliyetlerin düzenlenmesini; okulun şehir merkezinden uzak olması ve ulaşım sorunları ise gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin okulun bulunduğu bölgedeki faaliyetlere katılma açısından sınırlılık oluşturabilir. An ve Western (2019) tarafından kültürel sermaye ve sosyal sermaye bağlamında yürütölen çalışmada da ailelerin ekonomik durumlarının, demografik özelliklerinin, eğitim durumlarının ve yaşanan mahallenin güvenliğinin öğrencilerin etkinliklere katılımlarını etkilediği belirlenmiştir. Benzer şekilde okul koşullarındaki olumsuzluklar da öğretmenlerin kültürel sermayelerini geliştirmelerine yönelik etkinliklere katılmaları önünde bir engel olabilir. Katılımcıların öğretmenlerin kültürel sermayesini geliştirmek için okulda yapılabileceklerle ilişkin görüşleri bireysel, sistemsel ve okul bazında yapılacaklar şeklinde sınıflanmıştır. Bireysel olarak yapılacaklar arasında sosyal ve kültürel faaliyetlere ve eğitime katılma, sistemsel olarak yapılacaklar arasında öğretmenlere sosyal etkinliklere katılma zorunluluğu getirme, ekonomik durumlarını iyileştirme bulunmaktadır. Okul bazında yapılacaklarla ilgili öneriler nispeten daha az olup, genellikle öğretmenler arasında nitelikli iletişimin ve okul yönetimi ile öğretmen işbirliğinin artırılmasına yöneliktir. Bu durumda katılımcıların fiziki olarak olumsuzluklar olsa da okulda yapılan faaliyetleri genel olarak yeterli buldukları,

meslektaşlarının veya kendilerinin bu konuda girişimlerini/çabalarını yetersiz algıladıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri göreve başlamalarından bu yana mesleki bilgi ve becerilerinde önemli değişimler olduğunu, özellikle öğretim becerileri, sınıf yönetimi ve öğrenciye karşı davranışlarının geliştiğini düşünülmektedir. Öğretmenler meydana gelen bu değişimde çoğunlukla bir arada görev yapılan meslektaşlarla paylaşımların, seminer, deneyim ve gözlemler ile araştırma yapmaları, okumaları ve interneti kullanmaları şeklinde kişisel çabalarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Geçmiş mesleki deneyimlerin olumlu kazanımlarından biri öğretmenlerin kendilerine duydukları güvendir. Deneyimlerini yansıtan ve kendine güven duyan öğretmenlerin bir arada çalışması sunucunda buldukları okulun eğitim-öğretim faaliyetlerinin gelişmesini sağlaması kaçınılmazdır (Seferoğlu, 2004). Bu düşünce öğretmenlerin mesleki becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan unsurlardan birinin deneyimleri olduğu ile paralel bir görüştür. Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins (2011) tarafından okul öncesi öğretmenleriyle yürütülen çalışmada işbirliği içinde olmanın, öğrenci katılımını sağlamanın öğretmen öz-yeterliliğini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada deneyim ile öğrenci katılımı arasında pozitif yönde ilişki belirlenmiştir. Bu çalışmanın deneyimin öğretmenin mesleki becerilerini etkilediğine bir örnek olması yönüyle yukarıdaki bulguyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarında mesleki bilgi ve becerilerini olumlu etkileyen durumlar arasında daha çok öğrencilerin akademik ve hayattaki başarılarını, velilerin takdir etmesi/öğretmen olarak onu tercih etmelerini ve okulun olumlu atmosferini dile getirmişlerdir. Velilerle ilgili olarak okula gitmeme/ilgisiz davranma, öğretmenlerle ilgili olarak ayrımcı tutum ve davranışlar, işbirliği yapmama ise mesleki bilgi ve becerileri olumsuz etkileyen okul özellikleri arasında sıklıkla yer almaktadır. Van Driel, Beijaard ve Verloop (2001) tarafından fen öğretmenleri ile ilgili yürütülen çalışmada meslektaşlarla işbirliği yapmanın, akran koçluğunun, işbirliği halinde eylem araştırması yapmanın öğretmenlerin mesleki bilgilerini geliştireceği sonucuna ulaşılmıştır. İşbirliğinin vurgulandığı bu sonucun mevcut araştırmanın bulgusu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öyle ki katılımcıların velilere, öğrencilere ve meslektaşlara dönük görüşleri birlikte hareket edilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Perera, Granziera ve McIlveen'in (2018) öğretmenlerin kişilik özellikleri ile öz-yeterliliklerini araştırdığı çalışmada katılımcılardan uyumlu kişilik özelliği gösterenlerin öz-yeterliliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç yukarıdaki bulguya farklı bir bakış açısı sunmaktadır: Yukarıdaki

bulguda öğretmenler mesleki bilgi ve becerilerini etkileyen durumların başında öğrenciler ve ebeveynleri ile ilgili özellikleri, ardından okulun atmosferini ifade etmişlerdir. Oysa kendilerinin kişilik özelliklerinin de mesleki faaliyetleri gerçekleştirme düzeylerini dolayısıyla öz-yeterliklerini en az diğer unsurlar kadar etkilediği söylenebilir. Reilly vd. (2013) tarafından ilkökul öğretmenleriyle yürütülen çalışmada stresin öz-yeterlik üzerinde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre yukarıda bahsedilen mesleki bilgi ve becerilerin gelişimini olumsuz etkileyen durumların stres yaratacağı düşünülürse yukarıdaki bulguyla benzerlik taşıdığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendilerini öncelikle bilimsel gelişmeler sonrasında doğa ve farklı kültürler, çocuk oyunları, şarkılar, görsel sanatlar, el becerileri, drama, origami-krigami, müzik aleti çalma vb. konularında geliştirerek bilgi birikimleri ve kültürel donanımlarını arttırma ihtiyacı duydukları görülmüş, bunu sınıf yönetimi ve öğretim becerileri izlemiştir. Bu gelişimi sağlamak adına okul yönetimi tarafından okul binasının iyileştirilmesi, sistemden ise MEB'in okul ihtiyaçlarına dönük duyarlılığının artması, internet ağ yapısının iyileştirilmesi, mesleki itibarın yükseltilmesi gibi beklentiler dile getirilmiştir. Doğrudan öğretmenlerle yapılan araştırmalara rastlanmasa da Gaddis (2013) tarafından 9-16 yaş aralığındaki öğrencilerle yapılan bir araştırmada müze ziyaretleri, okuma alışkanlıkları, kültür içerikli derslere katılma gibi kriterlerle habitus aracılığıyla kültürel sermayenin arttığı ve bunun öğrencilerin mezuniyet puanını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin de kültürel donanımla birlikte mesleki bilgi ve becerilerin geliştirilmesiyle öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerinin de artacağı söylenebilir.

Elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenleri kendi kültürel sermayelerinin öğrencilerin sosyal/kültürel/akademik gelişimlerini sağlama, öğrenciler ve velilere karşı empatik ve hoşgörülü davranma, etkili iletişim kurma ve olumlu rol model olma yoluyla okulun sosyal sermayesini geliştirdiğini düşünmektedir. Kültürel sermayelerinin kişisel olarak kendilerine sağladığı katkıyı ise yüksek algıya ve düşünme becerilerine sahip olma, evrensel değerlere sahip olma, sorun çözücü olma vb. olarak vurgulamışlardır. Yetim ve Gökteş (2004) genel kültür bilgisinin öğretmenlerin sınıfta alan bilgisinin yeterli olmadığı durumlarda tamamlayıcı görev gördüğünü belirtir. Buna ek olarak öğretmenlerin disiplinlerarası ilişkiler kurarken, bilgiler arasında somut-soyutluk, yakınlık-uzaklık gibi ilişkiler kurarken de faydalanacağı bir bilgi kaynağı olduğunu vurgularlar. Khalifa'nın (2010) çalışmasında okul yöneticilerinin gettolaştırılmış bölgelerdeki okullarda öğrencilerin kendi kültürlerinin değersiz görülmesinin önüne geçtiklerini, bunun da

velilerin ve öğrencilerin eğitim sürecine dahil olmasını kolaylaştırdığını tespit etmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin kültürel sermayelerinin sınıf ve okul ortamının ayrılmaz bir parçası olduğu, öğrencilerle etkileşimde tamamlayıcı bir rol üstlendiği ve bu yolla okulu geliştirdiği söylenebilir.

Katılımcılar kültürel sermayelerinin sınıf ortamına yansıdığı durumları çoğunlukla öğrenme-öğretme süreci ve sınıf yönetimi açısından örneklendirmişlerdir. Öğretmenlerin okulun sosyal sermayesine katkılarını daha çok öğrencilere kattıklarıyla açıklamaları açısından bu durum araştırma bulgularının tutarlı olduğunu göstermektedir. Çoğunlukla kültürel birikimlerini öğrencilerle paylaşarak yeni bilgiler öğretme (gezdiği tarihi yerleri okuduğu kitaplardan öğrendiklerini anlatma, fotoğraflarını gösterme vb.), bu deneyimler aracılığıyla hayatla ilgili zengin örnekler verme, ders sırasında farklı etkinlikler yapma öğretimsel, demokratik bir sınıf yönetimi sergileme ise sınıf yönetimi açısından öğretmenlerin dile getirdiği yansımalar olmuştur. Bu süreçte yararlandıkları kaynakları internet ve eğitim siteleri, projeksiyon, akıllı tahta, MEB'in kaynakları ve ders kitabı olarak ifade eden katılımcılar daha çok öğrenci merkezli etkinlikler izlediklerini belirtmişler, kalıcı öğrenmeyi sağlama, somutlaştırma, öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrenciyi etkin kılma amacıyla görsel-işitsel araçları sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Çalışma kâğıtları, testler ile poster, panoya asılan görseller hazırladıklarını ifade eden öğretmenler bu konuda sınıfın ortalama başarı seviyesine, öğrenci seviyesine ve öğrenci yaşının özelliğine uygunluğuna, işlevsel ve kazanıma/amaca uygun olmasına dikkat ettiklerini vurgulamışlardır. Sınıf dışına düzenledikleri gezilerin çoğunlukla tarihi ve turistik yerlere, sinema ve tiyatroya gitme olduğunu ifade eden öğretmenler, okul içinde de tiyatro gösterisi sunma, okul gecesi düzenleme, belirli gün ve haftalar etkinlikleri yaptıklarını belirtmişlerdir.

Bilgisayar ve internet bilgiyi paylaşma ve yeni bilgiye ulaşma açısından sıklıkla kullanılan bir teknolojik materyaldir. Kurtdere Fidan (2008) 4. ve 5. sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin bilgisayar, tangram, cetvel takımı, harita, sözlük, kaynak kitaplar, projeksiyon, modeller gibi birçok araç-gereci sıklıkla kullandığını saptamıştır. Cobb'un (2010) çalışmasında öğretmenlerin interneti sıklıkla kullandıklarını görülmüştür. Bu araştırmalar internetin vurgulanması yönüyle araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Aydemir (2009) ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin yazı tahtasını, haritayı, küreyi, basılı materyalleri sıklıkla kullandıkları, televizyon ve internet gibi araçları sık olmamakla birlikte kullandıkları ortaya çıkarmıştır. Aydemir'in (2009) çalışmasında öğretmenlerin dersle ilgili spesifik araç-gereçleri kullandığı ortaya çıkmasına

karşın bu bulgu yukarıda vurgulanan testler, çalışma kâğıtları, panoya asılan görseller gibi görüşlerle farklılık göstermektedir. Bu farklılığın nedeni halihazırdaki çalışmada sınıf öğretmenlerinin birden fazla dersten sorumlu olması ve bu konuda zaman veya motivasyon sorunu yaşamaları olabilir. Dindar ve Yaman (2003) ise ilköğretim birinci kademe fen bilgisi öğretmenlerinin kullandıkları materyaller arasında projeksiyon, video, film, bilgisayar gibi teknolojik araçların oldukça az yer aldığı ortaya çıkmıştır. Mevcut araştırma ile farklılık gösteren bu bulgunun araştırmaların yapıldığı yıllardaki eğitim teknolojilerinin yaygınlık durumundaki farkın neden olduğu söylenebilir. Şimşek, Hırça ve Coşkun'un (2012) ilköğretim okullarında çalışan Fen ve Teknoloji öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada katılımcıların anlatımı, tartışmayı ve soru-cevabı çoğunlukla kullandığı ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada gözlemin neredeyse hiç kullanılmadığı, projenin ve tartışmanın bazen kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Tartışmayı kullanırken herkesin fikir beyan etmesine özen gösterilirken soru-cevabı kullanırken öğrencilerin soruları anlamasına özen gösterildiği gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu çalışma mevcut araştırmayla gözlemin – dolayısıyla gezinin- kullanılma durumu yönünden farklılık gösterse de soru-cevap ve tartışma kullanılırken öğrenciye göre davranma yönünden benzerlikler taşımaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece öğretimi etkili kılmak adına değil, kültürel sermayelerini de paylaşmak için çaba içinde oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin başarısını sağlamak için ailelere genellikle ders çalışma yöntemleri, düzenli ve planlı çalışma, akademik başarıda aileye düşen görevler gibi konularda destek olduklarını belirtmiştir. Uyku saatleri, aile içi sorunların çocuğa etkisi, aile-çocuk iletişimi vb. konuların en az destek olunan konular olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ailelere destek olmak için genelde birebir görüşme yaptıkları ve veli toplantısı düzenledikleri belirtilmiştir. Ancak bu konuda ailenin ilgisizliği ve verilen tavsiyelere uymama veya uygulayamama gibi sorunların yaşandığı ifade edilmiştir. Salıcı Ahioglu'nun (2006) araştırmasında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin öğrencinin akademik başarısını ve arka planda kalan başarıya yön veren faktörleri etkilediği ortaya çıkmıştır. Daha yüksek SED'deki öğrencilerin daha başarılı oldukları sonucu elde edilmiştir. Köşker (2013) köy ve kentte yaşayan 6 yaş çocukları okul olgunluğu yönünden incelemiş, kentte yaşayan çocukların daha yüksek olgunluğa sahip ortaya çıkmıştır. TÜİK (2013) verilerine göre kırların gelir dağılımı kullanma oranı kentlerde yaşayanlara göre daha düşüktür. Tramonte ve Willms (2010) kültürel sermayenin statik ve ilişkiyel türlerinin okul çıktıları üzerindeki etkilerini incelediği araştırma sonucunda müzik aleti çalma, sanatla ilgilenme, kitap okuma gibi

statik kültürel sermayenin ebeveyn ve aile bireylerinden edinilen ilişkisel kültürel sermayeden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Mevcut araştırmanın bulguları incelendiğinde ailelere genellikle akademik konularda tavsiyelerde bulunulduğu görülmektedir. Oysa yukarıdaki araştırmalarda ulaşılan sonuca göre ailelerin sosyoekonomik düzeyleri ve bireysel olarak yapılan kültürel etkinliklerin başarı üzerinde daha fazla etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin ailelere buna uygun önerilerde de bulunması beklenebilir.

5.3. Nicel ve Nitel Bulguların Karşılaştırılmasına Yönelik Bütünsel Değerlendirme

5.3.1. Kültürel Sermaye İle İlgili Bütünsel Değerlendirme

Katılımcılar kültürel sermaye düzeylerin yüksek algılamaktadır. Araştırmanın nitel kısmında kültürel sermayeyle ilgili hobilerden, ilgi alanlarından, sahip olunan davranışlardan, aileden alınan eğitimden ve kişisel deneyimlerden bahsedilmesi bu sermaye türünün doğasıyla ve aynı zamanda nicel kısımdaki bulguyla örtüşmektedir. Ölçeğin “Entelektüel Birikim” boyutunda yer alan kitap okuma alışkanlığı ile ilgili maddeler (md.7, md.8, md.10, md.12, md.13) incelendiğinde maddelerin ortalama puan değerlerinin yüksek olduğu görülmektedir. İlgili maddelerden en yüksek ortalama puana sahip olan madde kitap okuma alışkanlığına sahip olmakla ilgili önermedir (md.12). Görüşmeler sırasında da öğretmenlerin büyük çoğunluğu kültürel sermayelerinin en güçlü yönlerinin edebiyatla ilgilenme olduğunu belirtmişlerdir. Buna ek olarak öğretmenler kültürel sermaye, kültürel sermayelerini oluşturan, olumlu ve olumsuz etkileyen özellikler, geliştirmek için yapılabilecekler ile ilgili bulgular arasında sıklıkla kitap okumaya, edebiyatla ilgilenmeye, okumanın önemine değinmiştir. Katılımcıların bu sermaye türüyle ilgili sıklıkla kitap okumaya değinmeleri doğrultusunda ölçeğin “Edebiyatla ilgilenirim.” önermesinin ‘çok yüksek’ ortalama puana sahip olması beklenirken, bu puanın ‘yüksek’ olmakla birlikte değer aralığının alt sınırına daha yakın olması nicel ve nitel bulgular arasında bir farklılık yaratmıştır. Bu farklılık nicel ve nitel gruplar arasındaki katılımcılardan doğan farklılıktan olabileceği gibi katılımcıların okumanın önemine ilişkin farkındalıklarının okuma pratikleriyle aynı oranda olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Katılımcılar kültürel sermayelerinin gelişimini sağlayan/olumlu etkileyen unsurların başında bireysel çabalarının ve yaşadıkları ortamla diğer kişilerden etkilenmelerinin olduğunu belirtmiştir. Bireysel çabalardan en sık okuma-araştırma yapma belirtilmiştir. Engelleyici faktörler için çevresel faktörler vurgulanırken bireysel faktörlere

de değinilmiştir. Ölçek maddeleri incelendiğinde “Katılım” boyutunun en düşük ortalamaya sahip olması dikkat çekmektedir. İlgili boyutta yalnızca gezilere ve kurum içi etkinliklere katılma maddelerinin yüksek puan aralığında olması, kültürel-toplumsal faaliyetler ile sanat çalışmalarına katılmayla ilgili diğer maddelerin orta düzeyde olması nitel kısımla benzerlik göstermektedir. Çünkü katılımcılar ekonomik yetersizlik, yaşanan şehrin sınırlılıkları gibi maddeleri kültürel sermayenin önünde engel olarak görmektedir. Buna ek olarak öğretmenlerin kültürel sermayeyi geliştirmek için sıklıkla okuma ve araştırma yapmayı vurgulamaları bu sermaye türünün diğer bileşenlerinin okumaya göre daha geri planda kaldığını göstermektedir. Bu da onların kültürel sermayeyle ilgili faaliyetlere katılım durumlarını desteklemektedir. Kültürel faaliyetlere katılmanın bir maliyet gerektirdiği bir gerçektir. Öte yandan yaşanan şehrin olanakları kısıtlı olsa dahi yakın çevrede yapılan kültürel-toplumsal faaliyetlere katılıp katılmama bir tercih olduğundan öğretmenlerin kültürel sermayeyle ilgili bilinçlerinin sorgulanmasına neden olmaktadır. Buradan hareketle ölçeğin Kültürel Bilinç boyutu incelendiğinde boyutun geneline yönelik algıların yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Ölçek maddeleri arasında yer alan tiyatro-sinemaya gitme, müze veya tarihi yerleri ziyaret etme nitel kısımda yer alan görüşlerle paralellik göstermektedir. Ancak yaşanan yerdeki kültürel potansiyelin farkında olma, kültürel değer taşıyan yerleri bilme, kültürel hayatı etkileyen bilişim teknolojilerini kullanma gibi maddeler yüksek ortalamaya sahip olmasına karşın nitel kısımda bunu destekleyen bulgulara rastlanmamıştır. Çünkü öğretmenlerin kültürel sermayelerini edebiyat, sinema-tiyatro, dışa dönük olma, düşünme becerileri, olgun-sabırlı olma gibi davranış biçimleri ile açıklamaları ve bu tür sermayelerini geliştirmenin önünde engeller için en sık dışsal faktörlerden bahsetmeleri onların kültürel bilinçlerine yönelik algılarının sorgulanmasına neden olmaktadır. Kültürel Bilinç boyutundaki yüksek ortalamadaki puanın Katılım boyutunun ortalaması ile örtüşmemesi de bu durumu açıklar niteliktedir. Öğretmenlerin kültürel sermayelerini sınıfta hayata geçirdikleri durumlar arasında çoğunlukla öğrencilerin akademik-kültürel-sosyal gelişimlerine dönük davranışlar, iletişim şekli ve konuşma tarzı gibi özellikler yer almaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin kültürel sermayelerini oluşturan özellikler arasında sosyal olma, insanlarla olumlu ilişkilere sahip olma gibi özellikler kültürel potansiyelle ilgili maddeleri desteklemektedir. Tüm bu bulgular nicel kısımdaki ilgili bulguları açıklar niteliktedir.

Demografik değişkenlerde kadın öğretmenlerin, yaşı 40 ve üzeri olanların, 3-5 kardeşi olanların, hizmet süresi 15 yıl ve fazla olanların, okuldaki hizmet süresi daha fazla olanların, sınıf mevcudu 31 ve üzeri olanların ve sosyal medyayı her zaman öğretmenlerin

kültürel sermayelerine yönelik algıları daha yüksek olmuştur. Anne ve babasının eğitim düzeyi daha düşük olanların algılarının ise daha olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmenler ve yaşı daha büyük olanlar lehine sonuçlanan anlamlı farkın nitel kısımda öğretmenlerin kültürel sermayelerini olumlu etkileyen faktörlerle açıklandığı ortaya çıkmıştır. Katılımcılar yaşamışlıklar, tecrübeler, yaşanan ortamın/toplumun özelliklerinin kültürel sermayelerini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Kadın öğretmenler lehine oluşan farkın toplumsal olarak kadın bireylerin çalışma hayatında yer etmek için fazla çabalamalarıyla veya yetiştikleri ortamda toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin olmamasıyla açıklanabilir. Yaşı 40 ve daha fazla, hizmet süresi 15 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin “Kültürel Potansiyel” boyutundaki olumlu algılarının nitel kısımda kültürel sermayeyi oluşturan ve olumlu etkileyen faktörlerden tecrübeyle, bulunulan ortamlarla açıklanabilir. Buna ek olarak öğretmenler nitel kısımda görev yaptıkları okulun kültürel sermayelerini engelleyici durumlara öğretmenlerle, okulla, velilerle, okulun koşulları ile ilgili birçok gerekçe göstermişlerdir. Bu denli farklı boyutlarda ve kişilerle meydana gelen sorunlar, bir öğretmenin kültürel sermayesini geliştirmesinin önünde engel olarak görülebilir. Ancak öğretmenlerin aynı okulda daha uzun süredir görev yapıyor olmaları onların var olan sorunlarla baş etme yolları geliştirmesine dolayısıyla kültürel birikimlerine katkı sağlayacak fırsatlar yaratmalarına olanak sağlayabilir. Kardeş sayısı daha az olanların ve anne ve babasının eğitiminin daha yüksek olanlar lehine oluşan olumlu algılar katılımcıların nitel kısımda kültürel sermayelerini oluşturan özelliklerden aile yaşantılarıyla desteklenen bir bulgu olduğu söylenebilir. Daha kalabalık sınıflar lehine “Katılım” boyutunda oluşan anlamlı farkın nitel kısımda kültürel sermayenin mesleki katkılarından öğrencilerin akademik-sosyal ve kültürel gelişimlerini sağlamaya dönük görüşlerle açıklandığı düşünülebilir. Sosyal medyayı her zaman kullanan öğretmenlerin algılarının daha yüksek olması nitel kısımda kültürel sermayeyi olumlu etkileyen faktörlerden bireysel çaba içinde yer alan bilgiye kolay erişim, internet gibi görüşlerle desteklenmektedir.

5.3.2. Öz-yeterlik İle İlgili Bütünsel Değerlendirme

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterliklerine yönelik algılarının oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Nitel kısımda öğretmenlere öğretmen öz-yeterliğiyle ilgili görüşleri sorulduğunda mesleki özellikler, kişisel özellikler ve öğrencilerinin özelliklerine değinmişlerdir. Öğretmenlere kendi öz-yeterliklerini oluşturan

faktörler sorulduğunda ise mesleki ve kişisel özelliklere vurgu yapmışlardır. Yöneltilen ilk soruda olduğu gibi öğrencilerinin özelliklerine değinmemeleri ve nicel kısımda da en düşük puanın Öğrenci Katılımı boyutunda elde edilmesi nicel ve nitel bulguların paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretim Stratejilerini Kullanma boyutundan elde edilen puanlarla (oldukça yeterli) nitel kısımda farklı öğretim yöntem, teknik ve etkinlikler kullandıklarına yönelik görüşleri birbiriyle tutarlılık göstermektedir. Nitekim araştırmada öğretmenlerin öğrencilerin etkin olmasını sağlayacak yöntem, teknik ve etkinlikleri kullanmaya özen gösterdiklerine yönelik nitel bulgular yer almaktadır. Bunun yanı sıra sınıftaki farklı ilgi, yetenek ve zekâ düzeylerindeki öğrenciler için akademik veya duyuşsal farklı yolların izlenmesi de yukarıdaki bulguları destekler niteliktedir. Buna ek olarak öğrencilerin başarılarını değerlendirirken süreç değerlendirmeye vurgu yapılması da farklı öğretim stratejilerini kullanmayla ilgili maddeleri açıklar niteliktedir.

Katılımcılar Sınıf Yönetimi boyutunda da olumlu algılara sahiptir. Nitel kısımda öğretmenler sınıf yönetiminde kendilerini en güçlü kural belirleme, kuralları uygulamada ve istenmeyen davranışlarla baş etmede bulduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra kendi öz-yeterliklerini oluşturan özelliklerle ilgili tüm katılımcılar sınıf yönetimine değinmiştir. Öte yandan katılımcıların öğrencilerin ilgisini derse çekmek için kullandıkları motive etme, uyarma, öğrenme sürecini somutlaştırma gibi davranışları da sınıf yönetimini sağlayan faktörlerdendir. Ölçek maddeleriyle tutarlılık gösteren bu bulgular nicel kısmın nitel kısım tarafından açıklandığını göstermekle birlikte sınıf yönetiminin çoğunlukla davranış yönetimi olarak algılanması açısından düşündürücüdür.

Demografik değişkenlere göre cinsiyet, yaş, anne eğitim düzeyi, derse girilen sınıftaki öğrenci sayısı, okulun bulunduğu çevrenin SED’de ve sosyal medya kullanma sıklığına göre öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Kadın öğretmenlerin, sınıfında daha az öğrenci bulunanların, görev yaptığı okulun çevresini orta SED olarak algılayanların ve sosyal medyayı genellikle ve her zaman kullananların öz-yeterlikleri daha yüksektir. Yaşı 20-29 yaş aralığında olan öğretmenlerin öz-yeterliği daha düşüktür. Anne eğitim düzeyine göre en düşük öz-yeterlik puanı annesi okuma-yazma bilmeyen öğretmenlere aittir. Öğretmenlik mesleğinin kadınlarla özdeşleştirilmesi kadınlar lehine sonuçlanan bulguyu açıklayabilir. Daha genç olan öğretmenlerin daha düşük öz-yeterliğe sahip olması öğretmenlere öz-yeterlik kavramı ve kendi öz-yeterlikleriyle ilgili sorulan sorulara mesleki özelliklere sıklıkla vurgu yapmalarıyla paralellik göstermektedir. Mesleki yeterliklerin deneyimle dolayısıyla yaşla doğru orantılı olması nicel kısımdaki bulguların nitel kısımla desteklendiğini

göstermektedir. Ders verdikleri sınıftaki öğrenci sayısı az olan öğretmenlerin öğrenci katılımı sağlamaya ilgili boyutta daha yüksek öz-yeterliğe sahip olması öğretmenlerin sıklıkla öğrenci merkezli yöntem-teknik-etkinlikler kullanması, değerlendirme yöntemlerinde süreç değerlendirmeye de ağırlık vermeleri, farklı yeteneğe, zekâyâ ve ilgiye sahip öğrencilerin dikkatlerini derse çekmek için öğrenci merkezli etkinliklerde bulunmaları, sınıf yönetiminde kural belirleme ve uygulama ile istenmeyen davranışlarla baş etmede daha başarılı olduğunu düşünmeleri yukarıdaki nicel bulguyu açıklar niteliktedir. Öğrenci merkezli uygulamaların kalabalık olmayan sınıflarda daha kolay uygulanması yukarıdaki görüşleri açıklamaktadır. Görev yaptıkları okulun SED'inin orta olduğunu düşünen öğretmenlerin daha yüksek öz-yeterliğe sahip olması nitel kısımda öz-yeterlik kavramı ve kendi öz-yeterliğine yönelik görüşlerde karşılık bulmuştur. Öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılığı, velilerle ve öğrencilerle iletişimi, öğrencilerin arka planını araştırmayı öz-yeterlik bileşenleri olarak kabul eden öğretmenlerin okul çevresinin sosyo-ekonomik yapısıyla ilgili farkındalığa sahip olduğu söylenebilir. Destek olunan konular göz önünde bulundurulduğunda sosyoekonomik düzeyi orta ve düşük çevredeki öğrencilerin gereksinimi olan sosyal, kültürel ve bilişsel gelişimi içeren konular olduğu görülmektedir. Sosyal medyayı genellikle veya her zaman kullanan sınıf öğretmenlerinin daha yüksek öz-yeterliğe sahip olması öz-yeterlikle ilgili gelişime açık olma, kültürel birikime sahip olma, araştırmacı olma ve kendini geliştiren birey olma gibi kişisel özelliklerle desteklenmektedir. Sosyal medyanın etkili kullanımının eğitim açısından yararlı sonuçlar doğurduğu bilinen bir gerçektir.

5.3.3. Sosyal Sermaye İle İlgili Bütünsel Değerlendirme

Araştırmanın nicel kısmında sınıf öğretmenlerinin okullarının sosyal sermaye düzeyini yüksek algıladıkları ortaya çıkmıştır. Yapılan görüşmelerde katılımcıların bir okulun sosyal sermayesini okul içi paydaşların özellikleri, okulda yürütülen etkinlikleri ve okulun özellikleri yönünde belirtmişlerdir. Bunlardan velilerin, öğrencilerin, okul yöneticisinin ve öğretmenin ifade edildiği okul içi paydaşlar vurgulanmıştır. Katılımcıların kendi okullarıyla ilgili verdiği benzer yöndeki (veli, okulun ortamı, öğrenci özellikleri, öğretmen) cevapların hem bir okulun sosyal sermayesine ilişkin görüşlerle hem de nicel kısımdaki ilgili bulguyla birbirini desteklediği söylenebilir. Nitekim sosyal sermayeye ait ölçek maddeleri incelendiğinde öğretmen görüşlerinde vurgulanan her paydaşın ölçek maddelerinde de yer aldığı görülebilir.

Ölçeğin Örgütsel Bağlılık boyutundan elde edilen orta düzey ortalama puan, nitel kısımda öğretmenlerin kendi okullarına belirttikleri bağlılık ve aidiyet duygularıyla ilgili görüşleriyle uyum göstermektedir. Bununla birlikte araştırmanın nicel boyutunda İletişim ve Sosyal Etkileşim boyutlarıyla ilgili algıların yüksek düzeyde olumlu olduğu belirlenirken, nitel kısımda okul ortamındaki iletişim ve sosyal etkileşimin okul içinde daha çeşitli konularda (ev hayatı, aile hayatı, film-dizi vb.) fikir alış-verişine dayandığı, okul dışındaysa iyi-kötü gün ziyaretinden ve kafeye-yemeğe gitmeden öteye geçemediği ortaya çıkmıştır. Nitekim ölçeğin çalışanların okul dışında da sık sık görüşmeleriyle ilgili maddelerde (md.13 ve md.17) puan ortalamalarının da yüksek olmaması öğretmenlerin okul dışı ilişkilerinin belirli sınırlar içinde kaldığını işaret etmektedir. Bu durumda öğretmenlerin iletişim ve sosyal etkileşime yönelik algılarının daha çok okul içindeki paylaşımları temsil ettiği söylenebilir.

İşbirliği, Sosyal Ağlar ve Katılım boyutunun yüksek puan aralığında yer alması okul içi ve okul dışı ilişkilerle örtüşmektedir. Okulun sosyal ortamının geliştirilmesi için yapılabileceklerle ilgili ifade edilen öğretmenler arası ilişkilerin, velilerle ve çevreyle ilişkilerin, okul yöneticilerinin davranışlarının, eğitim-öğretim süreciyle ilgili çalışmaların niteliğinin iyileştirilmesi gibi çalışmalar da okuldaki işbirliğini, ağları ve katılımı artıracak faktörlerdendir. Bu faktörler nicel kısımda ulaşılan bulguyu açıklar niteliktedir. Yardımseverlik, paylaşım, işbirliği gibi olumlu ilişkilerin bulunması boyuttan elde edilen yüksek puan ortalamasını desteklerken rekabet, çatışma, tartışma gibi sorunların olumlu ilişki özelliklerine yakın sıklıkta vurgulanması bununla ilgili nicel ve nitel bulgular arasındaki farklılığı ortaya koyduğu söylenebilir.

Güven boyutuna yönelik ortalama puan yüksek düzeydedir. Nitel kısımda öğretmenlerin okulları hakkında görüş belirtirken güven hissine, okul ortamındaki ilişkilere ve öğretmenlerle birlikte yapılan aile hayatı vb. ilgili sohbetlere vurgu yapmaları nicel kısımda elde edilen bulguyu açıklamaktadır. Ancak ölçek maddelerinde eşit ve adil davranmakla ilgili maddelere (md.43, md.50, md.53) ait puanların yüksek olmasına karşın görüşmelerde bir öğretmenin okul yöneticisinin davranışlarını “eşit ve adil” bulması ve yukarıda bahsedildiği gibi öğretmenlerin okul dışı ilişkilerinin belirli etkinliklerle sınırlı kalması güvenle ilgili nicel ve nitel bulgular arasında farklılık olduğunu göstermektedir. Bu durum nicel ve nitel kısımdaki katılımcı sayısındaki farklılıktan kaynaklanıyor olabilir.

Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım boyutunun ortalama puanı yüksek değer aralığındadır. Nitel kısımda ulaşılan okul yöneticisinin kararları öğretmenlerle birlikte alması, fikir alış-verişinde bulunması, velilerle olumlu iletişime sahip olması gibi

bulgular ölçek boyutundan elde edilen yüksek puanla örtüşmektedir. Nitekim okullarda hinterland (kayıt alanı) uygulaması dolayısıyla okul içindeki yapının kapalı ağa sahip olduğu söylenebilir. Kapalı ağlar okulun yapısının belirli normlar etrafında işlemlerini sağladığı gibi bu yapı içindeki kişilerin belirli yükümlülük ve beklentiler aracılığıyla yapının özelliklerini güçlendirecektir (Coleman, 1988). Bu durumda nitel kısmın nicel kısmı desteklediği söylenebilir.

Demografik değişkenler açısından incelendiğinde yaş, hizmet süresi, okuldaki hizmet süresi, ders verilen sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, okulun çevresinin SED'i gibi değişkenlerde genellikle "İletişim ve Sosyal Etkileşim" ile "Örgütsel Bağlılık" boyutlarında ve ölçek genelinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu farklılıklar yaşı daha büyük olanlar, hizmet süresi daha fazla olanlar, okulunda daha uzun süredir görev yapanlar, okulun çevresini orta SED algılayanlar lehinedir. Diğer değişkenlerde sınıf mevcudu daha fazla olanlar ve birinci sınıf öğretmenleri aleyhinedir. Araştırmanın nitel kısmında görev yapılan okulun olumlu ve olumsuz hissettirdiği durumlar, okuldaki öğretmenler arasında var olan iletişim ve sosyal ilişkilerin olumlu olan niteliği ve akademik ilişkilerle ilgili bulgularda yukarıdaki değişkenlerle ilgili bulguları açıklayan görüşler bulunmaktadır. Örneğin görev yapılan okulun olumlu ve olumsuz hissettirdiği durumları arasında sınıf mevcudu, arkadaş ilişkilerindeki samimiyet, aynı okulda uzun süredir görev yapma ve okulun çevresine hâkim olma gibi özellikler ortaya çıkmıştır. Bu nitel bulguların sırasıyla ders verilen sınıftaki öğrenci sayısı, mesleki hizmet süresi (hizmet süresi arttıkça ilişkilerdeki samimiyetin artabileceği), okuldaki hizmet süresi ve okulun bulunduğu çevrenin SED'ine yönelik bulgularla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde okuldaki iletişim ve sosyal ilişkilerin olumlu yönlerinin bulunması yaşı daha fazla olan öğretmenlerin lehine oluşan bulguları açıklar niteliktedir. Çünkü yaşı daha büyük olan öğretmenlerin okul ortamında meslektaşlarıyla iletişimde daha deneyimli olduğu dolayısıyla iletişim kurmakta zorlanmayacakları bir gerçektir. Akademik ilişkilerdeki olumlu özellikler arasında yöntem-teknikler, konu anlatımı vb. fikir alışverişinde bulunmanın sınıf düzeyiyle ilgili nicel bulguyla paralellik gösterdiği düşünülebilir. Nitekim birinci sınıf öğretmenlerinin iletişim ve sosyal etkileşim boyutunda daha düşük algılara sahip olması onların daha yoğun olmasından dolayı daha az iletişim kurmaları fikriyle örtüşmektedir. Öte yandan katılımcı grup içinde eğitim fakültesi dışındaki bölüm ve fakültelerden de öğretmenlerin yer aldığı düşünüldüğünde fikir alışverişinde bulunmanın okulun sosyal sermayesini bazı noktalarda etkileyeceği beklenebilir. Ancak nicel kısımda anlamlı farkın oluşmaması bu öğretmenlerin zaman içinde

öğretmenlikle ilgili edindikleri deneyimlerden kaynaklanıyor olabilir. Bunun yanı sıra olumsuz akademik ilişkiler arasında sınıf mevcutlarındaki dengesizliklerin yer alması daha kalabalık sınıflara ders veren öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve İletişim ve Sosyal Etkileşim boyutlarındaki daha düşük algılarını açıklar niteliktedir. Çünkü daha kalabalık sınıflara ders veren öğretmenlerin mesleki bıkkınlığının ve tükenmişliğinin daha fazla olması doğal bir sonuçtur.

5.3.4. İlişkisel Sonuçlarla İlgili Bütünsel Değerlendirme

Okulun sosyal sermaye düzeyi ile öğretmenlerin kültürel sermaye ve öz-yeterlik düzeylerine yönelik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Nitel kısımda elde edilen bulgulara göre okulun öğretmenlerin kültürel sermaye algılarını etkileyen özellikleri arasında seminerler, toplantılar, kurslar, bilgi yarışmaları, geziler, yemekler, korolar gibi faktörler bulunmaktadır. Okul ortamında kültürel sermayeyi engelleyici özellikleri arasında öğretmenler arasındaki ve okul yönetimiyle öğretmenler ve veliler arasındaki iletişim sorunları, okulun fiziki ve maddi eksiklikleri, bürokrasi gibi sistemsel engeller yer almaktadır. Düzenlenen etkinliklerin okul genelinde yapıldığı ve oluşan engellerin okul genelini etkilediği göz önünde bulundurulduğunda nitel bulguların nicel kısımda elde edilen bulguyu desteklediği görülmektedir.

Öğretmenler göreve başlamalarından bu yana yöntem-teknikler, sınıf yönetimi, öğrenciye bakış açısı gibi konularda değişimler/gelişimler yaşadıklarını ve bu gelişimde etkili olan kişilerin başında meslektaşlarını ifade etmişlerdir. Bunun dışında deneyim ve gözlemlerinin de etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu nitel bulgular yukarıda bahsedilen sosyal sermaye ile öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Ancak var olan ilişkinin orta düzeyde olması diğer faktörlerin etkisini de göz önünde bulundurulması gerektiğini hatırlatmaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin okul ortamında mesleki bilgi ve becerilerini olumlu ve olumsuz etkileyen özellikler arasında öğrenci, veli, okul yöneticisi, okul atmosferi, okulun fiziksel koşullarındaki yetersizliği dile getirmesinin orta düzeydeki ilişkiyi açıkladığı söylenebilir.

Öğretmenlerin kültürel sermaye ve öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki de pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkidir. Öğretmenlerin kültürel sermayelerinin onlara sağladığı mesleki ve kişisel katkılara yönelik görüşleri öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel gelişimlerini sağlama yönündedir. Bunun yanı sıra öğrencilerle, velilerle, okul

ortamındaki diğer öğretmenlerle olumlu iletişim kurmaları ve yüksek algı ve becerilere sahip olmaları hem okulun sosyal sermayesi hem de öz-yeterlik bağlamında faydalı olan özelliklerdir. Nitekim öğrencilerin çok yönlü gelişmeleri, velilerle ve meslektaşlarla ilişkiler okulun sosyal sermayesine değer katan özelliklerdir. Aynı zamanda öğretmenin mesleki olarak kendi yeterliğini sergileyeceği durumlardır. Katılımcılar okulda kültürel sermayelerini geliştirme amaçlı yapılabileceklerle ilişkin sosyal ve kültürel etkinliklere katılma, öğretmenlere sosyal etkinliğe katılma zorunluluğu getirme, öğretmenlerin ekonomik durumunu iyileştirme, öğretmenler arasında ve okul yönetimiyle ilişki ve işbirliğini artırma gibi revize edilecek durumları belirtmişlerdir. Bunlar hem okulun sosyal sermayesine hem de öğretmenin öz-yeterliğine katkı sağlayan öğretmen özellikleri arasında yer almaktadır. Sonuçta okulun sosyal sermayesini oluşturan unsurların başında öğretmenler gelmektedir. Bunlar yukarıdaki nicel bulguyu açıklar niteliktedir.

Katılımcıların kültürel sermaye ve öz-yeterlik düzeylerine yönelik algılarının birlikte okulun sosyal sermaye düzeyine yönelik algıyı orta düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Öğretmenler öğrencilerin başarılarını artırmak için ailelere bilgiler verdiklerini ifade etmiştir. Bu bilgilendirmeyi veli toplantıları, birebir görüşme, rehberlik servisi, daima ulaşılabilir olma gibi konularda özen göstererek yaptıklarını belirtmişlerdir. Yukarıdaki pozitif yöndeki bulguyu destekleyen bu görüşler ilişkinin orta düzey olmasına da bir açıdan ışık tutmaktadır. Çünkü belirtilen davranışlar arasında paydaşların tümünün bulunacağı etkinlikler/görüşmeler yer almamaktadır.

Katılımcılar mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmişler, bilgi birikimi ve kültürel donanımı artırma, sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve teknik becerilerini geliştirme gibi etkinliklere değinmişlerdir. Bu görüşler incelendiğinde hem kültürel sermaye hem de öz-yeterlik gelişimini sağlayan unsurlara değinildiği dikkat çekmektedir. Bunun sonucunda da öğretmenlerin bireysel bağlamda meydana gelen bu gelişimlerinin okulun sosyal sermayesine yansıtacağı söylenebilir. Bu da yukarıdaki nicel bulguyu açıklamaktadır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlardan yola çıkarak oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

6.1. Nicel Sonuçlar

Bu bölümde Sosyal Sermaye Ölçeği (SSÖ), Kültürel Sermaye Ölçeği (KSÖ) ve Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nin (ÖÖÖ) uygulanmasıyla elde edilen nicel bulguların sonuçları özetlenmiştir.

1. Sınıf öğretmenleri kültürel sermaye düzeylerini yüksek algılamaktadır. En olumlu algı Kültürel Potansiyel, nispeten olumsuz algı ise Katılım boyutundadır.
2. Cinsiyet, yaş, anne ve baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, hizmet süresi, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, derse girilen sınıftaki öğrenci sayısı ve sosyal medya kullanma sıklığı öğretmenlerin kültürel sermayelerine yönelik algılarında anlamlı fark yaratmıştır.
3. Cinsiyete göre kadınların, yaşa göre 40 yaş ve üzerinde; anne-baba eğitim düzeyine göre anne-baba eğitim seviyesi yüksek olan öğretmenlerin kültürel sermayelerine yönelik algıları daha yüksektir. Kardeş sayısına göre 3-5 kardeşe sahip sınıf öğretmenlerinin Kültürel Bilinç, hizmet süresine göre 15 yıl ve daha fazla süredir görev yapan öğretmenlerin Kültürel Potansiyel boyutlarında ; okuldaki görev süresine daha uzun süredir aynı okulda görev yapan öğretmenlerin ise genel kültürel sermaye düzeylerine yönelik algıları daha yüksektir. Sınıf mevcudu daha fazla olan öğretmenlerin Katılım boyutunda; sosyal medyayı her zaman kullanan öğretmenlerin ise kültürel sermayeleri daha yüksektir. Entelektüel Birikim boyutunda diğerlerine göre daha yüksektir.
4. Medeni durum, çocuk sahibi olma, mezun olunan fakülte, derse girilen sınıf düzeyi ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine yönelik algı öğretmenlerin kültürel sermaye algılarında gerek alt boyutlar gerekse toplamda anlamlı farklılık yaratmamıştır.

5. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterliklerine yönelik algıları yüksek düzeyde olumludur. Öz-yeterliğe yönelik en olumlu algı Öğretim Stratejilerini Kullanma, nispeten daha düşük algı Öğrenci Katılımını Sağlama boyutundadır.
6. Cinsiyet, yaş, anne eğitim düzeyi, derse girilen sınıftaki öğrenci sayısı, okulun bulunduğu çevrenin SED ve sosyal medya kullanma sıklığı öğretmenlerin öz-yeterliklerine yönelik algılarında anlamlı fark yaratmıştır.
7. Cinsiyete göre kadın öğretmenlerin mesleki özyeterliklerine yönelik algıları tüm boyutlarda erkek öğretmenlerden daha olumludur. Yaşa göre 20-29 aralığında olan sınıf öğretmenlerinin Öğrenci Katılımı' nı sağlama; anne eğitim durumuna göre annesi okuma-yazma bilmeyen öğretmenlerin tüm boyutlarda mesleki öz-yeterlik algısı daha düşüktür. Öğrenci sayısına göre sınıfında 20'den daha az öğrenci bulunan öğretmenlerin Öğrenci Katılımı boyutunda; görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre orta SED çevrelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeyleri daha yüksektir. Sosyal medyayı hiçbir zaman kullanmayan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri her üç boyutta sosyal medya kullanan öğretmenlerden daha düşüktür.
8. Medeni durum, çocuk sahibi olma, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, mezun olunan fakülte, hizmet süresi, görev yapılan okuldaki hizmet süresi ve derse girilen sınıf düzeyi öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algılarında anlamlı fark yaratmamıştır.
9. Sınıf öğretmenleri görev yaptıkları okullardaki sosyal sermayeyi yüksek düzeyde algılamaktadır. Öğretmenlerin en olumlu algısı Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım boyutunda iken, nispeten daha düşük düzeydeki algı Örgütsel Bağlılık boyutundadır.
10. Yaş, hizmet süresi, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, derse girilen sınıf düzeyi, derse girilen sınıftaki öğrenci sayısı ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi öğretmenlerin okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algılarında anlamlı farklılık yaratmıştır.
11. Yaşa göre 40 yaş ve üzerinde olan, hizmet süresine göre 15 yıl ve daha uzun süredir görev yapan öğretmenlerin okuldaki İletişim ve Sosyal Etkileşim boyutuna yönelik algıları; görev yapılan okuldaki hizmet süresine göre aynı okulda 12 yıldan uzun süredir bulunan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve okuldaki İletişim ve Sosyal Etkileşim' e yönelik algıları daha olumludur.

Derse girilen sınıf düzeyine göre birinci sınıf öğretmenlerinin İletişim ve Sosyal Etkileşim boyutuna ve okulun sosyal sermayesine yönelik algıları daha düşük; sınıftaki öğrenci sayısına göre Örgütsel Bağlılık, İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım boyutlarında ve ölçek genelinde sınıfında daha az öğrenci bulunan öğretmenlerin algıları daha olumludur. Okulun bulunduğu çevrenin orta sosyo-ekonomik düzeyde olduğunu düşünen öğretmenlerin algıları, alt düzey olduğunu düşünenlere göre ölçek genelinde ve tüm boyutlarda daha olumludur.

12. Cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma, anne ve baba eğitim durumu, kardeş sayısı, mezun olunan fakülte ve sosyal medya kullanma sıklığı sınıf öğretmenlerinin okulun sosyal sermaye düzeyine yönelik algıları arasında anlamlı farklılık yaratmamıştır.
13. Okulun sosyal sermaye düzeyi ile öğretmenlerin kültürel sermaye ve öz-yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
14. Öğretmenlerin kültürel sermaye ve öz-yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
15. Öğretmenlerin kültürel sermaye ve öz-yeterlik düzeyleri birlikte okulun sosyal sermaye düzeyini orta düzeyde etkilemekte, bu iki değişken okulun sosyal sermayesinin %20'sini açıklamaktadır.

6.2. Nitel Sonuçlar

Bu bölümde görüşme yoluyla elde edilen araştırma bulgularının sonuçları alt amaçlar doğrultusunda her bir değişken için ayrı başlık altında verilmiştir.

6.2.1. Kültürel Sermaye İle İlgili Sonuçlar

Öğretmen görüşlerine göre;

1. Hobiler, alışkanlıklar, aileden alınan eğitim, eğitim hayatı boyunca ve yaşanan yerde edinilen bilgiler, kişisel deneyimler bireyin kültürel sermayesini oluşturmaktadır
2. Kültürel sermayesi yüksek olan kişiler dışa dönük olma, düşüncelerini paylaşma, gelişime açık olma, olaylara, kişilere ve durumlara olumlu

yaklaşma, etkin dinleme ve konuşma becerileri, çözüm odaklı olma ve tutarlı olma davranışları sergilemektedir.

3. Dışa dönük olma, yansıtıcı ve eleştirel düşünebilme, etkili iletişim ve sorunlarla baş etme becerileri, edebi, sportif ve sosyal olaylara yönelik ilgi, bu güne kadar edindikleri kişisel deneyimler ve kişilik özellikleri öğretmenlerin kendi kültürel sermayelerini oluşturan özelliklerdir.
4. Aile bireyleri, okuma, araştırma yapma, deneyimler, düşünme becerileri, arkadaş çevresi ve eğitim kültürel sermayeyi geliştiren etkenlerdir.
5. Kültürel sermaye bireyin kişilik gelişimine, sosyalleşmesine, doğru seçimler yapmasına ve kendini geliştirmesine katkı sağlamaktadır.
6. Yaşanan şehrin sınırlılıkları, ekonomik yetersizlikler, okul ortamı ve çevresi, popüler kültür ve ülkenin siyasi durumu kültürel sermayenin gelişmesini engelleyen çevresel; olumsuz alışkanlıklar, aile içi olumsuz yaşantılar, evlilik kültürel sermayenin gelişmesini engelleyen kişisel; eğitim sisteminde sık yaşanan değişimler kültürel sermayenin gelişmesini engelleyen sistemle ilgili özelliklerdir.
7. Öğretmenler kültürel sermayelerini geliştirmek için daha çok kitap okuma, seyahat etme, sinema ve tiyatroya gitme, belgesel izleme, seminerlere, panellere, söyleşilere katılma, drama, koro, ekoloji okur-yazarlığı gibi kurslara katılma faaliyetlerinde bulunmaktadırlar.
8. Yurt dışında eğitim alma, yurt dışındaki insanlarla etkileşimde bulunma ve dil öğrenme en sık yapmak isteyip yapılamayan etkinliktir. Bunun sebepleri arasında ekonomik gerekçeler ve özgüven eksikliği, dil bilmeme yer almaktadır.

6.2.2. Öz-yeterlik İle İlgili Sonuçlar

1. Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerle ve veliyle iyi iletişim içinde olma, alan ve yöntem bilgisine sahip olma, sosyal, insancıl ve geniş vizyonlu olma öz-yeterliliği olan bir öğretmeni tanımlayan özelliklerdir.
2. Etkili öğretim yapma ve sınıf yönetimi öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini daha yeterli buldukları alanlardır.
3. Etkili öğretim için öğrenci motivasyonunu ilgi çekme, hedeften haberdar etme, ödüller kullanma ve derste küçük molalar verme yoluyla sağlayan öğretmenler,

dikkatler dağıldığında ses ve işaret verme yoluyla öğrenciyi uyarma yoluna gitmektedir.

4. Proje yapma/ ürün tasarlama, anlatım, örnek verme, drama, soru-cevap, beyin fırtınası öğretmenlerin kendilerini daha yeterli algıladıkları öğretim yöntem ve teknikleridir.
5. Öğretmenler farklı ilgi, yetenek ve zekâ düzeyindeki öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamak için daha çok; öğrenci özelliklerine dikkat etme, izleme testleri yapma, geri plandaki öğrencileri öne çıkarmaya çalışma, öğrencilerin yeteneklerini ön plana çıkartmaya çalışma yoluna gitmektedir. Duyuşsal destek somut-soyut ödül vererek, pekiştiriciler kullanarak, merak uyandırarak ve öğrencileri cesaretlendirerek sağlanmaktadır.
6. Sınıf kurallarını belirleme- uygulama ve istenmeyen davranışlarla baş etme öğretmenlerin sınıf yönetiminde kendilerini daha yeterli buldukları boyutlardır. Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirme, derse hazırlıklı, temiz ve düzenli gelme, ortaya ürün koyma, deney yapma ve okuduklarını anlamaya çalışma izlenen diğer yöntemlerdir. Sonuç değerlendirme amacıyla daha çok soru-cevap kullanılmaktadır. Değerlendirme araçları hazırlanırken sınıfın/öğrencilerin akademik başarı seviyesi, yaş grubunun özelliği ve kazanımlara dikkat edilmektedir.

6.2.3. Sosyal Sermaye İle İlgili Sonuçlar

1. Öğretmen görüşlerine göre bir okulun sosyal sermayesi;
 - Okul içi paydaşların özellikleri (eğitime, öğretmenlik mesleğine olumlu bakış açısına sahip, eğitim-öğretimde rol alan, sosyal veliler; sosyal, hayata dair hedefleri olan, yeniliğe açık, yeteneklerini geliştiren öğrenciler, sosyo-kültürel seviyesi yüksek öğretmenler, işbirliğine açık yöneticiler)
 - Okulda yürütülen faaliyetler (sosyal, bilimsel, akademik faaliyetler, projeler, bilimsel ve akademik başarılar vb.)
 - Okulun özelliklerinden (Oyun alanı, gösteri alanı, uygulama bahçesi, laboratuvar, hayvanat bahçesi, güvenli oyun sahası, kütüphane, yapının öğrenciye uygunluğu vb.) oluşmaktadır.

2. Sınıf öğretmenleri hâlihazırda görev yaptıkları okulda olumlu ve olumsuz duygular yaşamakla birlikte genelde değerlilik, güven ve okula karşı aidiyet duygularına sahiptirler.
3. Olumlu ve olumsuz duygular hissettiren durumların başında veli, okul ortamı ve öğrencilerle ilgili özellikler gelmektedir.
4. Öğretmenler okuldaki meslektaşlarıyla olan iletişim ve sosyal ilişkilerini okul içinde ve okul dışında olacak şekilde değerlendirmiştir. Okul içi etkinlikler teneffüslerde sohbet etme, mesleki fikir alış- verişinde bulunma; okul dışı etkinlikler ise kafeye/yemeğe gitme ve sosyal etkinliklere katılmadır. Olumlu ilişkiler birbirinden faydalanmayı sağlamakta, problemler ise ilişkilerin mesafeli ve kısıtlı olmasına ve okulda olumsuz atmosfere neden olmaktadır.
5. Meslektaşlarla olumlu akademik ilişkiler işbirliğini güçlendirmekte, öğretmenlerin farklı etkinlikler keşfetmelerini ve gelişimlerini desteklemektedir. Rekabet, hırs, sınıf mevcutlarındaki dengesizlikler ve sınırlı paylaşımlar gibi olumsuz durumlar ise öğretmenlerin akademik olarak geride kalmalarına neden olmaktadır.
6. Okul müdürünün öğretmenleri verilen kararlara katması, durumlardan haberdar etmesi, fikir alış-verişinde bulunması ve velilerle güçlü bir iletişim içinde olması olumlu; bürokrasiyi uygulaması ve iletişimde kullanılan gergin üslubu olumsuz algılanan davranış biçimleridir.
7. Sınıf öğretmenlerine göre okulun sosyal yapısını güçlendirmek için eğitim-öğretim sürecini destekleyen aileye ve öğrencilere yönelik çalışmalar (seminerler, sosyal ve sportif faaliyetler vb.) yapılmalı, öğretmenler öğrencilere her zaman olumlu rol model olmaya çalışmalı, okulda öğretmenler arası ilişkilerin niteliğinin artırılmasına yönelik ortamlar oluşturulmalı (sosyal etkinlikler düzenleme, fikir birliği oluşturma vb.) ve çevreyle ilişkilerin geliştirilmesine dönük çalışmalar (veli ziyaretleri, kurumlarla işbirliği, veli etkinlikleri vb.) yapılmalıdır.

6.2.4. Okulun Sosyal Sermayesinin Öğretmenlerin Kültürel Sermaye ve Öz-Yeterliklerine Etkisi İle İlgili Sonuçlar

1. Düzenlenen eğitimler (sene sonu-başındaki seminerler, zümre toplantıları, yetişkinlere yönelik okuma-yazma kursları vb.), öğrencilere yönelik

organizasyonlar (bilgi yarışmaları, geziler, belirli gün ve haftalar etkinlikleri - AFAD, Kızılay'dan çalışanları davet etme- vb.), öğretmenlere yönelik organizasyonlar (yemeğe gitme, koro kurma, maket yapma kursu vb.) ve sosyal ilişkiler (ev ziyaretleri, okulda ilişkiler kurma, paylaşımda bulunma) görev yapılan okulun öğretmenlerin kültürel sermayesine katkı sağlayan özellikleridir.

2. Öğretmenler arasındaki kitap alışverişi yapma ve okuldaki okuma köşesinin öğretmenlerin kültürel sermayesine katkı düzeyi azdır.
3. Öğretmenler arasında yaşanan iletişim sorunları, sosyal etkinliklere yönelik olumsuz yaklaşımlar, veli-öğretmen, öğretmen-öğretmen arasındaki iletişimi sınırlayan yönetici tutumları, okulun fiziki ve maddi yetersizlikleri, okulun şehir merkezinden uzak olması, okul gezilerini zorlayan bürokratik işlemler öğretmenlerin kültürel sermayelerinin gelişmesini engellemektedir.
4. Bireysel olarak sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmaya çalışma, sistemsel olarak öğretmenlere sosyal etkinliklere katılma zorunluluğu getirilmesi, ekonomik durumlarının iyileştirilmesi, okul bazında ise öğretmenler arasındaki nitelikli iletişimin ve okul yönetimi-öğretmen işbirliğinin artırılmasının kültürel sermayesini geliştirecek etkinliklerdir.
5. Birlikte görev yapılan meslektaşlarla fikir alış-verişi, mesleki deneyimler, gözlemler, kitap-makale okuma ve araştırma yapma öğretmenlerin göreve başlamalarından bu güne dek öğretim becerileri, sınıf yönetimi ve öğrenciye bakış açılarında değişim meydana getiren faktörlerdir.
6. Okuldaki öğrencilerin gerek akademik gerekse hayattaki başarıları, velilerin takdirleri, okulun olumlu atmosferi öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerini olumlu yönde etkilemektedir.
7. Velilerin okula karşı ilgisizlikleri, öğretmenler arasında yaşanan sorunlar, öğrencilerin olumsuz davranışları ve okulun yetersizlikleri öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerini olumsuz etkileyen okul özellikleridir.
8. Bilgi birikimini ve kültürel donanımını artırmanın yanı sıra sınıf yönetimi ve öğretim becerileri (eğitim teknolojilerini kullanma, öğrenme gücünü çeken öğrencilere ulaşma) sınıf öğretmenlerinin mesleki açıdan kendilerinde geliştirmeleri gerektiğini düşündükleri boyutlardır.
9. Öğretmenlerin öz-yeterliklerini geliştirme adına okul yönetiminden beklentileri okulun fiziksel özelliklerini iyileştirme, sistemden beklentileri ise

çoğunlukla okulların ihtiyaçlarına duyarlı olma, internet ağını iyileştirme, öğretmenlerin mesleki itibarını yükseltme yönündedir.

6.2.5. Öğretmenlerin Kültürel Sermaye ve Öz-yeterliklerinin Okulun Sosyal Sermayesine Etkileriyle İlgili Sonuçlar

Öğretmen görüşlerine göre;

1. Sahip oldukları kültürel sermaye; vizyonu geniş, düşüncelerini ifade eden, araştırmacı, özgüveni yüksek, pozitif, ortama uyum sağlayan ve duyarlı öğrenciler yetiştirme, öğrenciler ve velilerle empati ve hoşgörüyü dayanan etkili iletişim kurma, davranışlarıyla olumlu rol model olma yoluyla okulun sosyal sermayesine katkı sağlamaktadır.
2. Anlayışlı ve düşünceli olma, evrensel değerlere, geniş bir dünya görüşüne sahip olma, paylaşımcı olma, sorun çözücü olma, kültürel sermayenin öğretmenlere sağladığı bireysel katkılardır.
3. Öğretmenler kültürel sermayelerini sınıf ortamında daha çok öğrenme-öğretme faaliyetlerine ve sınıf yönetimlerine yansıtılmaktadır.
4. Öğretmenler farklı kaynaklara yönelmekte, ders esnasında yararlandıkları kaynakların başında internet ve eğitim siteleri, projeksiyon, akıllı tahta gelmektedir.
5. Öğrenci ve öğretmen merkezli yöntemler birbirine yakın sıklıkta kullanılmaktadır. Öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerde en sık buluş yoluyla öğrenme, yaparak-yaşayarak öğrenme yer alırken öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerde soru-cevap, beyin fırtınası ve anlatım, video/sunu izletme yer almaktadır.
6. Öğrenmede kalıcılığı sağlama, bilgiyi somutlaştırma, öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrenciyi aktif kılma vb. nedenlerle öğretmenler görsel-işitsel araçları daha sık kullanılmaktadır.
7. Konuyla ilgili çalışma kâğıtları, testler, poster, panoya asılan görseller öğretmenlerin en sık hazırladığı materyallerdir. Sınıfın ortalama başarı seviyesi, öğrenci seviyesi, öğrencilerin yaşına uygunluk, işlevsel olma materyal hazırlayan öğretmenlerin dikkat ettiği özelliklerdir.
8. Öğretmenler öğretim sırasında genellikle okul dışı (tarihi ve turistik yerlere, sinema ve tiyatroya gitme) ve okul içi öğrenme faaliyetlerine (tiyatro gösterisi

yapma, okul gecesi düzenleme, belirli gün ve haftalar etkinliklerine katılma) yer vermektedir.

9. Ders çalışma yöntemleri, düzenli ve planlı çalışma, akademik başarıda aileye düşen görevler vb. konularında bilgilendirme yapma, veliyle bire-bir görüşme, veli toplantısı düzenleme öğretmenlerin öğrenci başarısı için ailelere sağladıkları desteklerdir.

6.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya dönük öneriler ile gelecekte yapılacak araştırmalara dönük öneriler yer almaktadır.

6.3.1. Uygulamaya Dönük Öneriler

1. Kültürel sermaye açısından öğretmenlerin en az katılım gösterdiği faaliyetler sanatsal çalışmalar olmuş, ekonomik yetersizlikler ve yaşanan şehrin sınırlılıklarına vurgu yapılmıştır. Bu konuda belediyeler sanatsal çalışmaların (sergi, atölye, gösteri vb.) olduğu gün ve haftalarda, bu tür faaliyetlere şehrin farklı bölgelerinden öğretmenlerin katılabilmesi için ulaşım araçları sağlayabilir. Sanatsal ve kültürel faaliyetlerin öğretmenlerin seminer dönemlerinde ve ara tatillerde yapılması veya tekrarlanması talep edilebilir.
2. Hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin kültürel sermayelerine yönelik algılarının nispeten daha düşük olduğu görülmüştür. Göreve yeni başlayan veya ilk yıllarında olan öğretmenlerin kültürel sermayelerini geliştirmek amacıyla MEB tarafından akademik, sosyal, kültürel, bilimsel, teknolojik, felsefi vb. konuları içeren kurslar, sanatsal ve akademik faaliyetlere yönelik atölye çalışmaları (proje yazma, materyal oluşturma, el sanatları, zekâ oyunları vb.) düzenlenebilir. Bu konuda sosyal medya üzerinden etkileşimli gruplar kurulabilir.
3. Öğretmenlerin Öğrenci Katılımı' nı sağlama boyutundaki öz-yeterlik algılarını güçlendirme amacıyla uygulamalı hizmet-içi eğitimler yapılabilir (drama, rol oynama, mikro ve makro öğretim vb.). Ayrıca okul bazında sınıfta bireysel ve grup çalışmalarını yönetme, öğrencilerin derse katılımını etkileyen fiziksel, psikolojik, sosyal, akademik nedenleri anlama konularında alan uzmanları eşliğinde tartışma grupları oluşturularak, öğretmenlerin mesleki gelişimi

desteklenebilir. Bu konuda varsa okul rehber öğretmeninden, yoksa alan uzmanlarından destek alınabilir.

4. Öğretmenlerin okullarının sosyal sermayesine yönelik algılar genel olarak yüksek, örgütsel bağlılıkları ise orta düzeydedir. Olumlu ve olumsuz duygular hissettiren durumların başında veli, okul ortamı ve öğrencilerle ilgili özellikleri geldiği dikkate alındığında özellikle okul-aile birliğini güçlendiren, öğretmen ve velileri buluşturan farklı etkinlikler (aile günleri, ailelerimizi tanıyalım etkinlikleri, aile katılımlı gruplar kurulabilir (tiyatro, drama, halk dansları, sergi, vb.) ve gösteriler düzenlenebilir.
5. Yaşça daha genç, hizmet süresi daha kısa ve ders verdiği sınıf düzeyi birinci sınıf olan öğretmenlerin okuldaki iletişim ve sosyal etkileşimle ilgili algıları daha düşük olmuştur. Göreve yeni başlayan öğretmenler için oryantasyon eğitimi verilebilir, birinci sınıflar daha deneyimli öğretmenlerin sorumluluğuna verilebilir, teneffüslerde/öğle aralarında/seminer dönemlerinde öğretmenler arasında iletişimi teşvik edici ve paylaşımı artırıcı etkinliklere yer verilebilir.
6. Tüm değişkenlerin birbiri üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu ve kültürel sermaye ile öz-yeterliğin birlikte okulun sosyal sermayesini etkilediği düşünüldüğünde her üç değişkene ait faaliyetlerin devamlılığı sağlanarak eğitimin niteliği artırılabilir.
7. Okul içi rekabetin olumsuz özelliklerini ortadan kaldırmak için okul yönetimi öğretmenlerin sınıflara atanmasında ve sınıf mevcutlarının belirlenmesinde adil ve dengeli bir dağıtım yapmaya özen gösterebilir.
8. Spor salonu, müzik odası, oyun alanı, internet, bilgisayar, laboratuvar gibi fiziksel donanımı eksik olan okulların durumları iyileştirilerek öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetleri daha zengin hale getirilebilir. Gezi-gözlem etkinliklerinin önündeki bürokrasi uygulamalarının engelleyici/aksatıcı yönünü ortadan kaldırmak için okul yöneticilerinin inisiyatifleri artırılabilir. Belediyeler aracılığıyla okullara ulaşım aracı tahsis edilerek bu tür faaliyetlerin merkez okullarla sınırlı kalmasının önüne geçilebilir.
9. Öğretmenlerin kültürel faaliyetlere katılımlarını desteklemek amacıyla MEB tarafından yürürlüğe konacak etkinlikler oluşturulabilir, bu tür faaliyetlerin düzenlendiği yerlerde öğretmenlere ekonomik olarak ayrıcalık tanınabilir.
10. Öğretmenlerin kültürel sermayelerini geliştirmek için yapmak isteyip de yapamadıkları etkinlikler arasında yurt dışı seyahati ve farklı kültürlerle

etkileşim dikkat çekmektedir. Bu konuda öğretmenlere internet aracılığıyla farklı ülkelerdeki meslektaşlarla eğitsel, kültürel, sosyal paylaşımların yapılacağı fırsatlar sunulabilir.

6.3.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Dönük Öneriler

1. Bu araştırma, incelediği değişkenler açısından ilk defa yürütülen bir araştırmadır. Bu nedenle ilgili değişkenler ve değişkenler arasındaki ilişkiler farklı eğitim kademelerinde ve farklı branşlardan öğretmenlerle incelenebilir.
2. Yürütülen araştırma devlet okulları ile sınırlıdır. Daha sonraki araştırmalarda özel okullardaki durum araştırılabilir, özel okullarla devlet okullarının karşılaştırılması yapılabilir.
3. Bu araştırmanın örnekleme öğretmenlerle sınırlıdır. Benzer çalışmalarda diğer paydaşlar da örnekleme dâhil edilebilir.
4. Bu araştırmanın nitel kısmı görüşme yöntemi ile tamamlanmıştır. Daha sonra yapılacak araştırmaların nitel bölümü gözlem yöntemiyle de desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25(4), 175-181.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Adak, N. (2007). Kadınların ikilemi:İş ve aile yaşamı. *Sosyoloji Dergisi Ülgen Oskay'a Armağan Özel Sayısı (Hakemsiz)*, 137-152.
- Addi-Raccach, A., & Grinshtain, Y. (2016). Teachers' capital and relations with parents: a comparison between Israeli Jewish and Arab teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 44-53.
- Adorno, T. W. (2003). Kültür endüstrisini yeniden düşünürken. *Cogito*, 36.
- Ahn, T. K., & Ostrom, E. (2008). Social capital and collective action(Chapter 3).(Ed. Deth, Dario Castiglione Jan W. Van; Wolleb, Guglielmo). *The handbook of social capital* (s. 70-100 içinde). içinde Oxford University Press.
- Akbaş, A., & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akman, Ö. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi öz-yeterlik algı düzeylerinin çok yönlü incelenmesi.Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Akman, Y. (2017). Okullarda sosyal sermaye ve öğretmen özdeşleşmesi ilişkisinde lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 263-281.
- Aktaş, H. H. (2016). Students' views about and experiences at school:investigating the role of cultural capital and hidden curriculum.Middle East Technical University, Ankara.
- Alakbarli, F. (2014). The art market and cultural capital in the era of globalization(based on data from Russia, Ukraine, Belarus, Kazakhstan and Uzbekistan).Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Albayrak, U. (2015). Müzik beğenisinde kültürel sermaye ve kültürel elitizm:Kıbrıs örneği.Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Alptekin, D. (2011). Sokaktan akademiye: Kadın hareketinin kurumsallaşma süreci. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 33-43.
- Altun, S. A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
- Altunbaş, S. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- An, W., & Western, B. (2019). Social capital in the creation of cultural capital: Family structure, neighborhood cohesion, and extracurricular participation. *Social Science Research*, 81, 192-208.
- Andersen, I. G., & Meier Jeager, M. (2015). Cultural capital in context: Heterogeneous returns to cultural capital across schooling environments. *Social Science Research*, 50, 177-188.
- Anderson, J. B. (2007). Social capital and student learning: empirical results from Latin American primary schools. *Economics of Education Review*, 27, 439-449.
- Apple, M. W. (2017). *Eğitim toplumu değiştirebilir mi?*(Ş. Çınkır, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar güçlü eğitimden dersler.*(M. Sarı, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.(Orijinal baskı, 2007).
- Ardahan, F. (2012). Sosyal sermaye ölçęği geçerlik, güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 773-789.
- Ardahan, F. (2014). Sosyal sermaye, yaşam doyumu ve akademik başarı ilişkisi: BESYO örneği. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1212-1226.
- Arkün Kocadere, S., & Aşkar, P. (2013). Sosyal medya araçlarının katkıları ve kullanım sıklıkları:öğretmenlik uygulaması örneği. *İlköğretim Online*, 12(4), 1120-1132.
- Arslan, D. A. (2004). Temel sorunları ve açılımları ile sınıf teorisi, sınıf bilinci ve orta sınıflar. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 126-143.
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri:ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Arun, Ö. (2009). Yaşlı bireyin Türkiye serüveni:Türkiye'de yaşlı bireyler arasında kültürel sermaye dağılımı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 77-100.
- Arun, Ö. (2012). Cultivated citizens? Cultural capital, class, gender and generations in contempopary in Turkey. *METU Studies in Development*, 39, 283-302.

- Arun, Ö. (2014). İnce zevkler olağan beğeniler:çağdaş Türkiye'de kültürel eşitsizliğin yansımaları. *Cogito*(76), 167-191.
- Ashraf, H., & Abtahi, T. (2014). On the relation of locus of control, social and cultural capital and oral proficiency achievement of EFL students: A case of Iranians in Mashad. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(2), 242-247.
- Aslan, S. (2019). İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları.Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368.
- Avcı, E. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine dair öz-yeterliklerinin incelenmesi.Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Avcı, Y. E. (2015). Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin incelenmesi.Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Aydemir, H. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç-gereçleri kullanım düzeyleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 163-182.
- Aydemir, M. A. (2011). Toplumsal ilişkilerin sosyal sermaye değeri (topluluk duygusu ve sosyal sermaye üzerine bir araştırma).Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ayra, M., & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Babaei, M., & Abednia, A. (2016). Reflective teaching and self-efficacy beliefs:exploring relationships in the context of teching EFL in Iran. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(9).
- Babaoğlu, E., & Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy. *Self-efficacy in changing societies*. (A. Bandura, Dü.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.

- Bandura, A. (2009). Exercise of personal and collective efficacy. *Self-efficacy in changing societies*. (A. Bandura, Dü.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 805-814.
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S., & Bayrakçeken, S. (2005). İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 391-417.
- Bars, M. (2016). Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlikleri ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarının incelenmesi. Doktora tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Baş, G. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 1(2), s. 17-36.
- Baştürk, Ş. (2011). Türk toplumunda sosyal sermaye, toplumsal ağlar ve sosyal hareketlilik. Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Battle, J. & Lewis, M. (2002). The increasing significance of class: The relative effects of race and socioeconomic status on academic achievement. *Journal of Poverty*, 6(2), 21-35.
- Bayındır, N., Çavdar, H., & Gökçe, M. (2016). Öğretmen adaylarının ideal öğretimsel becerilere ilişkin beklentileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 79-88.
- Baykara Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 4(2), 17-23.
- Beard, K. L. (2008). An exploratory study of academic optimism and flow of elementary school teachers. Doctorate dissertation, Ohio State University, Athens.
- Behtoui, A., & Neergaard, A. (2016). Social capital and the educational achievement of young people in Sweden. *British Journal of Sociology of Education*, 37(7), 947-969.
- Belfi, B., Gielen, S., De Fraine, B., Verschueren, K., & Meredith, C. (2015). School-based social capital: The missing link between schools' socioeconomic composition and collective teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 45, 33-44.

- Benzer, F. (2011). İlk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının analizi. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Berg, D. A., & Smith, L. F. (2014). Pre-service teachers' efficacy beliefs and concerns in Malaysia, England and New Zealand. *Issues in Educational Research*, 24(1), 21-40.
- Berkant, H. G. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 1(2), 1-17.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Bexley, E., Marginson, S., & Wheelahan, L. (2007). Social capital in theory and practise.
- Biber, K. (2003). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre öğretmen-aile iletişimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(35), 360-373.
- Bilgin, K. R., & Tansel İliç, D. (2018). Pierre Bourdieu ile savaşı yeniden okumak. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 171-177.
- Billett, P. (2012). Indicators of youth social capital the case for not using adult indicators in the measurement of youth social capital. *Youth Studies Australia*, 31(2), 9-15.
- Bodovski, K., Jeon, H., & Byun, S.-y. (2016). Cultural capital and academic achievement in post-socialist Eastern Europe. *British Journal of Sociology of Education*.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really. *Educational Psychology Review*, 15(1).
- Bonizzoni, P., Romito, M., & Cavallo, C. (2016). Teachers' guidance, family participation and track choice: the educational disadvantage of immigrant students in Italy. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 702-720.
- Botas, P. C., & Huisman, J. (2013). A Bourdieusian analysis of the participation of Polish students in the ERASMUS programme: Cultural and social capital perspectives. *High Education*, 66, 741-754.
- Bourdieu, P. (1974). Simgesel sermaye ve toplumsal sınıflar. (G. Çeğin, E. Göker, & N. Ökten, Dü) *Cogito*(76), s. 192-203.
- Bourdieu, P. (1986). Sermaye biçimleri (Şahin, M.M. & Ünal, A.Z. Çev.). *Sosyal sermaye kuram uygulama eleştirisi (s.45-75 içinde)*. içinde İstanbul: Değişim Yayınları.
- Bourdieu, P. (2014). Simgesel sermaye ve toplumsal sınıflar. *Cogito*(76), 192-203.

- Bourdieu, P. (2015a). *Ayırım Beğeni yargısının toplumsal eleştirisi*. (D., Fırat Şannan & A., G., Berkkurt, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları. (Orijinal baskı, 1979).
- Bourdieu, P. (2015b). *Bilimin toplumsal kullanımları Bilimsel alanın klinik bir sosyolojisi için*. (L. Ünsaldı, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları. (Orijinal baskı, 1997).
- Bourdieu, P. (2015c). *Pratik nedenler Eylem kuramı üzerine*. (H. Uğur Tanrıöver, Çev.). İstanbul: Hil Yayın. (Orijinal baskı, 1994).
- Bourdieu, P. (2016). *Akademik aklın eleştirisi Pascalca düşünme çabaları*. (P. B. Yalım, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2014). *Vârisler Öğrenciler ve kültür*. (L. Ünsaldı & A. Sümer, Çev.). Ankara: Heretik Yayıncılık. (Orijinal baskı, 1964).
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2015). *Yeniden üretim eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri*. (A. Sümer, L. Ünsaldı & Ö. Akkaya, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları. (Orijinal baskı, 1970).
- Bourdieu, P., & Waquant, L. (2003). *Düşünümsel bir antropoloji için cevaplar*. (N. Ökten, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Boydak Özan, M., Özdemir, T. Y., & Yaraş, Z. (2017). The effect of social capital elements on job satisfaction and motivation levels of teachers. *European Journal of Education Studies*, 3(4), 49-68.
- Boynukalın, N. (2015). Açlık, fakirlik, çocuk işçi, yamyamlık ve toplumsal cinsiyet bağlamında Hansel ve Gretel. *Mavi Atlas*, 5, 115-125.
- Boz, M. (2004). Altı yaş çocuklarının okula hazırbunuşluk düzeylerinin veli ve öğretmen görüşleri yönünden incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bozkurt Bulut, N. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 443-452.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2(1), 411-428.
- Brown, G., Hurst, B., & Hail, C. (2016). Early reading experiences: An artifact of cultural capital. *Critical Questions in Education*, 7(2), 116-129.

- Brown, P., Power, S., Tholen, G., & Allouch, A. (2016). Credentials, talent and cultural capital: A comparative study of educational elites in England and France. *British Journal of Sociology of Education*, 37(2), 191-211.
- Burgess, C. (2016). Conceptualising a pedagogical cultural identity through the narrative construction of early career Aboriginal teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 58, 109-118.
- Büyükkavvas Kuran, Ş., & Ersözülü, Z. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-17.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı(11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri(18.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cafoğlu, Z. (1995). Okulların güçlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(4), 549-556.
- Caldas, S. J., & Bankstone, C. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 269-277.
- Callea, M. B., Spittle, M., O'Meara, J., & Casey, M. (2008). Primary school teacher perceived self-efficacy to teach fundamental motor skills. *Research in Education(79)*, 67-75.
- Can, H. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim yeterliği inanç kaynakları. *İlköğretim Online*, 14(3), 1044-1059.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement:a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cerit, Ş. (2012). Kültürel sermaye bağlamında İzmir'de Latin dans kursları.Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Chen, X., Stanton, B., Gong, J., Fang, X., & Li, X. (2009). Personal Social Capital Scale: an instrument for health and behavioral research. *Health Education Research*, 24(2), 306-317.

- Cheng, S.-T., & Kaplowitz, S. A. (2016). Family economic status, cultural capital, and academic achievement: the case of Taiwan. *International Journal of Educational Development, 49*, 271-278.
- Chow, I. H. (1994). Organizational commitment and career development of Chinese managers in Hong Kong and Taiwan. *The International Journal of Career Management, 6*(4), 3-9.
- Chroinin, D.N. & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspective and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy, 18*(2), 219-233.
- Cincinnati, S., De Wever, B., Van Keer, H., & Valcke, M. (2016). The influence of social background on participation in adult education: applying the cultural capital framework. *Adult Education Quarterly, 66*(2), 143-168.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2007). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology, 28*(6), 693-710.
- Cobb, A. (2010). To differentiate or not to differentiate. *The Quarterly Review of Distance Education, 11*(1), 37-45.
- Cohen, D., & Prusak, L. (2001). *Kavrayamadığımız zenginlik: kuruluşların sosyal sermayesi.* (A. Kardam, Çev.) İstanbul: MESS.
- Colaguori, C. (2010). Symbolic violence and the violation of human rights: continuing the sociological critique of domination. *International Journal of Criminology and Sociological Theory, 3*(2), 388-400.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology, 94*, 95-120.
- Collins, R., & Makowsky, M. (2014). *Toplumun Keşfi.* (8. Basım). (N. Oktik, Dü.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Creighton, J. L., Foster, J. W., Klingsmith, L. & Withey, D. K. (2013). I just look it up: Undergraduate student perception of social media use in their academic success. *The Journal of Social Media in Society 2*(2), 26-46.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş.* (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çabuk, Y. (2015). Sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf fen ve teknoloji dersi alt branşlarına (fizik, kimya ve biyoloji) yönelik öz - yeterliklerinin incelenmesi. Doktora tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y., & Ercan, L. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 53-64.
- Çankaya, İ. H., & Çanakçı, H. (2011). Sosyal sermaye ve motivasyon arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 40(191), 127-133.
- Çapa, Y. (2005). Factors influencing first-year teachers' sense of efficacy. Doctoral thesis, The Ohio State University, Columbus.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çaycı, D. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlikleri ile mesleki yetkinlikleri arasındaki yordama ilişkileri. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Çelik, V. (2014). Okullarda moral sermayenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 67-74.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 91-118.
- Çerezciöğlu, A. (2013). Extreme Metal Scene'de kültürel sermaye: İzmir Metal Scene örneği. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 3(7), 69-80.
- Çerezciöğlu, A. B. (2011). Küreselleşme bağlamında extreme metal scene: İzmir metal atmosferi. (Doktora Tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çermik, H., Doğan, B., & Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, II(28), 201-212.
- Dadandı, İ., Kalyon, A., & Yazıcı, H. (2016). Eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, kaygı

- düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 253-269.
- Dağlıoğlu, H. E., & Çamlıbel Çakmak, Ö. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikaye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 510-534.
- Daly, A. J., Moolenaar, N.M., Bolivar, J.M. & Burke, P. (2010). Relationships in reform: the role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 359-391.
- Darmody, M., Robson, K., & McMahon, L. (2012). Young people and social capital: transition from primary schools to lower secondary level in Ireland. *Irish Journal of Sociology*, 20(1), 19-38.
- Demir, M. K. (2009). Sınıf öğretmenlerinin gözlem gezilerine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 467-478.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 36-49.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Denzine, G. M., Cooney, J. B., & McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the teacher efficacy scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 689-708.
- Deschenes, S., Cuban, L., & Tyack, D. (2001). Mismatch: historical perspectives on schools and students who don't fit them. *Deth, Dario Castiglione Jan W. Van; Wolleb, Guglielmo*, 103(4), 525-547.
- Dindar, H., & Yaman, S. (2003). İlköğretim okulları birinci kademe Fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim araç-gereçlerini kullanma durumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 167-176.
- Doğan, C. (2004). Sınıf öğretmenlerinin derslere ilişkin görüşleri ve tercih ettikleri öğretim yöntemleri: İstanbul örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 193-203.
- Doğan, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi Ağrı ili örneği. Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Dufur, M. J., Parcel, T. L., & McKune, B. A. (2008). Capital and context: using social capital at home and at school to predict child social adjustment. *Journal of Health and Social Behavior*, 49(June), 146-161.

- Dufur, M. J., Parcel, T. L., & Troutman, K. P. (2013). Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effects on academic achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31, 1-21.
- Dufur, M. J., Parcel, T. L., Hoffmann, J. P., & Braudt, D. B. (2016). Who has the advantage? Race and sex differences in returns to social capital at home and at school. *Research in Social Stratification and Mobility*, 45, 27-40.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender and school success: the role of habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44-68.
- Dumais, S. A. (2019). The cultural practices of first-generation college graduates: the role of childhood cultural exposure. *Poetics*, 304-422.
- Duman, B., Göçen, G., & Duran, V. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 1*, 144-155.
- Durkan Şimşek, R. (2013). İlkokul ve ortaokullardaki sosyal sermaye düzeyi ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İzmir.
- Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve sosyoloji*. (P. Ergenekon, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık. (Orijinal baskı, 1922).
- Durmuş, Y. T. (2019). Sınıf öğretmenleri öz-yeterlik kaynaklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 16(1), 355-369.
- Durur, E. K. (2016). Çirkin cadılıktan güzellik uzmanlığına uzanan yolda: şifacı kadınlar. *Global Media Journal Turkish Edition*, 7(6), 85-100.
- Dussault, M. (2006). Teachers' self-efficacy and organizational citizenship behaviours. *Psychological Reports*, 98, 427-432.
- Eagle, E. (1989). Socioeconomic status, family structure, and parental involvement: the correlates of achievement. *American Education Research Association*, 2-16.
- Eğilmez, M. (2018). *Tarihsel süreç içinde dünya ekonomisi* (3. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eker, D. (2014). Öğretim elemanlarının örgütsel sosyal sermayeleri ve örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ekinci, A. (2008). Genel liselerdeki sosyal sermaye düzeyinin ÖSS başarısına etkisi. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Ekinci, A. (2012). İlköğretim okullarındaki sosyal sermaye düzeyinin örgüt içi bilgi paylaşımına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2505-2520.
- Ekinci, A., & Karakuş, M. (2011). Okul müdürlerinin sosyal sermaye liderliği davranışlarının öğretmenler arasındaki sosyal sermaye düzeyine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 527-553.
- Ekinci, Ö., & Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827.
- Ekşioğlu, Ş. Z. (2012). Kültürel sermaye ve ekonomik kalkınma arasındaki ilişkinin girdi çıktı analizi ve fayda maliyet analizi yöntemleri ile Türkiye için değerlendirilmesi. Doktora tezi, Kadir Has Üniversitesi, İstanbul.
- Elkatmış, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıkları. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1223-1240.
- Enfield, R. P., & Nathaniel, K. C. (2013). Social capital: its constructs and survey development. *New Directions For Youth Development*, 138.
- Erbil, C., & Öğüt, A. (2016). Örgütsel sosyal sermayenin inşasında çalışanların değişen rolü: Richard Sennett'in perspektifinden yeni kapitalizm örgütlerine bakış. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 192-216.
- Erdem, M. (2010). Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 511-536.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-104.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Erdoğan, U. (2018). Ekonomik ve kültürel sermaye bağlamında sosyal sınıfların farklılaşması: Ankara örneği. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erkoç, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Erol, M., & Avcı Temizer, D. (2016). Eyleme geçiren bir katalizör "öz yeterlik algısı": üniversite öğrencileri üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(4), 711-723.
- Eroler, M. (2015). Resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin boş zamanlarını değerlendirmelerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Erselcan, F. (2009). Disiplinlerarası ortak bir çalışma alanı olarak sosyal sermaye. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(2), 248-256.
- Ertuğrul, G., & Toros, F. (2010). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ergenlerin algıladıkları ebeveyn tutumu ve ebeveynlerinin evlilik uyumları arasındaki ilişki. *Journal of New Symposium Psikiyatri, Nöroloji ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 48(3), 172-183.
- Eskici, M. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz-yeterlik algıları ile tutumları. Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Eşki, H. (2009). Sosyal sermaye -önemi, üretimi ve ölçümü- üzerine bir alan araştırması. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Etil, H., & Demir, M. (2014). Pierre Bourdieu'nun bilim sosyolojisine katkısı: "alan teorisi", "habitus" cini ve "refleksivite talebi". *Cogito*(76), 312-349.
- European Quality of Life Survey. (2016). Haziran 14, 2019 tarihinde Eurofound: <https://www.eurofound.europa.eu/tr/country/turkey> adresinden alındı
- Evertson, C. M. & Harris, A. H. (1992). What we know about managing classroom. *Educational Leadership*, April, 74-78.
- Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 48-61.
- Field, J. (2008). *Sosyal sermaye*. (2. Baskı). (B. Bilgen, & B. Şen, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Fine, B. (2008). *Sosyal sermaye sosyal bilime karşı bin yılın eşliğinde ekonomi politik ve sosyal bilimler*. (A. Kars, Çev.) İstanbul: Yordam Kitap.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2010). Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale. *The Journal of Experimental Education*, 78, 118-134.
- Flores-Vance, M. (2013). The role of cultural capital from home and school settings and its influence on student engagement: a narrative inquiry. Doctoral Thesis, University of Redlands, California.
- Ford, T. G., Van Sickle, M. E., Clark, L. V., Fazio-Brunson, M., & Schween, D. C. (2017). Teacher self-efficacy , professional commitment, and high-stakes teacher evaluation policy in Louisiana. *Educational Policy*, 31(2), 202-248.
- Fowler, F. C. (1999). Curiouser and curiouser: new concepts in the rapidly changing landscape of educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 35(4), 594-613.

- Franzak, J. (2002). The mirror's new message? Gender in the adolescent postmodern fairytale. *Canadian Children's Literature*(108), 53-72.
- Freire, P. (2013). *Ezilenlerin pedagojisi*.(9. Basım).(D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.(Orijinal baskı, 1982).
- Fukuyama, F. (1999). Sosyal sermaye ve sivil toplum.(Şahin, M. M. & Ünal, A. Z., Çev.). *Sosyal sermaye kuram uygulama eleştiri* (s. 143-170 içinde). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Fukuyama, F. (2001). Social capital, civil society and development. *Third World Quarterly*, 22(1), 7-20.
- Gaddis, S. M. (2013). The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Social Science Research*, 42, 1-13.
- Galkowski, J. P., & Kotarski, H. (2015). Cultural capital of the young intelligentsia of Central and Eastern Europe. H. Kotarski (Dü.) içinde, *Pragmatics of social and cultural capital* (s. 11-23). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Galstyan, M., & Movsisyan, V. (2013). *The relationship between years of education and social capital in Armenia*. Temmuz 30, 2019 tarihinde https://www.academia.edu/5900840/Education_and_social_capital_in_Armenia adresinden alındı
- Garcia, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39(3), 290-315.
- Gatto, J. T. (2018). *Eğitim bir kitle imha silahı zorunlu eğitimin karanlık dünyasında bir yolculuk*(6. Baskı). İstanbul: EDAM Yayın.
- Gayo, M. (2016). Cultural capital reproduction in the UK. *The Occasional Papers, Institute for Culture and Society*, 7(2), 2-36.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 2-13.
- Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Gewirtz, S., Dickson, M., Power, S., Halpin, D., & Whitty, G. (2005). The deployment of social capital theory in educational policy and provision: the case of Education Action Zones in England. *British Educational Research Journal*, 31(6), 651-673.

- Gezgin, E. (2016). Eğitimde fırsat eşitliği mi dediniz?Çanakkale Fevzipaşa Mahallesi'nde öğrenci olmak. *Journal Human Science*, 13(2), 2768-2792.
- Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: the relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate ans student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 21-34.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: a theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183-211.
- Gkolia, A., Dimitrios, B. A., & Koustelios, A. (2016). Background characteristics as predictors of Greek teachers' self-efficacy. *International Journal of Educational Management*, 30(3), 460-472.
- Golban, T., & Karip, Ö. (2017). Beauty as fairy tale in Fay Weldon's novel The Life and Love of She-Devil. *Humanitas*, 5(9), 219-230.
- Goldenberg, B. M. (2014). White teachers in urban classrooms:embracing non-white students' cultural capital for better teaching and learning. *Urban Education*, 49(1), 111-144.
- Gordon, T. (2010). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (3. Baskı). İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Gottfredson, D. C., & DiPietro, S. P. (2011). School size, social capital, and student victimization. *Sociology of Education*, 84(1), 69-89.
- Gök, M. (2014). Toplumsal kalkınmanın ve sosyal sermayenin bilinmeyen aktörleri:kadın odaklı sivil toplum kuruluşları.Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gökalp, S. (2018). Okul yöneticilerinin kültürel sermaye yeterliklerinin ve kültürel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin incelenmesi.Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Göker, E. (2001). Durkheim'in sol eli:Pierre Bourdieu'nun muhalefeti. *Praksis*, 3, 228-251.
- Göksel, A., Aydınant, B., & Bingöl, D. (2010). Örgütlerde bilgi paylaşım davranışı:sosyal sermaye boyutundan bir bakış. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(4), 88-109.
- Gören, T., & Yengin Sarpkaya, P. (2014). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın ili örneği). *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 69-87.
- Görgün Baran, A. (2008). Yaşlılıkta sosyalizasyon aslılıkta ve yaşam kalitesi. *Yaşlı Sorunları Arastırma Dergisi*, 2, 86-97.
- Grootaert, C., & Van Bastelaer, T. (2001). Understanding and measuring social capital:a synthesis of findings and recommendations from the social capital initiative.

- Grootaert, C., Narayan, D., Jones, V. N., & Woolcock, M. (2004). Measuring social capital an integrated questionnaire. *World Bank Working Paper*, 18.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27, 961-968.
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirilmesi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(1), 37-56.
- Gül, İ., & Aslan, D. (2016). Okul, aile ve toplum ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 203-218.
- Güleç, S., & Alkış, S. (2004). Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 247-266.
- Günel, F. E., Çağlar, A., Kangallı Uyar, S. G., Karadeniz, O., & Yeşilyurt, M. E. (2017). Türkiye'de illere göre insani değişme indeksi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(27), 208-216.
- Güllüpnar, F., & İnce, C. (2014). Şanlıurfa'da eğitimsel eşitsizliklerin yeniden üretimi:kültürel yapı, sosyal sermaye ve yapısal faktörlerin sosyolojik analizi. *Eğitim Bilim Toplum*, 12(46), 84-121.
- Gültekin, N. & Sığırı, Ü. (2007). Bir kültür boyutu olarak "bireycilik-ortaklaşa davranışçılık" ve örgütsel kültüre yansımaları. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 273-285.
- Gültepeaç Ayalp, B. (2010). Sosyal sermaye ve değer ilişkisi:Özel bir lise örneği.Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gündüz, Y. (2010). Öğretmen algılarına göre kadın öğretmenlerin kariyer engellerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 133-149.
- Güneş, A. M., & Buluç, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim*, 10(1), 94-113.
- Güneş, A. M., & Buluç, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 10(1), 94-113.
- Güneş, T., Şener Dilek, N., Çelikoğlu, M., & Demir, E. S. (2011). The using levels of the teaching methods and techniques by teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1092-1096.
- Güngör, G. (2011). İlköğretim okullarının öğretmen görüşlerine göre sosyal sermaye düzeyleri ve dezavantajlılıkları ile ilgili değişkenler arasındaki ilişki(Mersin ili Mezitli ilçesi örneği).Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

- Günkör, C. (2011). Sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Günkör, C. (2016). Öğretim elemanlarının sosyal sermaye ve eğitim ortamına ilişkin algıları:Gazi Eğitim Fakültesi örneği.Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Günkör, C., & Özdemir, M. Ç. (2017). Sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 70-90.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.
- Hackett, G. (2009). Self-efficacy in career choice and development. A. Bandura (Dü.) içinde, *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate. *Education*, 126(2), 334-345.
- Halıcı Tülüce, N. S. (2013). Sosyal sermaye faktörünün ekonomik büyüme üzerindeki etkisi:Dinamik panel uygulaması.Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Harriss, J., & De Renzi, P. (1997). Sosyal sermaye kavramı:kayıp halka mı yoksa analitik olarak mı kayıp?(Çelik, M. & Şahin, M.M. çev.). *Sosyal sermaye kuram uygulama eleştirisi* (s. 7-39 içinde). içinde İstanbul: Değişim Yayınları.
- Hattie, J. A. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 449-481.
- Hazır Bıkmaz, F. (2006). Yeni ilköğretim programları ve öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 99-116.
- Heiberger, G. & Harper, R. (2008). Have you facebooked Astin lately? Using technology to increase student involvement. *Nre Directions For Student Service*, 124, 19-35.
- Hendricks, K. S. (2016). The sources of self-efficacy:educational research and implications for music. *Update*, 35(1), 32-38.
- Hızlan, D. (2014). *NOTOS dergisi soruşturmasına dipnotlar*. Ocak 16, 2017 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/notos-dergisi-sorusturmasina-dipnotlar-25723328> adresinden alındı
- Hill, H. C., & Chin, M. (2018). Connections between teachers' knowledge of students, instruction, and achievement outcomes. *American Educational Research Journal*, 55(5), 1076-1112.
- Holliday, A. (2004). Issues of Validity in Progressive Paradigms of Qualitative Research. *TESOL Quarterly*, 38(4), 731-734.

- Hopson, L. M., Schiller, K. S., & Lawson, H. A. (2014). Exploring linkages between school climate, behavioral norms, social supports, and academic success. *Social Work Research, 38*(4), 197-209.
- Hora, M. T., & Blackburn Cohen, C. A. (2018). Cultural capital at work:how cognitive and noncognitive skills are taught, trained and rewarded in a Chinese Technical college. *Community College Review, 46*(4), 388-416.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim:demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim, 3*(1), 29-42.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal, 43*(3), 425-446.
- Huang, L. (2009). Social capital and student achievement in Norwegian secondary schools. *Learning and Individual Differences, 19*, 320-325.
- Hurioglu, L. (2016). Öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama becerileri ile öz-yeterlik düzeylerine etkisi.Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ilgaz, G., Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1).
- Ilıman Püsküllüoğlu, E. (2015). Öğretmen görüşlerine göre lise müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki(Muğla ili örneği).Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Illich, I. (2013). *Okulsuz Toplum*(8. Basım).(M. Özyay, Çev.). İstanbul: Şule Yayınları.
- Imants, J. G., Van Putten, C. M., & Leijh, G. (1994). School management training:principals' and teachers' sense of efficacy in primary education. *International Journal of Educational Management, 8*(3), 7-14.
- Izgar, H., & Dilmaç, B. (2008). Yönetici aday öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(20), 437-446.
- İnci, M. (2015). Sermayenin sosyal doğası, sosyal sermaye ve bireysel çıkar: Muğla sermaye grupları örneği.Doktora tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research:a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26.

- Junco, R., Elavsky, C. M. & Heiberger, G. (2013). Putting twitter to the test: Assessing outcomes for student collaboration, engagement and success. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 273-287.
- Kaçar, T., & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının eşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767.
- Kahai, S. S., & Lei, Y. (2019). Building social capital with Facebook: type of network, availability of other media, and social self-efficacy matter. *International Journal of Human-Computer Studies*, 130, 113-129.
- Kahraman, İ. (2016). Sosyal sermayeyi geliştirmeye yönelik etkinliklerin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyine etkisinin incelenmesi. Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kahraman, İ., & Summak, S. (2016). Okullarda sosyal sermayenin geliştirilmesine yönelik bir karma yöntem çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(26), 482-504.
- Kahramanoğlu, R., & Bay, E. (2016). Öğretmen yetiştiren kurumlar için giriş standartlarının belirlenmesi: Delphi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 41, 115-136.
- Kalan, Ö. (2014). Foucault'un biyopolitika kavramı bağlamında moda ve beden: Vouge dergisi üzerinden bir söylem analizi. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 8(3), 140-162.
- Kangal, N. (2013). Sosyal sermaye teorileri ve sosyal sermaye kalkınma ilişkisi: Türkiye örneği. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kaplan, M. (2015). Geleneksel tedavi pratikleri ve uygulayıcıları: kadın şifacılar. *Milli Folklor*, 27(108), 189-196.
- Karabatak, S. (2015). Okul yöneticisi yetiştirmede WEB tabanlı problem temelli öğrenmenin katılımcıların öz-yeterlik inançlarına ve yöneticilik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisi. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Karabey, C. N. (2009). Girişimcilikte fırsat tanımlamayı etkileyen bireysel faktörler: Beşeri ve sosyal sermaye perspektifi. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karademir Hazır, I. (2014). Bourdieu sonrası yeni eşitsizlik gündemleri: Kültürel sınıf analizi, beğeni ve kimlik. *Cogito*(76), 230-264.
- Karagül, M., & Masca, M. (2005). Sosyal sermaye üzerine bir inceleme. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Bahar, 37-52.

- Karahan, Ş., & Uyanık Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-14.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 245-257.
- Katranç, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz-yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174-195.
- Keçeli Kaysılı, B. (2008). Akadmeik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 9(1), 69-83.
- Kes Erkul, A. (2010). Ankara'da kent içi hareketlilikte konut ve yer tercihinin aktör-yapı dinamikleri. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kes Erkul, A. (2013). Konut tercihi ve sosyo-mekânsal ilişkilerde kültürel sermayenin rolü:Koru sitesi ve Or-an Sitesi örnekleri üzerinden bir karşılaştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(4), 625-647.
- Khalifa, M. (2010). Validating social and cultural capital of hyperghettoized at-risk students. *Education and Urban Society*, 42(5), 620-646.
- Khodadady, E., & Ashrafborji, M. (2016). Social capitals and English language learning in an Iranian Language Institute. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(2), 328-339.
- Khodadady, E., & Mokhtary, M. (2013). Cultural capital and English language achievement at grade three in Iranian high schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(4), 715-723.
- Khodadady, E., & Natanzi, M. (2012). Designing and validating a scale measuring cultural capitals of Iranian University students majoring in English. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 627-1634.
- Khodadady, E., Alae, F. F., & Natanzi, M. (2011). Factors underlying the social and cultural capitals of high school students and their relationship. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(11), 1618-1627.
- Kırdağ Mahir, S., & Danacıoğlu, E. (2018). Elitler ve kültürel sermaye:Nejat F. Eczacıbaşı örneği. *Sosyoloji Notları*, 2(1), 141-156.
- Kiviet, A. M., & Mji, A. (2003). Sex differences in self-efficacy beliefs of elementary sciences teachers. *Psychological Reports*, 92, 333-338.

- Koca, C. (2006). Beden Eğitimi ve spor alanında toplumsal ve kültürel yeniden üretim.Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Koçyiğit, S. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları.Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Komaraju, M. (2013). Ideal teacher behaviors: student motivation and self-efficacy predict preferences. *Teaching of Psychology*, 40(2), 104-110.
- Konan, N. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 31-59.
- Korkmaz, İ. (2007). Öğrenci merkezli ders uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 393-402.
- Koytak, E. (2012). Tahakküme hükmetmek:Bourdieu sosyolojisinde toplum ve bilim ilişkisi. *Sosyoloji Dergisi*, 3(25), 85-101.
- Köse, M. R. (2001). Basil Bernstein:kültürel üretim ve yenidenüretim sürecinde eğitim, dil ve dil biçimsel farklılıklar üzerine. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 28(3-4), 361-382.
- Kösem, İ. B. (2010). Sosyal sermaye kuramı çerçevesinde Türkiye'de özel sektörün kültür ve sanat yatırımları.Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Koşker, Y. (2013). Köyde ve kentte yaşayan 6 yaş çocukların okul olgunluklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Krarup, T., & Munk, M. D. (2014). Field theory in cultural capital studies of educational attainment. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 761-779.
- Krasny, M. E., Kalbacker, L., Stedman, R. C., & Russ, A. (2015). Measuring social capital among youth:applications in environmental education. *Environmental*, 21(1), 1-23.
- Krasny, M. E., Kalbacker, L., Stedman, R. C., & Russ, A. (2015). Measuring social capital among youth:applications in environmental education. *Environmental Education Research*, 21(1), 1-23.
- Kurt, T. (2009). Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz-yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi.Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, T., Duyar, I., & Çalik, T. (2012). Are we legitimate yet?A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self-efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development*, 31(1), 71-86.

- Kurz, N. M. (2006). The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession. Doctorate dissertation, Ohio State University, Athens.
- Kuş, Z., & Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (İlgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- Küçük Durur, E. (2016). Çirkin cadılıktan güzellik uzmanlığına uzanan yolda:şifacı kadınlar. *Global Media Journal TR Edition*, 7(13), 85-100.
- Küçükali, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımı: Atatürk Üniversitesi örneği. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(13), 531-546.
- Künsting, J., Neuber, V., & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 299-322.
- Küpeli, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: a critical assessment. *Theory and Society*(32), 567-606.
- Larkin, I. M., Brantley-Dias, L., & Lokey-Vega, A. (2016). Job satisfaction, organizational commitment and turnover intention of online teachers in the K-12 setting. *Online Learning*, 20(3), 26-51.
- Lee, V. E., & Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*, 37(1), 3-31.
- Lesha, J. (2017). Gender differences in in primary school teachers' self-efficacy beliefs. *European Journal of Education Studies*, 3(10), 731-740.
- Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22(1), 28-51.
- Lodrik, S. H. (2013). Ekonomik ve kültürel sermaye sahibi sınıfın 1980-2000 arası tüketim pratikleri. Yüksek lisans tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Lyu, J., Huang, H., & Hu, L. (2019). Leisure education and social capital: the case of university programmes for older adults in China. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 25.

- Mahir, S. K., & Danacıoğlu, E. (2018). Elitler ve kültürel sermaye:Nejat F. Eczacıbaşı örneği. *Sosyoloji Notları*, 2(1), 141-156.
- Marks, K. (1976). Ücretle emek ve sermaye. *1*, 174-212. Sol Yayınları.
- Marlatt, G. A., Baer, J. S., & Quigley, L. A. (1995). Self-efficacy and addictive behavior. A. Bandura (Dü.) içinde, *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marx, K. (1976). Ücretli emek ve sermaye(Birinci baskı). Sol Yayınları.
- Marx, K. (2014). *Sevilen bir insan yapmalısın kendini*. (Y. Yayla, Çev.) İstanbul: Alakarga Yayıncılık.
- Marx, K., & Engels, F. (2010). *Komünist manifesto*. Ankara: Alter Yayıncılık.
- McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read?How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276.
- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*.Ankara.
- MEB.(2018). Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü. Ağustos 25, 2019 tarihinde <https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-tanitim/icerik/7> adresinden alındı
- Meier Jeager, M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement?New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*, 84(4), 281-298.
- Meier Jeager, M., & Mollegaard, S. (2017). Cultural capital, teacher bias, and educational success: New evidence from monozygotic twins. *Social Science Research*, 65, 130-144.
- Meier, A. (1999). Social Capital and School Achievement Among Adolescents. *Center for Demography and Ecology*, 99(18), 1-38.
- Menon, D., & Sadler, T. D. (2016). Preservice elementary teachers' science self-efficacy beliefs and science content knowledge. *Journal of Science Teacher Education*, 27, 649-673.
- Menon, M. E., & Anthanasoula-Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers:the role of gender and experience. *School Leadership & Management*, 31(5), 435-450.

- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mills, C. (2008). Reproduction and transformation of inequalities in schooling: the transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 79-89.
- Minckler, C. H. (2014). School leadership that builds teacher social capital. *Educational Management*, 42(5), 657-679.
- Misci Kip, S. (2010). Kültürel sermaye ve televizyon izleme alışkanlıkları. Doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Mollegaard, S., & Meier Jeager, M. (2015). The effect of grandparents' economic, cultural, and social capital on grandchildren's educational success. *Research in Social Stratification and Mobility*, 42, 11-19.
- Nacar, F. S., & Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 493-511.
- Namalı, M. M. (2015). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre sosyal sermayenin okullarda kullanılma düzeyi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Narin, Ö. (2007). Sınıf çözümlerinin med cezirleri Marks, Weber ve ötesi. (D. Yılmaz, F. Akyüz, F. Ercan, K. R. Yılmaz, Ü. Akçay & T. Tören, Ed.). *Kapitalizmi anlamak*. içinde Ankara: Dipnot Yayınları.
- Nartgün, Ş. S., & Menep, İ. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi: Şırnak/İdil örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 289-316.
- Nathanson, S., Pruslow, J., & Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-321.
- Newby, T. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. [Abstract]. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 195-200.
- O'Shea, S. (2016). Avoiding the manufacture of 'sameness': first-in-family students, cultural capital and the higher education environment. *Higher Education*, 72, 59-78.
- Oettingen, G. (1995). Cross-cultural perspectives on self-efficacy. A. Bandura (Dü.) içinde, *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onyx, J., & Bullen, P. (2000). Measuring social capital in five communities. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 36(1), 23-42.

- Oshagbemi, T. (2000). Is lenght of service related to the level of job satisfaction? *International Journal of Social Economics*, 27(3), 213-226.
- Ostrom, E. (1999). Social Capital: A Fad or a Fundamental Concept? P. Dasgupta, & I. Serageldin (Dü) içinde, *Social capital a multifaceted perspective*. Washington D.C.: The World Bank.
- Owen, S. S. (2005). The relationship between social capital and corporate punishment in schools. *Youth and Society*, September, 85-112.
- Öğülmüş, S., & Özdemir, S. (1995). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenciler üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(2).
- Öksüzler, O. (2006). Sosyal sermaye, güven ve belirleyicileri:bir panel analizi. *Akdeniz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12, 108-129.
- Ökten, N. (2014). Devlet üzerine son bir hesaplama. *Cogito*, 76, 79-88.
- Ören, K. (2007). Sosyal sermayede "güven" unsuru ve işgücü performansına etkisi. *Kamu İş*, 9(1), 71-90.
- Özabacı, N., & Acat, M. B. (2005). Sosyo Ekonomik Çevreye Göre İlköğretim Öğrencilerinin Başarsızlık Nedenleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 145-170.
- Özbay, B. (2006). Sosyal sermaye açısından ortaöğretimde ders geçme ve kredi geçmenin analizi.Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Özcan, B. (2011). Sosyal sermaye ve ekonomik kalkınma.Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Özcan, Z. Ç. (2007). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi.Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özdayı, N. (1998). Liselerde görev yapan öğretmenlerin eğitim ortamlarının iş tatmini ve verimlilik açısından değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(10), 237-251.
- Özdemir, A. A. (2007). Sosyal ağ özellikleri bakış açısıyla sosyal sermaye ve bilgi yaratma ilişkisi: akademisyenler üzerinde bir uygulama.Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özdemir, A. A. (2008). Sosyal ağ özellikleri bakış açısıyla sosyal sermaye ve bilgi yaratma ilişkisi:akademisyenler üzerinde yapılan bir alan araştırması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 81-102.

- Özdemir, M., & Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601.
- Özerbaş, M. A., Bulut, M., & Usta, E. (2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 123-135.
- Özerkan, E. (2007). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Özgan, H., & Karataşoğlu, D. (2016). Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 1-14.
- Özgan, H., & Yılmaz, S. (2009). Müfettişlerin, öğretmenlerin sınıf yönetimindeki eksiklikleri hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 57-65.
- Özkaplan, N. (2013). Kadın akademisyenler:cam tavanlar hala çok kalın. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1(12), 1-23.
- Özkaplan, N. (2013). Kadın akademisyenler:cam tavanlar hala çok kalın! *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1(12), 1-23.
- Özmen, F., Aküzüm, C., Koçoğlu, E., Tan, Ç., & Demirkol, M. (2014). Eğitim kurumlarında sosyal sermayenin iş tatmini üzerindeki etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(58), 333-346.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y., & Memiş, A. D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921.
- Özsöz, C. (2007). Pierre Bourdieu'nun temel kavramlarına giriş. *Sosyoloji Notları*, 15-21.
- Özşengür, B. (2010). Cinsel kimlik gelişimi ve cinsel kimlik bozukluğunda psikososyal değişkenler:gözden geçirme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 163-174.
- Öztürk, M. F., & Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(1), 101-120.
- Öztürk, M., & Giren, S. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanan hikaye kitaplarındaki korku ve şiddet öğelerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2095-2108.
- Öztürk, T. (2015). Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı ve tutumları.Doktora tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). *Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement*. Mart 8, 2017 tarihinde <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/PajaresSchunk2001.html> adresinden alındı
- Palabıyık, A. (2011). Pierre Bourdieu sosyolojisinde “habitus”, “sermaye” ve “alan” üzerine. *Liberal Düşünce*, 16(61-62), 121-141.
- Palut, B. (2008). Düşünme stilleri ve anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-11.
- Parker, M. J., Guarino, A. J., & Smith, R. W. (2002). Self-efficacy in a sample of education majors and teachers. *Psychological Reports*, 91, 935-939.
- Perera, H. N., Granziera, H., & McIlven, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 120, 171-178.
- Pinho, J. C. (2013). The e-SOCAPIT scale: a multi-item instrument for measuring online social capital. *Journal of Research in Interactive*, 7(3), 216-235.
- Pishghadam, R., & Zabihi, R. (2011). Parental education and social and cultural capital in academic achievement. *International Journal of English Linguistics*, 1(2), 50-57.
- Pishghadam, R., Noghani, M., & Zabihi, R. (2011). An application of a questionnaire of social and cultural capital to English language learning. *English Language Teaching*, 4(3), 151-157.
- Pitzalis, M., & Porcu, M. (2016). Cultural capital and educational strategies: shaping boundaries between groups of students with homologous cultural behaviours. *British Journal of Sociology of Education*, 1-16.
- Polat, G. (2012). Madde bağımlısı ergenlerin tedavi sonrası toplumla yeniden bütünleşme deneyimleri ve sosyal sermaye yaklaşımı temelinde sosyal hizmet müdahalesi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Polat, M., Dilekmen, M., & Yasul, A. F. (2015). Öğretmen adaylarına okula yabancılaşma ve akademik öz-yeterlik: bir chaid analizi incelemesi. *Ulusallararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 214-232.
- Polat, S. (2009). Akademik başarısızlığın toplumsal eşitsizlik temelinde çözümlenmesi. *Eğitim Bilim Toplum*, 7(25), 46-61.
- Pöllmann, A. (2013). Intercultural capital: toward the conceptualization, operationalization, and empirical investigation of a rising marker of sociocultural distinction. *SAGE Open*, 1-7.

- Putnam, R. (1995). Tek başına bowling:Amerika'nın azalan sosyal sermayesi.(Şahin, M. M. & Ünal, A. Z.,Çev.). *Sosyal sermaye kuram uygulama eleştirisi* (s. 121-142 içinde). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Putnam, R. (tarihsiz). *Social capital: measurement and consequences*. Nisan 8, 2017 tarihinde <http://www.oecd.org/innovation/research/1825848.pdf>. adresinden alındı
- Ra, E. (2011). Understanding the role of economic, cultural and social capital, and habitus in student college choice:an investigation of student, family, and school context.Doctoral thesis, The University of Michigan, Michigan.
- Radu, M. B. (2018). Do students' perceptions of unsafe schools and experiences of bullying hinder the effects of family and school social capital in deterring violence? *American Behavioral Scientist*, 62(11), 1505-1524.
- Ramey-Gassert, L., & Shroyer, M. G. (1992). Enhancing science teaching self-efficacy in preservice elementary teachers. *Journal of Elementary Science Education*, 4(1), 26-34.
- Reilly, E., Dhingra, K., & Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 28(4), 365-378.
- Riscal, S. A., Riscal, J. R., & Stabelini, A. M. (2016). The invisible violence:symbolic violence and relations of sociability in Brazilian schools. *Journal of Education and Human Development*, 5(4), 237-244.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement:the mediating effects of teacher beliefs'. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 798-822.
- Russell, B. (2014). *Eğitim üzerine(1. Basım)*. (A. Uğur, Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Russell, B. (2017). *Eğitim ve toplum düzeni*. (Ş. Duran, Çev.). İstanbul: Bgst Yayınları. (Orijinal baskı, 1932)
- Sadık, F. (2002). İlköğretim I. aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Esntitüsü Dergisi*, 10(10).
- Sakui, K. (2007). Classroom management in Japanese EFL classrooms. *Japan Association for Language Teaching Journal*, 29(1), 41-58.
- Salıcı Ahioglu, Ş. (2006). Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi.Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Sandefur, G., Meier, A., & Hernandez, P. (1999). Families, social capital and educational continuation. *CDE Working Paper*, 99(19).
- Savage, M. (2014). Pierre Bourdieu'nun kayıp kent sosyolojisi. *Cogito*(76), 106-120.
- Saygın, M. (2016). Kültürel sermaye, beşeri sermaye ve sosyal sermayenin girişimci kişilik özelliklerine etkisi:İç Anadolu Bölgesi Genç Girişimciler Kurulu örneği.Doktora tezi, Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(51), 477-499.
- Sever, S. (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler . *Abece Eğitim ve Ekin ve Sanat Dergisi*, 107, 14-15.
- Sezgin, F. (2009). Relationships between teacher organizational commitment, psychological hardiness and some demographic variables in Turkish primary school. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 630-651.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 143-159.
- Sharma, R.D. & J. Jyoti. (2006). Job satisfaction among school teachers. *IIMB Management Review*, 18(4), 349-363.
- Shaukat, S., & Iqbal, H. M. (2012). Teacher self-efficacy as a function of student engagement, instructional strategies and classroom managements. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(3), 82-85.
- Sheng, X. (2016). Cultural capital, family background and education:Choosing university subjects in China. *British Journal of Sociology of Education*.
- Shiri, N., & Naderi, N. (2015). The significance of social capital in the higher agricultural education system. *International Journal of Agricultural Management and Development*, 5(1), 41-49.
- Shoji, M. N., Haskins, A. R., Rangel, D. E., & Sorensen, K. N. (2014). The emergence of social capital in low-income Latino elementaryschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 600-613.
- Smith, M. H., Beaulieu, L. J., & Israel, G. D. (1992). Effects of human capital and social capital on dropping out of high school in the South. *Journal of Research in Rural Education*, 8(1), 75-87.

- Smyth, J. (2004). Social capital and the 'socially just school'. *British Journal of Sociology of Education*, 25(1), 19-33.
- Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z., & Demir, M. (2014). İnternet ve sosyal medya kullanımı üzerine bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(4), 23-32.
- Son, J.-W., Won Han, S., & Kang, C. (2016). A comparative analysis of the relationship among quality instruction, teacher self-efficacy, and mathematics achievement in South Korea and the United States. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(7), 1755-1779.
- Song, L., & Lin, N. (2009). social capital and health inequality:evidence from Taiwan. *Journal of Health and Social Behavior*, 50, 149-163.
- Soyer, U. (2010). Özel eğitim öğretmen adaylarının öz-duyarlık ve sürekli kaygı düzeylerinin belirlenmesi.Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Soysal, M. R. (2014). Sınıf öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin öğretmenlik mesleği öz yeterlik inançları.Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri(2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stampnitzky, L. (2006). How does "culture" become "capital"?Cultural and institutional struggles over "character and personality" at Harvard. *Sociological Perspectives*, 49(4), 461-481.
- Stone, W., & Hughes, J. (2002). *Measuring Social Capital: towards a standardised approach*. Temmuz 30, 2019 tarihinde <https://www.aes.asn.au/images/stories/files/conferences/2002/papers/Hughes.pdf> adresinden alındı
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(4), 893-912.
- Sullivan, A. (2007). Cultural capital, cultural knowledge and ability. *Sociological Research Online*, 12(6), 1-14.
- Sullivan, A., & Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, 41(6), 971-991.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.

- Swan, B. G., Wolf, K. J., & Cano, J. (2011). Changes in teacher self-efficacy from the student teaching experience through the third year of teaching. *Journal of Agricultural Education*, 52(2), 128-139.
- Swartz, D. (1997). *Culture and power The sociology of Pierre Bourdieu*. London: The University of Chicago Press. 10 Nisan 2018 tarihinde <https://books.google.com.tr> adresinden alınmıştır.
- Şahin, A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki. *Millî Eğitim*(188), 125-143.
- Şahin, C., & Ada, Ş. (2013). İlköğretim ile ortaöğretim okullarında sosyal sermayenin kullanılma düzeyinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 131-153.
- Şahin, C., Akan, D., & Başar, M. (2014). Okullardaki sosyal ve entelektüel sermaye ilişkilerinin düzeyinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 300-320.
- Şan, M. K., & Akyiğit, H. (2015). Sosyal sermaye tartışmaları ve Türkiye'de sosyal sermayenin ölçülmesi sorunu. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, s. 123-134.
- Şan, M. K., & Şimşek, R. (2011). Sosyal sermaye kavramının tarihsel-sosyolojik arka planı. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 6(1), 89-110.
- Şenler, B. (2011). Pre-service science teachers' self-efficacy in relation to personality traits and academic self-regulation. Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, H., Hırça, N., & Coşkun, S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 249-268.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. (tarih yok). Mart 31, 2017 tarihinde <http://www.kultur.gov.tr/TR,96283/kulturel-miras.html> adresinden alındı
- Taberner, C., & Wood, R. E. (2009). Interaction between self-efficacy and initial performance in predicting the complexity of task chosen. *Psychological Reports*, 105(3), 1167-1180.
- Taner, M., & Başal, H. A. (2005). Farklı sosyo-ekonomik düzeylerde okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.

- Tanrıoğen, A. (1995). Öğretmen moraline ilişkin yapılan araştırmalar. *Eğitim Yönetimi*, 1(1).
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretime bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 283-298.
- Tatar, L. (2018). Meleki eğilimin toplumsal hiyerarşisi:kültürel sermaye ve simgesel şiddet ekseninde kültürel tasnif.Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Tatlı Dalioğlu, S. (2016). Öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe ilişkin tutumları arasındaki ilişki.Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tatlı, H. (2013). Yoksulluk ve sosyal sermaye: TRB1 bölgesinde (Malatya, Elazığ, Bingöl, Tunceli) bir araştırma.Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tecim, E. (2011). sosyal güven oluşumunda dinin etkisi.Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Temel Eğinli, A. (2011). Kültürlerarası yeterliliğin kazanılmasında kültürel farklılık eğitimlerinin önemİ. *Öneri*, 9, 215-227.
- Throsby, D. (1999). Cultural capital. *Journal of Cultural Economics*, 23, 3-12.
- Toksöz, G. (2005). Küreselleşme ve kadın emeğinin göçü. *Türk-İş, Mart-Nisan*(366).
- Tonbuloğlu, İ., & İşman, A. (2014). Öğretmenlerin sosyal ağları kullanım profillerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 320-338.
- Toprak, E. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi(Erciyes Üniversitesi örneği).Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Toprak, E., & Bozgeyikli, H. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi (Erciyes Üniversitesi örneği). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 125-147.
- Töremen, F. (2002). Okullarda sosyal sermaye kavramsal bir çözümlenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(32), 566-573.
- Töremen, F. (2004). İlköğretim okullarının sahip oldukları sosyal sermaye konusunda öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Tösten, R., Avcı, Y. E., & Çelik Şahin, Ç. (2017). Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin incelenmesi:meslek liseleri örneği. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 130-143.
- Tramonte, L., & Willms, J. D. (2010). Cultural capital and its effects on education outcomes. *Economics of Education Review*, 29, 200-213.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Uline, C., Woolfolk-Hoy, A., & Mackley, T. (2000). Creating smarter schools through collaborations. *Journal of Educational Administration*, 38(3), 247-271.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy:its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Turan, F., & Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin etkinliklerde kullandıkları resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*(209), 208-222.
- Turgut, E. (2013). Sosyal sermaye ve bilgi paylaşımı davranışının yenilikçilik iklimine etkisi.Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Turgut, E., & Beğenirbaş, M. (2014). İlişkisel sosyal sermayenin yenilikçi davranışa etkisinde örtülü bilgi paylaşımı davranışının aracılık rolü. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(1), 146-160.
- Turner, J. H. (1999). The Formation of Social Capital. P. Dasgupta, & I. Serageldin (Dü) içinde, *Social capital a multifaceted perspective*. Washington D.C.: The World Bank.
- TÜİK. (tarih yok). *Türkiye İstatistik Kurumu 2006 verileri*. Haziran 13, 2019 tarihinde tuik.gov.tr: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1012 adresinden alındı
- TÜİK. (tarih yok). *Türkiye İstatistik Kurumu 2013 verileri*. Haziran 13, 2019 tarihinde tuik.gov.tr: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1011 adresinden alındı
- TÜİK. (tarih yok). *Türkiye İstatistik Kurumu 2017 verileri*. Haziran 13, 2019 tarihinde tuik.gov.tr: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1086 adresinden alındı
- Tümkiye, S., Bal, L., & Karaçoban, F. (2014). Öğretmen adaylarının eğitime-öğretme özyeterlilik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 412-424.
- Türk Dil Kurumu. (tarih yok). Aralık 16, 2016 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden alındı

- Türkmen, B. Z. (2018). Öğrenci ve öğretmenlerin tablet kullanımına dönük tutumları ile akademik öz yeterlik, öğretmen öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul .
- Tzanakis, M. (2013). Social capital in Bourdieu's, Coleman's and Putnam's theory:emprical evidence and emergent measurement issues . *Educate The Journal of Doctoral Research in Education*, 13(2), s. 2-23.
- Uçar, M. E. (2010). Üniversite öğrencileri ve ünivesiteden mezun olan bireylerin sosyal sermaye düzeylerinin benlik biçimleri ve çeşitli dğeişkenler açısından incelenmesi.Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ugras, M., Ay, K., Altunbas, S., & Cil, E. (2012). Examining of teacher candidates' attitudes to science teaching and self-efficacy related to alternative measurement assessment. *Social and Behavioral Sciences*, 47, 1457-1461.
- Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi (Hatay ili örneği).Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Uğurlu, C. T. (2017). Okulların sosyal sermayesi:değişkenler arası lojştik yordayıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 427-439.
- Unesco Türkiye Milli Komisyonu. (tarih yok). Ekim 21, 2018 tarihinde www.unesco.org.tr adresinden alındı
- Uphoff, N., & Wijayaratna, C. M. (2000). Demonstrated benefits from social capital:the productivity of farmer organizations in Gal Oya, Sri Lanka. *World Development*, 28(11).
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school:critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Uysal Arpağuş, A. (2011). Okul kültürünün öğretmen davranışlarına etkisi.Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Uzun, A., Özkılıç, R., & Şentürk, A. (2010). A case study:analysis of teacher self-efficacy of teacher candidates. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5018-5021.
- Uzun, G., & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2019). Akademik başarının okul, aile ve öğrenci özellikleri ile ilişkisinin çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1-31.
- Uzun, N., & Sağlam, N. (2005). Sosyo-ekonomik durumun çevre bilinci ve çevre akademik başarısı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 194-202.

- Ünal, A. Z. (2004). Sosyal tabakalaşma bağlamında Pierre Bourdieu'nün kültürel sermayesi.Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, A. Z. (2013). “Yerinden olmuşlar”ın yoksulluğunu yeniden üreten habitus. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 15(25), 105-112.
- Ünal, F., Tarhan, S., & Çürükvelioğlu Köksal, E. (2018). Gender and perception of profession. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3a), 35-44.
- Van Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Personel development and reform in science education:the role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- Walpole, M. B.(2003). Socioeconomic status and college: How SES affects college experiances and outcomes. *The Review of Higher Education*, 27(1).
- Wang, M. C., & Haertel, G. D. (2001). *Teacher relationships.A digest of research from the Laboratory for Student Success*. Temmuz 30, 2019 tarihinde <https://www.state.nj.us/education/title1/tech/module4/relationships.pdf> adresinden alındı
- Watters, J. J., & Ginns, I. S. (2000). Developing motivation to teach elementary science:effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education. *Journal of Science Teacher Education*, 11(4), 301-321.
- Weiqin, E. L., Campbell, M., Kimpton, M., Wozencroft, K., & Orel, A. (2016). Social capital on Facebook: the impact of personality and online communication behaviours. *Journal of Educational Computing*, 54(6), 747-768.
- Williams, D. (2006). On and off the 'net: scales for social capital in an online era. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11, 593-628.
- Woolcock, M. (2001). The place of social capital in understanding social and economic outcomes. *Canadian Journal of Policy Research*, 2(1), 11-17.
- Yakar, Y. M., O., & Arslan, M. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının edebiyat ve çocuk edebiyatı kavramlarına ilişkin algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 17, 95-105.
- Yalçın, S. (2014). Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yamamoto, Y., & Brinton, M. C. (2010). Cultural capital in east Asian educational systems:the case of Japan. *Sociology of Education*, 83(1), 67-83.
- Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut:büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274.

- Yaman, E., Vidinlioğlu, Ö., & Çitemel, N. (2010). İşyerinde psikoşiddet, motivasyon ve huzur:öğretmenler çok şey mi bekliyor?psikoşiddet mağduru öğretmenler üzerine. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1136-1151.
- Yanıklar, C. (2010). Kültürel sermaye, eğitim ve toplumsal tabakalaşma: Pierre Bourdieu'nun yeniden üretim kuramına eleştirel bir bakış. *Sosyoloji Dergisi*(22), 121-138.
- Yavaş, T. (2012). Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerine etkisi. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yavuz, S. (2013). Sosyal sermaye ve din; sosyal sermayenin grup içi işbirliği ve eşgüdümüne etkisi üzerine. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(23), 43-76.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yel, A. M. (2007). Bourdieu ve din alanı: sermaye, iktidar, modernlik. *Ocak ve Zanaat*, 1, 559-580.
- Yenen, E. T. (2018). Öğretmenlerin öğretim sürecindeki öz yeterliklerinin ve sınıf ortamına yansımalarının incelenmesi. Doktora tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öyeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.
- Yenilmez, K., & Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 132-146.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yeşilyurt, S., & Gül, Ş. (2008). Ortaöğretimde daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen ve öğrenci beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 145-162.
- Yetim, A. A., & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenlerin mesleki ve kişisel yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*(7.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H. (2012). Üst biliş stratejilerinin öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarına ve öz-yeterliklerine etkisi. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Yılmaz, E. (2009). İlköğretimde çalışan öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının, iş doyumları ve okullardaki örgütsel yaratıcılık açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 476-484.
- Yılmaz, E., Çaycı, N. B., & Gümüş, S. (2016). Akademik iyimserliğin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Academic Research Congress*. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/316108798_Akademik_iyimserligi_n_bazi_degiskenler_acisindan_incelenmesi.
- Yılmaz, İ. A., Dursun, S., Güngör Güzeler, E., & Pektaş, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyinin belirlenmesi: bir örnek çalışma. *Electronic Journal of Vocational Colleges* (Aralık), 16-26.
- Yılmaz, K., & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yoo, J. H. (2016). The effect of professional development on teacher efficacy and teachers' self-analysis of their efficacy change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 84-94.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91.
- Young, S., & Shaw, D. G. (1999). Profiles of effective college and university teachers. *The Journal of Higher Education*, 70(6), 670-686.
- Yüce, E. (2007). Simgesel seçkinler ve habitus: Hürriyet gazetesinde köşe yazarlığı. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yücel, C., Boyacı, A., Demirhan, G., & Karataş, E. (2013). Milli eğitim örgüt sisteminde 'kayıt alanı' (hinterland) uygulamasının yönetsel işlevselliğinin değerlendirilmesi ve ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye açılarından doğurduğu problemlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 135-151.
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 446-458.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: a synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.
- Zimmerman, B. J. (2009). Self-efficacy and educational development. (A. Bandura, Ed.) içinde, *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

EK 1. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839-605.01-E.17124457
Konu : Sevgi ERGÜVEN AKBULUT
Araştırma İzin Onayı

19.10.2017

VALİLİK MAKAMINA

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları Öğretimi doktora öğrencisi Sevgi ERGÜVEN AKBULUT (Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermaye ve Öz, Yeterlikleri ile Okullarındaki Sosyal Sermayeye Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi) doktora tez çalışmasını Antakya ve Defne İlçelerinde bulunan İlkokullarda uygulamak istemektedir.

Söz konusu çalışma ile ilgili olarak komisyonumuzca inceleme yapılmış olup, "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı yazısı ve 2017/25 nolu Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin Antakya ve Defne İlçelerindeki İlkokullarda okul Müdürlüklerinin uygun göreceği tarih ve saatlerde, çalışma yapmasını, olurlarınıza arz ederim.

Mustafa KÖSE
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
19.10.2017

Kemal KARAHAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

EK 2. Kültürel Sermaye Ölçeği İzin Belgesi

Gönderen: **yunus emre avcı** <yunusavci027@hotmail.com>
Date: 16 May 2017 Sal, 10:02
Subject: Ynt: Kültürel Sermaye Ölçeği için izin
To: Sevgi Ergüven <sevgierguven@gmail.com>

Merhabalar Sevgi Hanım,

Çalışmak için gerçekten taze ve güzel bir konu seçmişsiniz. Ölçeği çalışmalarınızda kullanmakta hiçbir sakınca yoktur. Bu konuda verebileceğim bir destek söz konusu olursa elimden geldiğince yardım etmek isterim. Bildiğiniz üzere ölçekle ilgili çalışmalar ve tez sonunda ölçeğin bir numunesi Yök Tez sayfasında herkesin kullanımına açıktır. Akademik çalışmalarınızda başarılar dilerim, kolay gelsin...

Yrd. Doç. Dr. Yunus Emre AVCI
Siirt Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

EK 3. Öz-yeterlik Ölçeği İzin Belgesi

Gönderen: <capa@metu.edu.tr>
Date: 9 Eki 2017 Pzt, 11:49
Subject: Re: Öz-yeterlik ölçeği için
To: Sevgi Ergüven <sevgierguven@gmail.com>

Merhaba,

Olceği kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. Olceğe ait bilgilere aşağıdaki linkten ulaşabilirsiniz:

<https://blog.metu.edu.tr/capa/instruments-adapted/>

İyi çalışmalar dilerim.
Yesim Capa Aydın

EK 4. Sosyal Sermaye Ölçeği İzin Belgesi

Gönderen: A.RAHMAN <aeINCI74@yahoo.com>
Date: 21 May 2017 Paz, 23:59
Subject: Yan: Sosyal Sermaye Ölçeği için izin
To: Sevgi Ergüven <sevgierguven@gmail.com>

Sevgi hanım, ölçeği elbette kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

=====
Dr. Abdurrahman EKINCI
Mardin Artuklu University
Department of Educational Science
MARDIN
=====

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Sevgi ERGÜVEN AKBULUT

Doğum Yeri: Antakya

Doğum Tarihi: 03/05/1987

Medeni Hali: Evli

ÖĞRENİM GEÇMİŞİ

Yüksek Lisans (2009-2011): Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim, Niğde

Yüksek Öğretim (2005-2009): Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği, Niğde

Orta Öğretim (2001-2005): Yüksel Acun Anadolu Lisesi (Yabancı Dil Ağırlıklı Lise), Samandağ/Hatay

İlköğretim (1994-2001): Atatürk İlköğretim Okulu, Samandağ/Hatay

İŞ DENEYİMİ

(2009-.....): Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni