



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

**KÜLTÜREL SERMAYE İLE OKUL İKLİMİ İLİŞKİSİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Mehmet Fatih ALACA

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye... En İyiyeye...*



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

KÜLTÜREL SERMAYE İLE OKUL İKLİMİ İLİŞKİSİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

TEACHER'S OPINIONS ON THE RELATIONSHIP OF CULTURAL CAPITAL AND SCHOOL  
CLIMATE

Mehmet Fatih ALACA

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Ad SOYADI'nın hazırladığı "Tezin Başlığı Buraya Yazılacak" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından ..... **Ana Bilim Dalı**, ..... **Bilim Dalında Y¼ksek Lisans/Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir. (Transkriptte g¼r¼nen Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı yazılmalıdır.)

J¼ri Başkanı	Unvan Ad SOYADI	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Unvan Ad SOYADI	İmza
J¼ri Üyesi	Unvan Ad SOYADI	İmza
J¼ri Üyesi	Unvan Ad SOYADI	İmza
J¼ri Üyesi	Unvan Ad SOYADI	İmza

İkinci Tez Danışmanı  
(İkinci tez danışmanı yoksa  
bu b¼l¼m¼ tamamen  
kaldırınız.)

Unvan Ad SOYADI

Enstit¼ Y¼netim Kurulunun  
.../.../.... Tarihli ve .....  
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri yeleri tarafından ..... / ..... / ..... tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

## Öz

Bu araştırmada Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre kültürel sermaye ile okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma, genel tarama yöntemlerinden biri olan ilişkiisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiş bir nicel çalışmadır. Araştırmanın hedef evrenini Ankara ili merkez ilçelerindeki öğretmenler oluşturmuştur. Canlı, Demirtaş ve Özer (2016)' in geliştirmiş olduğu “Okul İklimi Ölçeği” ve Avcı ve Yaşar (2014) tarafından geliştirilen “Kültürel Sermaye Ölçeği” kullanılarak veriler elde edilmiştir. Veriler SPSS 25.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki anlamlı farkın tespitinde, değişkenlerin alt gruplarındaki sayılara göre bağımsız örneklemeler t testi veya tek yönlü varyans analizi testi kullanılmıştır. Scheffe testinden yararlanılarak tespit edilen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu ortaya koyulmuştur. ANOVA'nın varsayımlarından biri olan varyansların homojenliği varsayımı karşılanmadığında ise Welch's F testi uygulanmış anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için ise Games Howel testi uygulanmıştır. Kültürel sermaye ile okul iklimi arasındaki ilişki ise pearson momentler korelasyon (r) tekniği ile incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde, okul iklimine ilişkin görüşlerinin ise çoğunlukla düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin okul iklimine ve kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin ele alınan demografik değişkenlerden bazılarına göre farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşleri ile okul iklimine ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** kültür, kültürel sermaye, okul iklimi, örgüt iklimi

## Abstract

In the research, the relationship between cultural capital and school climate was revealed according to the opinions of teachers working in public secondary schools in the central districts of Ankara. This research is a quantitative study that was carried out with the relational screening method, which is one of the general screening methods. The target population of the study consisted of teachers in the central districts of Ankara. Data were collected using the " School Climate Scale" developed by Canlı, Demirtaş and Özer (2016) and the "Cultural Capital Scale" developed by Avcı and Yaşar (2014). Frequency, arithmetic mean, standard deviation and percentage values of the data were calculated using the SPSS program. Independent samples t-test and ANOVA test were used to determine whether there was a difference between variables. The scheffe test was applied to find the significant difference between the groups. When homogeneity of variances was not met, Welch's F test and Games Howel test were applied. The relationship between cultural capital and school climate was investigated using the Pearson moments correlation (r) technique. It has been determined that teachers' views on cultural capital are at "high level" and their views on school climate are at "mostly" level. It has been observed that teachers' views on cultural capital and school climate differ according to some demographic variables. It has been determined that there is a significant, positive and low-level relationship between teachers' views on cultural capital and their views on school climate.

**Keywords:** culture, cultural capital, school climate, organizational climate

## Teşekkür

Yüksek lisans eğitimim boyunca kıymetli desteklerini sunan ve tezimin son aşamasına kadar yolumu aydınlatan çalışma metoduma esin kaynağı olan değerli danışman hocam Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'e;

Tez Jürisinde bulunarak değerli görüş ve önerileri ile tezimin son haline gelmesine katkı sunan Dr. Öğr. Üyesi Ebru DOĞRUÖZ ve Dr. Öğr. Üyesi Barış ERİÇOK hocalarıma;

Ders döneminde kendilerinden aldığım dersler ile süreçte cesaretlendiren ve yönlendiren, bilimsel bakış açısı kazandıran Prof.Dr. Şefika Şule ERÇETİN, Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN, Dr. Öğr. Üyesi Sevda ÇETİN ve Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU hocalarıma;

Araştırma sorularını cevaplayarak verilerin oluşmasını sağlayan Ankara ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda çalışan değerli meslektaşlarıma,

Dualarını hep yanımda hissettiğim sevgili annem ve babama,

Tezin her aşamasında sabırla çalışmamı takip eden ve destekleyen sevgili eşim Öznur'a,

Çalışma süresi boyunca ihmal ettiğim sevdiklerime,

Yüksek lisans eğitimim boyunca çalışmalarımı destekleyen, dinleyen ve hep başarılar dileyen değerli dostlarıma ve ailemin tüm üyelerine;

Çok teşekkür ederim...

## İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	x
Şekiller Dizini.....	xiii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiv
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	7
Araştırma Problemi.....	8
Sayıtlılar.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Örgüt İklimi.....	10
Örgüt İkliminin Boyutları.....	13
Örgüt İklimi Tipleri.....	18
Okul İklimi.....	21
Okul İkliminin Boyutları.....	24
Okul İklimi Türleri.....	30
Araştırmada Kullanılan Okul İklimi Ölçeği ve Boyutları.....	34
Okul İklimi ve Çeşitli Demografik Değişkenler Aarasındaki İlişki.....	35
Okul İklimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	37
Kültürel Sermaye.....	41



Sermaye ve Sermaye Türleri .....	41
Ekonomik Sermaye .....	43
Sosyal Sermaye .....	44
Kültürel Sermaye.....	45
Kültür ve Kültürel Sermaye .....	45
Bourdieu'ya Göre Kültürel Sermaye Biçimleri .....	48
Bedenselleşmiş Kültürel Sermaye.....	48
Nesnelleştirilmiş Kültürel Sermaye .....	49
Kurumsallaşmış Kültürel Sermaye .....	50
Kültürel Sermaye ve Eğitim .....	50
Araştırmada Kullanılan Kültürel Sermaye Ölçeği ve Boyutları .....	53
Kültürel Sermaye ve Çeşitli Demografik Değişkenler Arasındaki İlişki .....	54
Kültürel Sermaye ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	57
Eğitim Örgütlerinde Kültürel Sermaye ve Okul iklimi Arasındaki İlişki .....	64
Bölüm 3 Yöntem .....	69
Araştırmanın Yöntemi .....	69
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....	69
Veri Toplama Süreci.....	75
Veri Toplama Araçları .....	75
Veri Toplama Aracının Güvenirlik Çalışmaları .....	82
Veri Toplama Aracının Geçerlik Çalışmaları .....	83
Verilerin Analizi .....	86
Bölüm 4 Bulgular Yorumlar ve Tartışma.....	89
Öğretmenlerin Kültürel Sermayeye İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular .....	89
Öğretmenlerin Kültürel Sermayeye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	90
Öğretmenlerin Kültürel Sermayeye İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	92

Öğretmenlerin Kültürel Sermayeye İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi .....	98
Öğretmenlerin Kültürel Sermayeye İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi .....	102
Öğretmenlerin Kültürel Sermayeye İlişkin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi .....	107
Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular.....	109
Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	110
Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	112
Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi.....	119
Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi.....	126
Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Medeni Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi.....	129
Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Kültürel Sermaye ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....	131
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	136
Sonuçlar .....	136
Öneriler .....	138
Kaynaklar.....	141
EK-A: Okul İklimi Ölçeği (OIÖ) Kullanım İzni.....	clvi
EK-B: Kültürel sermaye Ölçeği (KSÖ) Kullanım İzni.....	clxiiivii
EK-C: Veri Toplama Araçları .....	clxviii
EK-Ç: Araştırma Gönüllü Katılım Formu .....	clxi
EK-D: Etik Komisyon Onay Bildirimi .....	clxii
EK-E: Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni .....	clxiii

EK-F: Etik Beyanı .....	clxiv
EK-G: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	clxv
EK-H: Thesis Originality Report.....	clxvi
EK-I: Yayımlama ve Fikri Mülkiyet Hakları Beyanı .....	clxvii

## Tablolar Dizini

<b>Tablo 1</b> <i>Örgüt İklimi Boyutlarının Sınıflandırılması</i> .....	17
<b>Tablo 2</b> <i>Örgüt İklimi Tiplerinin Sınıflandırılması</i> .....	20
<b>Tablo 3</b> <i>Okul İklimi Boyutlarının Sınıflandırılması</i> .....	29
<b>Tablo 4</b> <i>Okul İklimi Tiplerinin Sınıflandırılması</i> .....	33
<b>Tablo 5</b> <i>Araştırmanın Hedef Evrenini ve Örneklemi Oluşturan Öğretmen Sayılarının İlçelere Göre Dağılımları ve Yüzdeler</i> .....	70
<b>Tablo 6</b> <i>İlçelere göre araştırmaya katılan öğretmen sayıları ve yüzdeleri</i> .....	72
<b>Tablo 7</b> <i>Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları</i> .....	73
<b>Tablo 8</b> <i>Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Dağılımları</i> .....	78
<b>Tablo 9</b> <i>Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları</i> .....	78
<b>Tablo 10</b> <i>Katılımcıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları</i> .....	78
<b>Tablo 11</b> <i>Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımları</i> .....	75
<b>Tablo 12</b> <i>Okul İklimi Ölçeği AFA Sonuçları</i> .....	78
<b>Tablo 13</b> <i>Okul İklimi Ölçeğinde Boyutların Madde Sayıları Ve Alınabilecek En Yüksek- En Düşük Puanlar</i> .....	78
<b>Tablo 14</b> <i>Okul İklimi Ölçeği Puan Aralıkları ve Değerlendirilmesi</i> .....	80
<b>Tablo 15</b> <i>Kültürel Sermaye Ölçeğinde Boyutların Madde Sayıları ve Alınabilecek En Yüksek- En Düşük Puanlar</i> .....	82
<b>Tablo 16</b> <i>Kültürel Sermaye Yeterlik Ölçeği Puan Aralıkları ve Değerlendirilmesi</i> .....	82
<b>Tablo 17</b> <i>Veri Toplama Aracının Cronbach Alfa Katsayısı Değerleri</i> .....	83
<b>Tablo 18</b> <i>Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri</i> .....	84
<b>Tablo 19</b> <i>Veri Toplama Aracının Merkezi Eğilim Ölçü Puanları</i> .....	87
<b>Tablo 20</b> <i>Korelasyon Katsayısında Kullanılan Değerler</i> .....	88
<b>Tablo 21</b> <i>Öğretmenlerin Kültürel Sermayeye İlişkin Görüşleri</i> .....	89
<b>Tablo 22</b> <i>Öğretmenlerin Kültürel Sermayeye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi</i> .....	90

<b>Tablo 23</b> Öğretmenlerin Kültürel Sermayeye İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistiği .....	93
<b>Tablo 24</b> Öğretmenlerin Kültürel sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Welch's F Testi Sonuçları .....	94
<b>Tablo 25</b> Öğretmenlerin Kültürel Sermayeye İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistiği .....	98
<b>Tablo 26</b> Öğretmenlerin Kültürel Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	100
<b>Tablo 27</b> Öğretmenlerin Kültürel sermayeye İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistiği .....	102
<b>Tablo 28</b> Öğretmenlerin Kültürel Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları .....	103
<b>Tablo 29</b> Öğretmenlerin Kültürel Sermayeye İlişkin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Analizi .....	107
<b>Tablo 30</b> Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşleri .....	109
<b>Tablo 31</b> Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi .....	111
<b>Tablo 32</b> Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistiği .....	113
<b>Tablo 33</b> Öğretmenlerin Okul İklimine ve alt boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Welch's F Testi Sonuçları .....	114
<b>Tablo 34</b> Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistiği .....	119
<b>Tablo 35</b> Öğretmenlerin Okul İklimine ve alt boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Welch's F Testi Sonuçları .....	121
<b>Tablo 36</b> Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistiği .....	127

<b>Tablo 37</b> <i>Öğretmenlerin Okul İklimine ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Welch's F Testi Sonuçları</i> .....	128
<b>Tablo 38</b> <i>Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi</i> .....	129
<b>Tablo 39</b> <i>Öğretmenlerin Kültürel Sermayeye ve Okul İklimine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i> .....	131

**Şekiller Dizini**

<b>Şekil 1</b> <i>Schneider, Brief ve Guzzo (1996)' ya Göre Örgüt İkliminin Boyutları</i> .....	16
<b>Şekil 2</b> <i>Okul İkliminin Tipolojisi</i> .....	33
<b>Şekil 3</b> <i>Sermaye Türleri</i> .....	43
<b>Şekil 4</b> <i>OİÖ (Okul İklimi Ölçeği) DFA Modeli</i> .....	85
<b>Şekil 5</b> <i>KSÖ (Kültürel Sermaye Ölçeği) DFA Modeli</i> .....	86

## Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

**AFA:** Açımlayıcı Faktör Analizi

**Akt. :** Aktaran

**Ark. :** Arkadaşları

**AMOS:** Analysis of Moment Structures

**CASE:** Comprehensive Assessment of School Environment

**CFI:** Karşılaştırmalı Uyumluluk İndeksi

**DFA:** Doğrulayıcı Faktör Analizi

**EBA:** Eğitim Bilişim Ağı

**Ed:** Editör

**IFI:** Artımlı Uyum İndeksi

**GFI:** Uyum İyiliği İndeksi

**KSÖ:** Kültürel Sermaye Ölçeği

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**MEM:** Milli Eğitim Müdürlüğü

**NFI:** Normlandırılmış Uyum İndeksi

**OİÖ:** Okul İklimi Ölçeği

**ÖİBE:** Örgüt İklimi Betimleme Anketi

**ÖİTÖ:** Örgüt İklimi Tanılama Ölçeği

**One-Way ANOVA:** Tek Yönlü Varyans Analizi

**r:** Korelasyon Katsayısı

**REMSEA:** Yaklaşık Kök Ortalama Hata Kareleri



**s.:** Sayfa

**Sd:** Serbestlik Derecesi

**SPSS:** Statistical Package for Social Sciences

**Ss:** Standart sapma

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**vb.:** Ve benzeri

**vd. :** Ve diğlerleri

**$\bar{X}$ :** (Aritmetik) Ortalama

## Bölüm 1

### Giriş

Araştırmanın bu kısmında sırası ile araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, varsayımları, sayıltıları, sınırlılıkları ele alınmıştır. Bu bölümün sonunda ise araştırmanın içinde geçen terimlerin tanımları verilmiştir.

#### Problem Durumu

21. yüzyılda ekonomi, bilim, teknoloji, coğrafi koşullar, iklim değişiklikleri, savaşlar ve salgınların sebep olduğu toplumsal gelişmelerin merkezinde bulunan insanlar değişime uyum göstermeye çalışmaktadır. Bu değişim ihtiyacı bireylerin ortak amaçlar etrafında bir araya gelmelerini sağlamaktadır. Böylece örgüt meydana gelmektedir. Özel bir amacı gerçekleştirmek için insanların bir araya getirildikleri bilinçli düzenlemelere örgüt denir (Decenzo, Coulter, & Robbins, 2016). Schein ise (1976) örgütü; ortak amaçlar için bir araya gelmiş kişilerin bu amaçlar doğrultusunda yapılacak faaliyetleri, görev paylaşımında bulunarak sorumluluk ve yetki alanlarını belirleyerek sistematik bir şekilde taksim etmesi olarak ifade etmektedir.

Örgütlerin temel unsuru insandır. İnsanlar ekonomik, sosyal, fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak için bir araya gelmektedir. Örgütlerin bu amaçlarına en etkili şekilde ulaşması için geçmişten günümüze birçok çalışma yapılmıştır. Klasik yönetim kuramlarında rasyonel ve ekonomik iş gören insan vurgusu dikkat çekerken daha sonraki çalışmalarda insan faktörü ve informal ilişkilerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu araştırmaların bazıları Marry Parker Follet (1942), Chester Irving Bernard (1938), Elton Mayo (1933) tarafından yapılan çalışmalardır. Schein örgütün amacına en etkili şekilde ulaşmasına ilişkin geliştirilen bu kuramların insana ilişkin varsayımlarının akılcı-iktisadi insan, sosyal insan, yeteneklerini gerçekleştiren insan ve karmaşık insan olduğunu belirtmektedir. Sosyal insan varsayımına göre örgüt üyelerinin çalışma arkadaşları tarafından kabul edilme ve sevilme ihtiyacı, yönetimin sunduğu iktisadi ödüllerden daha fazla anlam taşımaktadır. Aynı şekilde Elton Mayo'nun (1945) Haawthorne araştırmaları ile insan tabiatına ilişkin geliştirdiği varsayım;

insanın sosyal ihtiyaçlar ile gdlendiği ve temel özdeşim duygusunun diğer insanlar ile ilişkileri yolu ile geliştiği ve insanın yapılan denetimlerden çok çalışma arkadaşlarını etkileyen sosyal glere karşı duyarlı olduğudur (Schein, 1976 s.62). İnsana ilişkin bu varsayımlar "İnsanı doğru davranışa yönelten durumlar nedir?" sorusunu gündeme getirmiştir. Buna bağlı olarak örgüt ve yönetime ilişkin yeni yaklaşımlar ortaya konulmuş, örgütleri birbirinden farklı kılan özelliklerinin ne olduğu gündeme alınmıştır. Böylece etkili ve başarılı okulların farklı özelliklere sahip oldukları anlaşılmıştır. Öte yandan insanın örgütsel yaşam içindeki davranışlarını etkileyen yeni örgütsel kavramlardan bahsedilmeye başlanmıştır (Topçu, 2019 s.16). Örgütsel iklim bu kavramların başında gelmektedir.

Bursalioğlu (1994) rgtleri boyutlandırırken amaç, yapı, süreç ve iklim kavramlarını ne sürmektedir. Bu kavramlardan biri olan iklim örgüt üyelerinin ilişkileri ve örgüt ortamının üyelerde oluşturduğu etkiler ile meydana gelmektedir (Bursalioğlu, 1993, s.23). Örgüt iklimi ise örgüt ortamının etkisi ve örgüt üyelerinin ilişkileri sonucu ortaya çıkan ve örgütün psikolojik yapısını ifade eden bir kavramdır. Bu kavram, çalışanların örgüt ortamını nasıl algıladıklarını belirlemek için ele alınır (Ertekin, 1978). Örgüt iklimi, çalışma ortamındaki bireylerin doğrudan ya da dolaylı olarak algıladığı, motivasyon ve çalışmalarını etkileyen örgüte ait özelliklerdir (Litwin ve Stringer, 1968). Kısaca örgütün kişiliği olarak tanımlanabilir (Halpin ve Croft 1963).

Okullar ise ülkelerin ve toplumların genel amaçları doğrultusunda kurulan örgütlerdir. Okulların hem temel unsuru hem de üzerinde çalıştığı hammadde insandır. Bundan dolayı sosyal yönü bürokratik yönünden ağır basan okullarda örgüt iklimi okul çalışanlarının ilişkileri ve okuldaki gruplar arası ilişkilerde büyük önem taşımaktadır. Çünkü okullarda bireyler arası ilişkilerin informal yönü diğer örgütlere nazaran daha yoğun yaşanmaktadır (Bursalioğlu,1994, s.24). Örgüt iklimi alan yazında okullar özelinde okul iklimi olarak tanımlanmaktadır. Okul iklimi okul ortamında tüm bu ilişkiler sonucu ortaya çıkan okul karakteri olarak ifade edilebilir. Okul iklimi kısaca okulun kişiliğinin göstergesi

olup öğretme- öğrenme faaliyetlerinin icrası için lazım olan bütün koşulları ele alan okulun yapısal ve psikolojik yönlerini yansıtır (Tableman, 2004).

Okullarda oluşturulabilecek olumlu iklim ülkenin ihtiyaç duyduğu demokratik sürece katılabilecek üretken, gelişime katkı sağlayacak gençliğin yetişmesine imkân tanır (Cohen vd. 2009). Okulun amaçlarına ulaşması için fırsatlar sunar. Çünkü okulda oluşan olumlu iklim okulun da olumlu yönde geliştiğinin göstergesidir (Haynes, vd., 2001, akt. Yağan, 2020, s.160). Nitekim alan yazın incelendiğinde etkili okulun en temel özelliklerinden birinin olumlu okul iklimi olduğu görülmektedir (Turhan, Şener ve Gündüzalp, 2017; Özgenel, 2020; Baştepe, 2009; Doran, 2004). Olumlu okul ikliminde yöneticiler, veliler, öğretmenler ve öğrenciler aktiflerdir, birbirilerini desteklerler ve sorumluluk alır, sorunlara çözüm üretirler. Bu bağlamda örgüt ikliminin çalışanların özelliklerinden etkilendiği ve çalışanların iş çıktılarını, tutum ve davranışlarını etkileyen önemli bir değişken olduğu görülmektedir (Çetin, 2020, s.39). George ve Bishop (1971) çalışanların kişiliğinin örgüt iklimi algılamalarını anlamlı ölçüde etkilediğini belirtmektedir (akt. Çetin, 2020, s.43). Buradan hareketle okul ikliminin çalışanların tutum ve davranışlarından etkilendiği söylenebilir. Zira okul iklimi okulun fiziksel yapısının yanında, paydaşların demografik özellikleri, deneyimleri, sosyal ilişkilerin kalitesi ve birlikte oluşturulan kurallar, görüşler ve değerler ile de oluşmaktadır (Hoy, 2003).

Öğretmenlik, özellikleri, işlevi ve niteliği bakımından toplumların gelişmişlik düzeyinde etkin rol oynayan bir meslek grubudur (Oğuzkan, 1982). Yine Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (2021); öğretmenliğin devletin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde rol alan özel bir ihtisas mesleği olduğu ve bu mesleğe hazırlığın ise alan eğitimi, pedagojik formasyon ve genel kültür eğitimi ile sağlandığı belirtilmektedir. Okul ikliminin en önemli boyutu olan öğretmenlerin okul içindeki yaklaşımı, akademik çalışmaları, iletişimi ve sosyal ilişkileri işin mahiyetini ortaya koymaktadır. Çünkü sağlıklı bir öğretmen öğrenci ilişkisi olumlu bir okul iklimi için kritik bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Payne, 2018). Nitekim Orpinas ve Horne (2006 ) olumlu bir okul ikliminin oluşması için belirledikleri sekiz kritik alandan birisi;

öğretmenlerin sınıf içerisinde aktif, dinamik ve gerekli alan bilgisine sahip olmasıdır. Eğitim-öğretim sürecinde okulların amaçlarına ulaşmasında kilit rol oynayan öğretmenlerin okullara misyon ve kişilik kattıkları yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenin eğitim-öğretim faaliyetlerinin merkezinde olması çevreye ve öğrenciye rol model olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. Bu gerçeklikten yola çıkılarak öğretmen toplumsal değerlere ve inanışlara göre örneklik teşkil ediyorsa toplumsal kültürü ve değerleri yaşatabilir, yeni kuşaklara iletebilir (Yetim & Göktaş, 2004).

Etkili okullar çevrenin toplumsal ve kültürel farklılıklardan faydalanan, güçlükleri ile de mücadele ederek amaçlarının büyük bir kısmını gerçekleştirebilen okullardır. Nitekim Bourdieu bu güçlüklerden bahsederken öğrencilerin kültürel sermayelerinin ve eğitime adaptasyonlarının egemen kültüre aşinalıktan oluştuğunu belirterek kültürel sermaye düzeyinin sosyal sınıfa göre değiştiğini ancak eğitimin kültürel sermayenin mülkiyetini sahiplendiğini bu durumun da dezavantajlı öğrencilerin eğitim sisteminde başarılı olmalarını zorlaştırdığını ifade etmiştir (akt. Sullivan, 2001). Nitekim babası yüksek statüde çalışan olan bir öğrencinin üniversiteye girme başarısı, çiftçi olan bir babanın çocuğuna göre seksen kat, fabrika işçisi olan bir babanın çocuğuna göre ise kırk kat daha fazladır (Bourdieu & Passeron, 2020, s. 21). Öğrenciler eğitim sisteminin en önemli girdileri oldukları gibi bu sistemin aynı zamanda en önemli çıktılarıdır. Eğitim örgütleri dışında geçmişte kazandıkları birikimlerinin özelliklerini, toplamını sonradan ortaya koyacakları başka bir toplumsal kategori de yoktur. Nitekim birçok araştırmada da öğrencilerin geçmiş birikimlerinin etkisinin eğitim hayatı boyunca devam ettiğini göstermektedir (Bourdieu & Passeron, 2020, s. 29). Ancak demokratik ve kültürel eşitsizliklerin sosyolojisini ihmal etmemiş bir pedagoji ve öğretmen kadrosundan oluşmuş okul, toplumsal farklılıklardan kaynaklanan güçlükler ile de mücadele edebilir. Bu okulların formal yapısı toplumun sosyo-ekonomik yapısı farklı ortamlarda yetişen dezavantajlı öğrenciler açısından da bir fırsat olduğu gerçektir. Ancak sosyo-ekonomik yapısı düşük ailelerin öğrencileri kabul gören kültürü kazanma ve içselleştirme açısından dezavantajlı konumdadır. Ancak okul, sosyal başarının değerleri ile

kültürel itibarın değerlerini harmanlayarak tüm beklentileri yerine getirmeyi amaç edinir. (Bourdieu & Passeron, 2020, s. 43). Böylece kültürel sermaye düzeyinden dolayı başarısız olan öğrenciler nitelikli okullar sayesinde bu farkı kapatabilecektir. Nitekim geçmiş yaşantılardan kaynaklanan kültürel eşitsizlikleri ele alarak yapılandırılmış bir eğitim sistemi bu eşitsizliklerin okul yaşantısındaki olumsuz etkilerini düşürebilir (Bourdieu & Passeron, 2020, s. 119). Burada yine temel görev öğretmene düşmektedir. Çünkü kültürel sermaye düzeyi yüksek öğretmenlerin hazırlayacağı ve uygulayacağı zengin içerikli yöntem ve teknikler ile okul bu amacına ulaşmış olur. Nitekim toplumsal değerleri, kazanımları aktaran ve öğrencide davranışların şekillenmesinde rol oynayan öğretmenlerin kültürel sermayelerindeki yeterlilik öğrenciler üzerinde daha etkili güce dönüşmektedir (Durkheim, 2016). Geçmiş deneyimleri, yaşantıları ve kültürel kazanımları farklı olan öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları eşitsizlikler ancak kültürel sermayesi yeterli öğretmenlerin faaliyetleri ile azaltılabilir (Gordon, 2010). Yukarıdaki açıklamalardan hareketle öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerinin de okul kültürünün ve dolayısıyla okul ikliminin oluşmasında etkili olduğu ileri sürülebilir.

Bourdieu kültürel sermaye kavramının, ilk araştırmalarında eşit olmayan okul başarısının farklı sosyal sınıflardan gelen çocukların sınıfsal yapıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiden teorik bir hipotez olarak kendini gösterdiğini belirtmektedir (Bourdieu, 1986, s.17). En genel anlamıyla bilgi ve becerilerin birikimi olarak ele alabileceğimiz kültürel sermayeyi Bourdieu (2021) edinme biçimine göre miras yolu ile edinilmiş ve eğitim yolu ile edinilmiş sermaye olarak incelemektedir. Buna paralel olarak kültürel sermayenin çevreden edinilen ve eğitim yolu ile alınan kültür değerlerini toplamı olarak ele alınabilir. Bourdieu kültürel sermayeyi bedenselleştirilmiş, nesneleştirilmiş ve kurumsallaştırılmış kültürel sermaye olarak üç kısımda dile getirmektedir. Bedenselleştirilmiş kültürel sermaye, kişinin zihninde ve bedeninde geniş bir zaman aralığında oluşmuş kültürel yaşantıdır. Bedene işlemiş, beden duruşunda, hareketlerinde ifade edilen, beden doğallaşmış yatkınlığına işleyen, çoğunlukla bilinç dışında işleyen bir

sermaye birikimidir. Bunlara zevkler, bilişsel ve estetik yatkınlıklar vb. örnekler verilebilir. Nesneleşmiş kültürel sermaye ise kültürel sermayenin sanat eseri, edebi eser gibi kültürel ürünlere dönüşmesidir. Kurumsallaşmış kültürel sermaye ise bireyin belirli bir çalışma ya da eğitim sonucu elde ettiği mezuniyet belgeleri, sertifikalar, belgeler vb. elde ettiği kültürel sermayesinin kurumsallaşmış ifadesi olarak yorumlanır (Bourdieu,1986 ). Örneğin bir resim öğretmenin ya da ressamın yaşam alanındaki paletleri, fırçaları, resimleri nesneleşmiş kültürel sermayesini göstermektedir. Kişinin yeteneği, çabası ve bunların kendisinde oluşturduğu bakış açısı bedenselleşmiş kültürel sermayeye; bu sanatı ve beceriyi elde etmek için belirli eğitim kurumlarına gitmesi ve elde ettiği kültürel kazanımı setifika ile belgelemesi ise kurumsallaşmış kültürel sermayeye örnek olarak gösterilebilir.

Alan yazın incelendiğinde kültürel sermayeyi konu alan çalışmaların yeterli seviyede olmadığı, olan çalışmaların ise daha çok kültürel sermaye ile akademik başarı arasındaki ilişki üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Özcan ve Erdur-Baker, 2009; Pakır, 2006; Güney, 2009; Polat, 2009; İnce, 2014; Sullivan, 2011; Feniger, Shavit ve Ayalon, 2014; Jaeger, 2011; Underwood, 2011). Ancak son zamanlarda öğretmenlerin ve yöneticilerin kültürel sermaye düzeylerini konu alan çalışmaların da olduğu görülmektedir (Avcı, 2015; Aydın, 2020; Ergüven Akbulut, 2019; Bucak, 2019; Erdoğan 2019; Gökalp, 2018). okul iklimi ile ilgili ise birçok çalışma mevcut olup; okul kültürü (Varol, 1989), okul yönetişimi (Yüner,2018), okul tahripçiliği (Doğan, 2011), çok kültürlülük (Karadağ,2015), iletişim becerileri (Getmez,2018), öğretmen algılar (Erdoğan,2020), yönetici becerisi (Aksu, 1994; Karataş, 2008; Tuna, 1996), öğretmen performansı (Dilbaz Sayın, 2017), yaratıcı düşünme (Türkdoğan, 2019), okul sağlığı (Hoy vd., 1991), okul başarısı (Dunn ve Harris, 1998), öğrenci başarısı (Hoy ve Hannum, 1997), örgütsel bağlılık (Korkmaz, 2011; Turan, 1998) ve öğrenci kontrol ideolojisi (Bayram ve Aypay, 2012) gibi geniş bir alanda okulu, okul yöneticisi ve öğretmenleri konu alan araştırmalar bulunmaktadır. Ancak alan yazın taramalarında öğretmenlerin görüşlerine göre kültürel sermaye ile okul iklimi arasındaki ilişkinin görünümüne odaklanan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu gerekçeler ile

öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşleri ile okul iklimine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiye odaklanan bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre kültürel sermaye ile okul iklimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Olumlu okul iklimi okulun amaçlarına ulaşması için önem arz etmektedir. Okulun eğitim öğretim faaliyetlerinin en dinamik üyesi olan öğretmenlerin okul iklimi üzerine etkileri ise yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenin rol model olarak benimsenmesi eğitim sistemindeki önemli etkisine de işaret etmektedir. Öğretmen toplumsal kural ve normlara göre örneklik teşkil ediyorsa toplumsal ve kültürel mirasın yeni kuşaklarda yaşatılmasında öncü rol oynar (Yetim & Göktaş, 2004). Öğretmenler okulu ve öğrenciyi etkileyerek, okulda belirli değerlerin oluşmasını sağlar. Öğretmenin fikrî kapasitesi, kişiliği ve kültürel birikimi mesleğin icrasında vazgeçilmez özelliklerdir. Öğretim teknikleri öğretmenlik mesleğinin bu özellikleri ile birleştiği takdirde hayatiyet kazanır ve olumlu bir okul iklimi oluşur. Bu araştırmanın bu kapsamda öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerinin okul iklimine etkisini ele alması, araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Kültürel sermaye ile okul ilişkisi ele alındığında, kültürel değerlerin aktarımı adına kültürel yeterlilikler öğretmenler için alan bilgisi ile birlikte temel bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Nitekim İlköğretim Temel Kanununda da öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır demektedir (MEB, 2021). Bu kapsamda bu çalışmanın okul iklimi perspektifinden öğretmenlerde bulunması gereken genel kültür yeterliliklerinin neler olabileceğini ortaya koyacağı ve öğretmen yetiştirme politikalarına da fikir sunacağı düşünülmektedir.

Alan yazında okul iklimi ile ilgili birçok çalışma olmasına rağmen kültürel sermaye ile ilgili sınırlı çalışmaların olduğu görülmektedir. Araştırmaların çoğunun kültürel sermaye



düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarıları üzerine odaklandığı görülmektedir. Son zamanlarda yapılan bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin kültürel sermaye düzeyleri ile ilgili sınırlı çalışmalara rastlanmıştır. Ancak öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşleri ile okul iklimine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalara rastlanmamıştır. Bu çalışma ile alanda ihtiyacın giderilmiş olacağı ve alana da fikir sunacağı düşünülmektedir.

### **Araştırma Problemi**

Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşleri ile okulda var olan okul iklimine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki nasıldır?

Araştırma problemine cevap bulmak için aşağıdaki alt problemlere de cevaplar aranmıştır.

### **Alt Problemler**

1. Öğretmenlerin kültürel sermaye ilişkin görüşleri nedir?
2. Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşleri;
  - a) Cinsiyet
  - b) Yaş
  - c) Medeni durum
  - d) Öğrenim durumu
  - e) Kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak fark göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri nedir?
4. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri;
  - a) Cinsiyet
  - b) Yaş
  - c) Medeni durum
  - d) Öğrenim durumu

- e) Kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak fark göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşleri ile okul iklimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Sayıtlar**

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin ölçme araçlarındaki sorulara kendi görüşlerini sunacakları ve içtenlikle cevap verecekleri varsayılmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

Bu çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ve kültürel sermayeye ilişkin görüşleri ve kullanılan ölçeklerin kapsamı ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

**Örgüt İklimi:** Örgüt iklimi, çalışma ortamındaki bireylerin doğrudan yada dolaylı olarak algıladığı motivasyon ve çalışmalarını etkileyen örgüte ait özelliklerdir. (Litwin ve Stringer, 1968).

**Okul İklimi:** Okul iklimi okulun kişiliğinin göstergesi olup öğretme-öğrenme faaliyetlerinin icrası için lazım olan bütün koşulları ele alan okulun yapısal ve psikolojik yönlerini yansıtır (Tableman, 2004).

**Kültürel Sermaye:** Sermayenin çevreden edinilen ve eğitim yolu ile alınan kültür değerlerinin toplamıdır.

**Okul:** Ankara'nın merkez ilçelerindeki resmi ortaokullardır.

**Öğretmen:** Ankara'nın merkez ilçelerindeki resmi ortaokullarda çalışan öğretmenlerdir.

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

#### Örgüt İklimi

İnsanların tüm ihtiyaçlarını kendi başlarına karşılamaları mümkün değildir. Hızla değişen ve gelişen dünya düzenine ayak uydurmak için ortak amaçlar için insanların bir araya gelme ihtiyaçları doğmaktadır. Böylece örgütler meydana gelmektedir. Schein (1976) örgütü, ortak amaçlar için bir araya gelmiş kişilerin bu amaçlar doğrultusunda yapılacak faaliyetleri, görev paylaşımında bulunarak sorumluluk ve yetki alanlarını belirleyerek sistematik bir şekilde taksim etmesi olarak ifade eder. Örgüt, hedeflenen amaç için ortak akıl ile kurulmuş toplumsal birimlerdir (Etzioni, 1964). Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesinin yolları günümüze kadar aranmaya devam etmiştir. Nitekim dünyada yaşanan değişim ve gelişime ayak uydurmak isteyen örgütler amaçlarına ulaşmanın en verimli yolunu bulmak için arayışa girmişler ve çeşitli araştırmalar yapmıştır. Nitekim Elton Mayo'nun (1945) Hawthorne araştırmaları ile insan tabiatına ilişkin geliştirdiği varsayım; insanın sosyal ihtiyaçlar ile güdülendiği ve temel özdeşim duygusunun diğer insanlar ile ilişkileri yolu ile geliştiği ve insanın yapılan denetimlerden çok çalışma arkadaşlarını etkileyen sosyal güçlere karşı duyarlı olduğudur (Schein, 1976 s.62). Böylece örgütün amaçlarına ulaşması için İnsan faktörünün temel alınmaya başlandığı araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Neoklasik dönemde örgütler ile ilgili çalışmalar ile araştırmacıların örgütteki sıkıcı iş yaşamının daha olumlu bir hale getirilmesi konusuna yönelmeleri ile örgüt iklimi kavramı ortaya çıkmıştır.

Örgüt iklimi araştırmaları 1960' ların sonlarında başlamış olup günümüze kadar birçok çalışma birikmiştir. Kurt Lewin, Ronald Lippitt ve Ralph White (1939) psikoloji araştırmalarında iklim terimini ilk kullanan araştırmacılar olmuştur. Onlar sosyal iklim terimini belirli bir iklime atıfta bulunmak için kullanmışlardır. Onlara göre sosyal iklim yöneticilerin liderlik tarzları ile iş görenler arasında oluşan doğal ilişkinin yansımasıydı. İş görenlerin otokratik liderlik yönetiminde birbirilerine karşı daha kaba olduklarını, demokratik

koşullar altında ise iş birliği yaptıklarını ve serbest liderliğin olduğu iş koşullarında ise faaliyetlere daha az katıldıklarını ortaya koymuşlardır (Schneider, Ehrhart, & Macey, 2011). Böylece Kurt Lewin ve arkadaşları değişen liderlik tarzlarının örgüt içindeki verimi etkileyen sosyal iklimler yarattığını savunmuştur (1939). Litwin ve Stringer (1968), araştırmalarında liderlik yöntemlerinin örgüt iklimini, örgüt ikliminin ise örgütün performansını etkilediğini belirlemiştir. Örgütlerde yönetim anlayışında farklı liderlik yaklaşımları ile örgütlerde birbirine benzemeyen iklimlerin oluştuğu beirtilmiştir. Böylece liderlik yaklaşımlarına göre üç iklim tipini belirtmişlerdir. Bunlar, “otoriter yapılı iklim”, “demokratik iklim” ve “başarıya dönük iklim” dir. Benzer türden erken araştırmalar Chris Argyris (1957) tarafından yürütülmüş olup işe alımlarda doğru karar verebilmek için bir iklimin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır (akt. Schneider vd., 2011). McGregor (1960) ise yöneticilerin adaletli yaklaşımları ve davranışlarının bir yönetim iklimi yarattığından bahsetmiştir.

Örgütün iş görenleri ile örgüt arasındaki bağı iklim bağlamında ele alan araştırmacılardan biri de George Stersns'tir. Yükseköğretim kurumları için yaptığı çalışmada kullandığı örgütsel iklim kavramı sonradan diğer örgüt çalışmalarında kullanılmıştır. Örgüt ikliminin örgütlerdeki birçok şeyden etkilendiği görünür hale gelmiştir. Nitekim örgüt iklimi örgüt üyelerinin algılarında yola çıkılarak tanımlanmaya çalışılmış ve örgüt ikliminin çalışanların davranışları üzerinde etkili olduğu görüşü kabul görmeye başlamıştır (Hoy, 2003). Örgüt iklimi ile birey psikolojik anlamda benzer davranışları göstermektedir. Örgüt iklimi bireylerin ruh hali gibi değişime açıktır ve örgütsel olaylardan, örgütün karakteristik özelliklerinden etkilenmektedir (Hoy & Miskel, 2012).

Birçok araştırmada örgüt ikliminin nasıl ortaya çıktığı, iş görenler ve örgüt için önemi incelenmiştir. Yapılan bu çalışmalar beş tema altında toplanmıştır. Bu temalar örgüt ikliminin tanımının yapılmasında ana temalardır (Schneider vd., 2011).

1. Tema: Örgüt iklimi liderlik, iletişim, eğitim gibi çeşitli unsurların etkileşimi ile ortaya çıkmıştır.
2. Tema: İklim paylaşılan deneyimler ve onlara bağlı algılardır.

3. Tema: Örgüt İklimi, bireylerin değil, örgütlerin mülkiyetidir, paylaşılan deneyimlere ve anlamlara dayanır.
4. Tema: Deneyimler ve bunlara bağlı olan anlamlar örgütteki doğal ilişkilerden ortaya çıkar. İklim doğal çalışma sürecinde işte ve çevrede meydana gelen etkileşimler ile paylaşılır.
5. Tema: Örgüt İklimi, memnuniyet değildir. Daha ziyade iş görenlerin işteki deneyimlerini ve bunlara bağlı anlamı tanımlayıcı bir soyutlamadır.

Bütün bunlar örgüt iklimi ile çalışanların sürekli birbirlerini etkilediği bir döngünün varlığını ortaya koymaktadır (Schneider vd., 2011).

Örgüt iklimi araştırmalarının çoğunda örgüt ikliminin birçok tanımına rastlamak mümkündür. Buradan hareketle örgüt iklimi ile ilgili ilk çalışmalardan birisini yapan ve en kapsamlı tanımı oluşturan Tagiuri örgüt iklimini, örgüt üyelerinin davranışlarını ve örgütsel çalışma yaşamlarını etkileyen ve örgütün değerleri ile ifade edilebilen örgütsel özellikler olarak tanımlamıştır. Halpin (1966) ise örgüt iklimini örgütün kişiliği olarak tanımlamıştır. Tagiuri'ye göre ise (1968) iş görenlerin kişilikleri, örgütün yapı ve amaçları etkileşerek bir iklimi oluşturur. Bu iklim her örgüte bir kişilik kazandırır aynı zamanda iş görenlerin davranışlarını da etkiler. Örgütsel iklim, belirli bir örgütsel birimin üyeleri tarafından geniş çapta paylaşılan deneyime dayalı, çok boyutlu ve kalıcı algılardır. Örgütsel iklimin birinci işlevi, bireysel davranışları örgüt tarafından olumlu kabul edilen davranış biçimlerine göre yönlendirmek ve şekillendirmektir (Koys ve Decotiis, 1991). Bursalıoğlu (2002), örgütü oluşturan dört boyuttan biri olarak iklimi ele almış, kişiler ve gruplar arası ilişkiler kapsamında açıklamıştır. Örgüt iklimi, çalışanlar tarafından algılanan ve davranışlarını etkileyebilen örgüte ait özelliklerdir (Ertekin, 1978). Weick ise (2005) örgüt iklimini örgütteki resmi, gayri resmi uygulamalar altında çalışanların algılarının anlamını belirlemeye çalıştıkları bir anlamlandırma olarak ifade etmektedir. Tartışıldığı gibi iklim algıları; çalışanların, resmi politikalar ve gayri resmi uygulamalar ağının altında yatan eyleminin anlamını ve iş yerlerini karakterize eden rol beklentilerini belirlemeye çalıştıkları bir anlamlandırma sürecinden ortaya çıkar (Akt. Zohar, 2014, s.321). Örgüt iklimi, iş görenlerin

örgütteki algı ve yaklaşımlarına etki eden ve örgütler arasındaki farkı ortaya koyan örgütlere özgü özellikleridir (Gilmer, 1961).

Örgüt iklimi kavramının örgüt kültürü kavramı yerine bazen kullanılıyor olmasına rağmen farklı kavramlar olduğunu belirtmek gerekir. Nitekim bu nedenle kültür, dışarıdan içeriye bakıldığında kazanılan izlenimlere atıfta bulunurken, iklim, içeride bulunan birinin kendilerini içinde buldukları örgütsel bağlam hakkında sahip olduğu hisleri ifade eder (Gray, 2007, s.15).

### **Örgüt İkliminin Boyutları**

Örgüt ikliminin ölçülmesi ve boyutlarını sınıflandırılması için birçok çalışma yapılmıştır, araştırmacılar iklim araştırmalarına çok çeşitli konuları dâhil etmişlerdir. Çünkü iklim, çeşitli örgütsel faaliyetlerde hüküm süren birçok koşuldan etkilenir (Schneider vd. , 2011). Bundan dolayı iklimin boyutlarını sınıflandırmada fikir birliğine varılmadığı Tablo 1'deki sınıflandırmada da görülmektedir. Çalışma gruplarının özellikleri, örgütün kendine ait özellikleri ile diğer örgütlerden ayrılması da sınıflandırmada farklılaşmaya neden olmuştur.

Litwin ve Stringer (1968), örgütsel iklimi dokuz alt boyutta incelemişlerdir (Gray, 2007, s.58-59). Bunlar; *örgütsel yapı, sorumluluk, ödül, risk alma, samimiyet, destek, performans standartları, çatışma ve örgütsel kimliktir*. *Örgütsel yapı* boyutu, örgüt içindeki kurallar, düzenlemeler ile örgüt içinde hâkim olan yapıyı ifade etmektedir. Yani örgütte belirli bir katı hiyerarşik yapı mı hâkim yoksa informal ilişkilerin de güçlü olduğu bir hava mı hâkimdir? *Sorumluluk*, örgütteki bireylerin görevleri ile ilgili işlerin dışında inisiyatif alıp almama durumları ile ilgilidir. *Ödül*, örgütte çalışanlar hangi yollar ile güdülenmektedir? Ödüller kullanılmakta mıdır? Yapılan işlerde suçlama, azarlama gibi bir eğilim var mıdır? Ücret ve terfi uygulamalarında adaletli yaklaşım var mıdır? *Samimiyet*, örgüt içindeki informal grupların ve arkadaşlık gruplarının olup olmaması durumudur. *Risk Alma*, örgüt çalışanlarının kendilerini korumak için risk almaktan kaçınmaları ya da risk almaları için teşvik edilmeleri durumudur. *Destek*, örgüt içindeki çalışanların birbirlerinden ve yöneticilerden destek görüp görmemesini açıklamaktadır. *Performans Standartları*, başarılı

olmanın ölçüsünü açıklamaktadır. Hangi çalışmaların başarılı hangilerinin başarısızlık olarak açıklandığı ölçütlerin olmasıdır. *Çatışma*, örgütteki farklı görüşlere yaklaşım tarzını gösterir. Çatışmalar etkili bir şekilde çözülmekte midir yoksa çatışmalar görmezden mi gelinmektedir? *Örgütsel Kimlik* ise örgütteki kişilerin kendilerini örgütün bir üyesi olarak görüp görmediklerine yönelik aidiyet duygusudur. Örgütün, üyelere aidiyet duygusunu kazandırmak için yaptıkları çalışmalarıdır.

Campbell vd. (1970), örgütsel iklime ilişkin çalışmalarında ortak olan dört boyutu belirlemiştir. Bunlar (i) *Bireyin özerkliği*, (ii) *yapının derecesi*, (iii) *ödüllendirmeye dönük* ve (iv) *saygınlık, içtenlik ve destektir* (Dağlı, 2020, s.32).

Tauigri (1968) araştırmasında örgütsel iklimin boyutlarını *ekoloji, sosyal sistem, ortam* ve *kültür* olmak üzere dört boyutta ele almıştır. Ekoloji boyutu, örgütte kullanılan teknoloji, binanın fiziksel durumu ve büyüklüğü gibi çevreyle ilgili özellikleri ifade etmektedir. *Sosyal sistem* boyutunun karşılığı, işletmelerin örgütsel ve idari yapısının nasıl olduğu ile ilgilidir. *Ortam boyutu*, örgütlerin çalışanlarını sosyal olarak ilgilendiren her şeyi ifade ederken *kültür boyutu* ise örgüt üyelerinin inançlarını, normlarını, değerlerini ve düşünme biçimlerini ifade etmektedir (Madhukar & Sharma, 2017).

Koys ve Decotiis (1991) araştırmalarında örgüt ikliminin alan yazında bilinen 80 den fazla boyutunu inceleyerek sekiz temel boyut ortaya koymuşlardır. Psikolojik iklimin sekiz özet boyutu olarak ifade ettikleri bu boyutları *özerklik, güven, uyum, baskı, destek, tanınma, adalet* ve *yenilik* olarak ifade etmişlerdir. *Özerklik*, bireyin örgüt içinde işlerin yapılma şeklinde kararları kendi alabilmesi, kendi çalışma stilini belirleyebilmesi ve kendi iş aktivitelerini belirleyebilmesi ile ilgili boyuttur. *Güven*, çalışanların birbirine ve yöneticilere güvenmeleri ile ilgilidir. Çalışanlar yöneticilerin dürüstlüğe önem verdiğini bilir, yöneticilerin taahhütlerini yerine getirdiklerine inançları tamdır. *Uyum*, Çalışanların birbiri ile iyi geçinme eğiliminde olmalarıdır. Çalışanlar arasında bir takım ruhunun oluşmasıdır. *Baskı*, çalışanların iş yoğunluğundan tükendiklerini hissettikleri, örgüt içinde kendilerini rahat hissetmedikleri durumları ifade eden boyuttur. Yapılacak işlerin çok ancak zamanın az

olması çalışanlarda olumsuz bir algı oluşturmaktadır. *Destek*, çalışanların yöneticilerden destek görmeleri ile ilgilidir. Yöneticiler çalışanların hatalardan ders çıkarmalarına izin verir. *Tanınma*, yöneticiler tarafından iyi performansın takdir edilmesi, çalışanların iyi yönlerinin bilinmesi ile ilgilidir. *Adalet*, çalışanlar için makul hedeflerin koyulduğu, işe alma ve çıkarmalarda doğru kararların verildiğine çalışanların inandığı boyuttur. *Yenilik* ise yöneticilerin iş ile ilgili yeni yöntemleri deneyebilmesi dolayısı ile çalışanların da yeni fikirler için cesaretlendirilmesidir.

Ertekin (1978) araştırmasında örgüt ikliminin üç boyutunu belirlemiştir. Bunlar *bireysel özellikler*, *örgütsel özellikler* ve *çevresel özelliklerdir*. *Bireysel Özellikler*; doyum, yükselme ve ilerleme olanakları, kişiye verilen değer, engelleme, güven hissi, iş arkadaşlarına karşı beslenen duyarlılık, risk alabilme, kişiler arası ilişkileri ile ilgilidir. *Örgütsel Özellikler*; örgüt yapısı, örgüt stratejisi, örgütün büyüklüğü, örgütün amacı, ödül ve ücret sistemi düzeni, örgüt ile çatışma, örgütle uyum sorunu, çok sıkı gözetim ve denetim, iletişim, liderlik, karar verme, örgütün gelişme olanakları, örgütsel açıklık, sorumluluk gibi örgütü ilgilendiren özelliklerdir. *Çevresel Özellikler* ise engelleyici veya motive edici çevre, iş koşulları, yönetimin desteği, çevrenin baskısı, çevre ile uyum, yönetici pozisyonundakileri eleştirmedir (Ertekin, 1978, s.27).

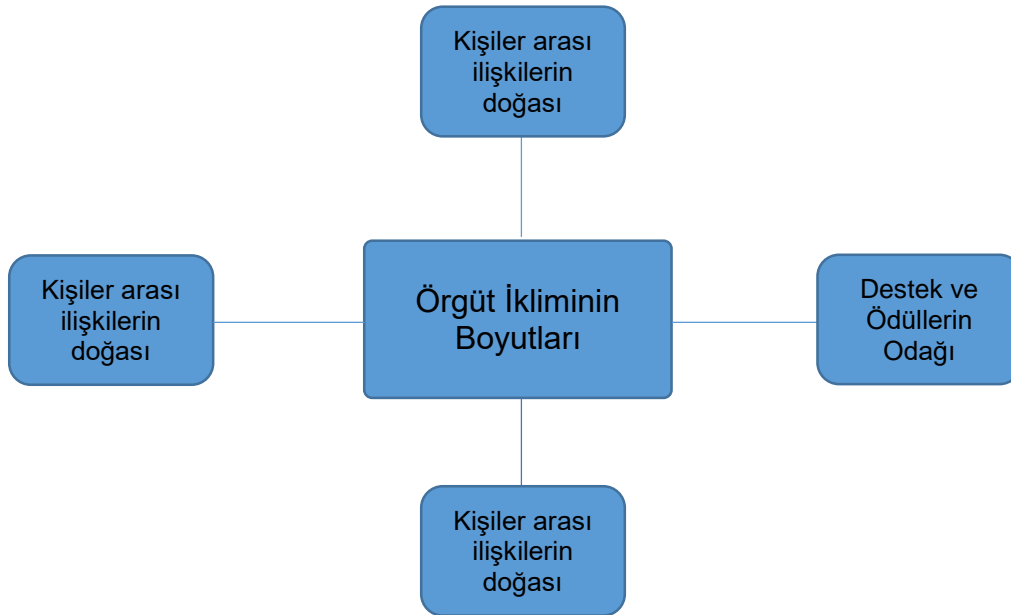
Schneider, Brief ve Guzzo (1996) ise örgütsel iklimi dört temel boyutta incelemiş olup bunların ilk üçünün işlev ile ilgili dördüncüsünün ise hedefler ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar, Şekil 1' de görüldüğü gibi (i)*Kişiler arası ilişkilerin doğası*, (ii)*Hiyerarşinin doğası*, (iii)*İşin doğası* ve (iv)*Destek ve ödüllerin odağıdır*. (i)*Kişiler arası ilişkilerin doğası*, çalışanların birbirine ve yöneticilerine duydukları güven, birbirileri ile daha iyi iletişim kurma, daha çok vakit geçirme isteği, daha az olumsuz çatışma gibi durumları ifade eder. Bu kavramların hepsinin bir boyut olarak ele alınması daha kullanışlı, kısa ölçekler ve daha anlaşılabilir taksonomiler oluşturmak gibi avantajlara sahip olmakla beraber, örgüte dair niteliklerin gözden kaçmasına da yol açabilir (Öge & Çetin, 2020, s. 20). (ii)*Hiyerarşinin doğası*, sadece üst yönetim tarafından alınan kararlar mı işi ve iş yerini



etkilemekte? Yoksa kararları etkileyen katılımcılar var mı? Örgüt işe yaklaşım tarzı ile mi yönetilmekte yoksa bireysel rekabetler mi ön plandadır. Yöneticileri çalışanlardan ayıran özel yemek, özel park yeri gibi koşullar var mı? (iii) *İşin doğası*, yapılan iş zorlu ya da sıkıcı mı? İşler iş görenlere göre mi uyarlanmakta yoksa her iş gören aynı işi mi yapmalı? Örgüt çalışanlarının işin üstesinden gelebilmeleri için gereken destek (araç, gereç, bilgi) sağlanmakta mı? (iv) *Destek ve ödüllerin odağı*; işin amaçları ve standartları, yaygın olarak bilinen ve paylaşılan mükemmellikte olup olmadığı, müşterilere sıcak ve dost olmanın desteklenip desteklenmediği, İşteki niceliğin mi niteliğin mi ödüllendirildiği, iş görenin hangi performansı ödüllendirildiği gibi özellikleri ifade eden örgüt ikliminin boyutudur.

### Şekil 1

*Schneider, Brief ve Guzzo (1996)' ya Göre Örgüt İkliminin Boyutları*



Şekil 1. Schneider, Brief ve Guzzo (1996)' ya göre örgüt ikliminin boyutları (Schneider vd., 1996'dan uyarlanmıştır.)

Kaynak: Schneider, B., Brief, A. P., & Guzzo, R. A. (1996). Creating a climate and culture for sustainable organizational change. *Organizational dynamics*, 24(4), 7-19.

Gray (2007), örgüt iklimi ile ilgili literatür taraması sonucu sekiz boyutun öne çıktığını belirlemiştir. Bunlar; *fikirlerin özgür ifadesi, endişelerin özgürce ifade edilmesi, sorgulama özgürlüğü, katılım, amaç ve hedeflerin tanımlanmasına gerçek katılım, işin kendisinden elde*

edilen içsel tatminler, yenilik (yeni kavramları ve yaklaşımları deneme özgürlüğü), amaca yönelik tehdit ve çevresel tehdittir. Bu sekiz boyutun ilk altısı olumlu faktörler olup iklim algısını pozitif yönde etkilerken, son ikisi olumsuzdur ve iklimin pozitif yönde algılanmasını engellemesi muhtemeldir.

**Tablo 1**

*Örgüt İklimi Boyutlarının Sınıflandırılması*

Araştırma	Boyutlar
Litwin ve Stringer (1968)	i. Örgütsel Yapı ii. Sorumluluk iii. Ödül iv. Risk Alma v. Samimiyet vi. Destek vii. Performans Standartları viii. Çatışma ix. Örgütsel Kimlik
Campbell vd. (1970)	i. Bireysel Özerklik ii. Yapının Derecesi iii. Ödüllendirmeye Dönük iv. Saygınlık, İçtenlik ve Destek
Tauigri (1968)	i. Ekoloji ii. Sosyal Sistem iii. Ortam iv. Kültür
Koys ve Decotiis (1991)	i. Özerklik ii. Güven iii. Uyum iv. Baskı v. Destek vi. Tanınma vii. Adalet viii. Yenilik
Ertekin (1978)	i. Bireysel Özellikler ii. Örgütsel Özellikler iii. Çevresel Özellikler
Schneider, Brief ve Guzzo (1996)	i. Kişiler Arası İlişkilerin Doğası ii. Hiyerarşinin Doğası iii. İşin Doğası iv. Destek Ve Ödüllerin Odağı
Gray (2007)	i. Fikirlerin Özgür İfadesi ii. Endişelerin Özgürce İfade Edilmesi iii. Sorgulama Özgürlüğü iv. Katılım (amaç ve hedeflerin tanımlanmasına gerçek katılım) v. İşin Kendisinden Elde Edilen İçsel Tatminler, Yenilik (yeni kavramları ve yaklaşımları deneme özgürlüğü), vi. Amaca yönelik tehdit vii. Çevresel tehdit

Tablo 1'deki bu boyutlar genel çerçevede ele alındığında ortak kabul gören bir sınıflandırma olmamasına rağmen araştırmacıların benzer olguları farklı isimlendirmeler ile boyutlandırdığı görülmektedir. Örneğin Litwin ve Stringer (1968), hiyerarşik ilişkileri örgütsel yapı boyutu altında incelerken Campel vd. (1970)'de yapının derecesi boyutunda ele alınmaktadır. Benzer şekilde Tauigiri (1968) sosyal sistem boyutu ile örgütsel ve idari yapının nasıl olduğu ile ilgilenmiştir. Ertekin (1978)'in örgütsel iklim boyutlandırmasında ise örgütsel özellikler boyutu ile aynı paralelde örgüt yapısını ele almıştır. Schneider vd. (1996) ise örgüt yapısının genel özelliklerinin örgüt iklimine etkisini hiyerarşinin doğası boyutu ile ele almıştır. Araştırmacıların ödüllendirme, cesaretlendirme, örgütsel adaletin temininde kullanılan araçları örgüt iklimini etkileyen unsurlar olarak ele almış ve boyutlandırmışlardır. Nitekim Litwin ve Stringer (1968)'in ödül ve destek boyutundaki "örgütler hangi yollar ile güdülenmeli?" ve "ücret ve tarifeler adaletli dağıılmakta mıdır?" gibi soruları bu olguları karşılamaktadır. Campell vd.(1970) saygınlık, içtenlik ve destek boyutu ile Koys ve Decotiis (1991)'in destek ve adalet boyutu aynı durumları tarif etmektedir. Araştırmacıların örgütlerdeki insan ilişkilerinin örgüt iklimine etkisini ele alarak boyutlandıkları da görülmektedir. Nitekim Schneider vd. (1996)'in kişiler arası ilişkilerin doğası, Litwin ve Stringer (1968)'in samimiyet ve çatışma, Koys ve Decotiis (1991)'in baskı ve uyum boyutları ile çalışanların ilişkileri üzerinde durmuşlardır.

### ***Örgüt İklimi Tipleri***

Alan yazın incelendiğinde birçok araştırmacının örgüt iklimini farklı şekillerde sınıflandırdığı görülmektedir. Bunun sebeplerinden biri de örgüt ikliminin birçok değişkenden etkilenmesi ve ölçülmesinin zorluğudur (Akyüz, 2000, s.49). Burada ise alan yazında yaygın bir şekilde kabul gören örgüt iklimi sınıflandırmalarına değinilecektir.

Litwin ve Stringer (1968) yöneticilerde liderlik özelliklerini dikkate alarak yaptıkları araştırmalarında örgütsel iklim tiplerini *otoriter*, *demokratik* ve *başarı odaklı* olmak üzere üç başlıkta sınıflandırmışlardır. *Otokratik Yapılı İklimde* yöneticiler, örgütteki formal yapının

sağlanması önceliklidir. Çalışanların yapacakları işler belirlenmiştir. Çalışanlar bu kapsamda verilen görevleri başarı ile yerine getirmek zorundadır. İş ortamında resmiyet ve ciddiyet özellikle vurgulanmaktadır. Örgütsel kurallar katıdır. Kuralların dışına çıkanlara belirlenmiş olan yaptırımlar her zaman uygulanabilir. Yatay iletişim söz konusu olmayıp dikey iletişim ise sadece iş ile ilgili olmaktadır. Katı hiyerarşik yapı ve formal yapının ciddiyeti iş tatmininin düşük olmasına sebep olmaktadır. Bu şekilde olan örgüt tiplerinde çalışanlar arasında ve çalışanlar ile yöneticiler arasında iletişim sorunları görülmektedir. Çalışanların formal yapıya karşı tepkileri ortaya çıkmaktadır (Halis ve Uğurlu, 2008). *Demokratik iklim* tipinde otokratik iklim tipinin aksine informal bir yapı vardır. Grup bağlılığı, ortak çalışma ve çalışanların birbirine desteği vardır. Ceza yerine cesaretlendirme ve ödüllendirme ön plandadır. Çalışanların kişisel gelişimine ayrıca önem verilir. Örgüt üyeleri arasında birliktelik duyguları hâkimdir. Çalışanların birbiri ile ilişkisinin önemine işten daha çok önem verilir (Parlar, 2020, s.31). *Başarı odaklı* iklim tipinde verim ön plandadır. Çalışanların yüksek performansı ödüllendirilmektedir. Bu iklim tipinde çalışanların risk ve sorumluluk almaları için cesaretlendirildikleri de görülmektedir. İş görenler kendi hedeflerini kendileri koyabilmektedir. Yöneticiler yüksek performansı, verimli çalışmayı desteklemekte ve yeni fikirlere açıktırlar. Çalışanlara ödüllendirme performansları ile paralel düzeydedir. Yüksek ürüne yüksek ödül söz konusudur. Ödemenin artırılması ya da çalışanın terfi edilmesi kullanılan ödül yöntemlerindedir (Halis ve Uğurlu, 2008). Bu iklim tipindeki örgütlerde de demokratik iklim tipinde olduğu gibi informal iletişim ön plandadır.

Örgütsel iklim tipleri ile ilgili araştırma yapan Zammuto ve Krackover (1991) ise örgütlerde yedi iklim tipini detayları ile inceleyerek dört iklim tipini ortaya koymuşlardır (Burton, Lauridsen ve Obel,1999, akt. Parlar, 2020). Araştırmacılara göre bu iklim tipleri *grup iklimi, gelişimci iklim, rasyonel amaç iklimi ve süreç iklimidir. Grup iklimi, çalışanları paylaşımcı ve arkadaşça bir çalışma ortamında oldukları iklim tipidir. Bu iklim tipinde örgütlerde liderlik yöntemleri ile yöneticiler örgütü etkilemeye çalışmaktadır. Birlikte çalışmaya, katılıma ve ortak akla önem verilmektedir. Gelişimci iklim, girişimci ve gelişimci*

olmaya imkân veren örgütleri ifade etmektedir. Bu örgütlerde dinamik bir hava hâkimdir. Liderler risk almaktan çekinmezler. *Rasyonel amaç iklimi* ise sonuç odaklı örgütlerdir. Çalışmanın sonundaki verime ve kazanca verilen önem örgütü bir arada tutar. *İç süreç iklimi* ise formal olarak yapılandırılmış örgütlerdir. Kurallar ve politikalar örgütü bir arada tutmaktadır.

Ertekin (1978) örgütsel iklim tiplerini belirlediği araştırmasında Türkiye’de iki devlet kurumunu iklim bağlamında ele alarak karşılaştırmıştır. Buradan hareketle *özendirici örgüt iklimi* ve *özendirmeyen (erke dayalı) örgüt iklimi* olmak üzere iki tip örgüt iklimini ele almıştır. *Özendirici iklim*, başarıya ve yaratıcılığa dayalı örgüt iklimidir. Samimi, açık ve özendirici bir iklim bu örgütlerde hâkimdir. Böyle iklimlerde çalışanların beklentileri ve gereksinimleri daha fazla karşılanmaktadır. Çalışanların işten elde ettikleri doyum fazladır. Örgüt-birey uyumunun fazla olduğu, dinamik ve etkin örgütlerdir. *Özendirmeyen (erke dayalı örgüt) iklim* tipindeki örgütlerde ise erke ve biçimsel kurallara dayalı bir iklim egemendir. Çalışanlarda güven ve birlik duygusundan çok korku ve başarısızlık duyguları hâkimdir. Çalışanlar üstlerine bağımlı davranmaktadır. Örgütün iklimi dolayısı ile çalışanların örgüte bağlılığı düşük düzeydedir. Örgüt içinde çalışma duygusu düşük seviyededir.

## Tablo 2

### Örgüt İklimi Tiplerinin Sınıflandırılması

Araştırma	Örgüt iklimi Tipi
Litwin ve Stringer (1968)	i. Otoriter ii. Demokratik iii. Başarı odaklı
Zammuto ve Krackover (1991)	i. Grup İklimi ii. Gelişimci İklim iii. Rasyonel Amaç İklimi iv. Süreç İklimidir
Ertekin (1978)	i. Özendirici Örgüt İklimi ii. Özendirmeyen (Erke Dayalı) Örgüt İklimi

Tablo 2’deki örgüt iklimi tiplerinin sınıflandırması genel çerçevede ele alındığında yöneticilerin yaklaşımlarının, yönetim becerilerinin, örgütün yönetim biçiminin ve yöneticilerin liderlik özelliklerinin örgüt iklimi tipini etkilediği görülmektedir.

## Okul İklimi

Alan yazında örgüt iklimi kavramı toplumsal yapı içindeki insan ilişkilerinin en yoğun olduğu örgütler olan okullar için de ele alınabileceği gibi sadece okullar özelinde iklim kavramı çalışmalarının da yapıldığı görülmektedir. Nitekim örgüt iklimi kavramını okullarla birlikte ele alan ilk çalışmalardan birinin Halpin ve Croft'un (1963) 'un çalışması olduğu görülmektedir. Okul iklimi kavramı alan yazında karşımıza sık sık "okul atmosferi" olarak da çıkmaktadır. Her iki kavram da aynı şeyi tanımlamakla birlikte, bu tanımların çoğunlukla okuldaki insan ilişkilerine odaklandığı görülmektedir (Kurt ve Çalık, 2010).

Alan yazında okul iklimi kavramı ile ilgili birçok tanım mevcuttur. Bu tanımlamaların odaklandığı noktaların birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Örneğin Cohen ve arkadaşları (2009) okul iklimini, okul hayatının kişiliği ya da karakteri olarak ele alırken; The NSCC (National School Climate Council) ise (2007) insanların okul içerisindeki deneyim, norm, hedef, değer, kişiler arası ilişki, öğretme - öğrenme deneyimleri ve örgütsel yapıları olarak ele almaktadır. Hoy ve Miskel (2010), okul iklimini, her okulda farklılık arz eden ve bireylerin davranışlarını etkileyen okul ortamının sahip olduğu karakteristik özellikler olarak tanımlar ve okul ikliminin okulun kişiliği olduğunu belirtir. Çalık ve Kurt'a göre (2010, s.169) okul iklimi, örgütün işlevsel yapısı ile oluşmakta ve okul üyelerinin bakış açıları, algılarını etkilemektedir. Tableman'a göre ise (2004, s.3) okul iklimini belirleyen etmenler okulun fiziki ortamı, okulun sosyal ortamı, okulun duygusal ortamı ve okulun akademik ortamıdır. Okul iklimi okulun tüm üyelerinin okul ile ilgili duygularıdır. Okul iklimi bireylerin okuldaki deneyimlerine dayanır. Okulun hedeflerini, değerlerini, okuldaki kişiler arası ilişkileri, öğretme-öğrenme uygulamalarını yansıtır. Olumlu bir okul iklimi üretken bir yaşam için ihtiyaç duyulan genç nesillerin gelişmesini ve öğrenmesine fırsat sunar (Cohen vd., 2009). Okullar her ne kadar belirli ve aynı olan kanun ve yönetmeliklere tabi olsa da her okulun kendine ait özellikleri ve işleyişi bulunmaktadır. Bu özellikler okul iklimi olarak ifade edilebilir (Halpin ve Croft,1963). Okul iklimi, öğretmenlerin sosyal ortamı ile ilgili duygularını ifade

eden geniş bir terimdir; resmi organizasyon, resmi olmayan organizasyon, katılımcıların kişilikleri ve organizasyonel liderlik okul iklimini etkiler. Basitçe söylemek gerekirse, her okulu kendine has yapan ve her okul üyesinin yaklaşım tarzını etkileyen içsel özellikler kümesi, okulun örgütsel iklimidir (Hoy ve Miskel, 2012, s.210)

Burada okul ikliminin tanımını yaparken üzerinde durulması gereken önemli bir husus alan yazında okul iklimi ve okul kültürü kavramlarının birbirine yakın kavramlar olarak ele alınmasıdır. Aynı yakınlık örgüt kültürü ve örgüt iklimi kavramları için de geçerlidir. Buradan hareketle okul iklimi ve okul kültürünün birbirini etkileyen unsurlar ve birbirine çok yakın kavramlar olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim Özkalp (1999), örgüt kültürünü etkileyen unsurlar arasında örgütte çalışma koşullarını belirleyen örgüt ikliminin önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda Owens ve Valesky, (2014) örgüt ikliminin boyutlarını belirttiği araştırmasında; örgüt içerisindeki çalışanların düşünce yöntemlerine, bakış açılarına, değer ve inançlarına işaret eden örgüt kültürünü dördüncü bir boyut olarak ele almıştır (akt. Erdoğan, 2020). Cohen ve arkadaşları okul iklimini okul kişiliği olarak ele alırken benzer şekilde Robbins, Decenzo ve Coulter' de (2016) nasıl ki bireylerin sıcak, açık, utangaç gibi kişilik özellikleri varsa her örgütün de bir kişiliği olduğunu ve bunun örgüt kültürünü oluşturduğunu dile getirmiştir. Bursalıoğlu (2002) ise okul iklimini kişiler ve gruplar arası etkileşimin bir ürünü olarak ele almıştır. Aradaki ayrımı daha iyi anlamak için kavramların kökenine bakıldığında kültürün antropoloji kökenli bir kelime olduğu ve 1970' lerde yönetim literatüründe görünmeye başladığı görülmektedir (Despres, 1995, akt. Gray, 2007, s.14). İklim kavramı ise psikolojik kökenli bir kavram olup daha çok kişisel ve değerler ve tutumlar ile ilgili çalışmalarda kullanılmıştır. Aynı şekilde Hoy, vd. (2012), okul iklimi ve okul kültürü kavramlarını birlikte ele alırken öğretmenler, yöneticiler, veliler ve öğrenciler birbirleriyle etkileşime girdikçe kendiliğinden ortaya çıkan ve okulun kolektif kimliğini tanımlayan tamamlayıcı bakış açıları olarak ele almışlardır. Ancak iklimin sosyal ve endüstriyel psikolojiden okul kültürünün ise antropoloji ve sosyolojiden beslendiğini belirtmişlerdir. Bu kavramlar birbirinden kesin bir çizgi ile ayrılmasa da örgüt kültürünün

örgütün değerlerine dayalı ve üyeler tarafından paylaşılan, sürdürülen yaşantılardır. Okul iklimi ise bir okulu diğer okullardan ayıran okulda bulunan bireyler tarafından psikolojik olarak algılanan özelliklerdir. Okul ikliminin oluşmasında yöneticilerin tutum ve davranışları ile öğretmen ve öğrencilerin etkileşiminin biçimi önemli rol oynar (Topçu, 2019, s.21). Kültür dışarıdan örgüte bakılırken kazanılan izlenimlere atıfta bulunurken, iklim ise içeride bulunan birinin kendilerini içinde buldukları örgütsel bağlam hakkında sahip olduğu hislerdir (Gray, 2007, s.15). Edgar Schein (1990) örgüt kültürünü bir örgüt içindeki inançları ve değerleri anlatan bir kavram olarak ele alırken Clisson ve James (2002) bunu örgütteki bireylerin etkileşimi ile oluşan örgütsel normlar ve beklentiler olarak tanımlamaktadır (Akt. Gibbs ve Couper, 2011, s.120). İklim ise bir örgütün kültürünün yüzeysel bir tezahürü olarak çalışanların örgüt içinde ortaya çıkan algıları ve değerleridir (Gibbs ve Couper, 2011, s.120).

Okullar sosyal etkileşimin en yoğun yaşandığı örgütlerdir. Bu sosyal etkileşimin sayesinde okular amaçlarına ulaşır. Zümre grupları, öğretmenler kurulu toplantıları, şube öğretmenler kurulları öğretmenlerin fikirlerini sundukları çalışmalara örnek olarak verilebilir. Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki bu iletişim amacına ulaştığı zaman okulun da hedeflerine ulaştığından söz edilebilir. Başka bir deyişle, örgütsel üyeler, olumlu bir duygusal iklimde olduklarında, birbirleriyle ve örgütün hedefleri ile daha güçlü bir şekilde özdeşleşme eğilimindedir. Olumlu bir duygusal iklimin, çalışanların gelişebildiği sağlıklı bir örgütün ön koşuldur. Olumlu bir duygusal iklime sahip olan çalışanlar böylece kolektif ve bireysel hedeflerine ulaşabilir ve bunu kişisel refahlarının da beslendiği samimi bir ortamda gerçekleştirebilirler (Ashkanasy, & Hartel, 2014).

Okulların hedeflerine ulaşmasında önemli unsurların başında gelen okul iklimi, aynı zamanda okulun etkiliğini olumsuz etkileyen bir yapıya da dönüşebilir. Hedeflerine ulaşabilecek bir okul için olumlu okul ikliminin önemi ortadadır. Nitekim Balcı (2010) farklı becerilere sahip öğrencilerin her yönden gelişimine fırsat sunan okulların etkili okullar olduğunu belirterek böyle okullarda olumlu okul ikliminin varlığından söz etmektedir. Olumlu okul ikliminde öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirine yardım ettiği, bireysel çabaların



özendirildiği görülür. Ancak sadece öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerindeki akademik çalışmaları ile okulların hedefine ulaşamayacağı, hedeflerine ulaşabilecek etkili okul için öncelikle sağlıklı bir okul ikliminin ve kültürünün varlığı kaçınılmazdır (Balcı, 2014, s.48). Nitekim Shomaker ve Frazer (1981)'de etkili bir okul yöneticisinin barış dolu sağlıklı bir okul iklimini sağlaması gerektiğini belirtmiştir (Akt. Balcı, 2014, s.126). Bu paralelde Edmon (1979), okul iklimini güçlü liderliğin, yüksek performans beklentilerinin, güvenli bir çevrenin ve öğrenci gelişim izleme sisteminin olduğu etkili okul modeli ile tanımlamıştır (Akt. Hoy, Tarter ve Cottkamp, 1991, s.1). Olumlu bir okul iklimi etkili okul literatüründe vurgulanan özelliklerin birçoğu ile paralellik göstermektedir. Nitekim düzenli bir çevre, başarı için gözle görülür ödüller, lider yöneticiler, karşılıklı güvene dayalı ilişkiler ile hedeflerine ulaşan okullarda olumlu okul ikliminden söz edilir. Okul İkliminin olumlu veya olumsuz havası okulun tüm çalışanlarının performansı üzerinde önemli etkisi vardır. Böylece öğretmenlerin performansını olumlu etkileyen okul iklimi öğrenciler için de olumlu bir eğitim-öğretim ortamının oluşmasını sağlayacaktır (Hoy vd. 1991, s.71).

### ***Okul İkliminin Boyutları***

Alan yazında okul ikliminin kavramlaştırılması ile ilgili ilk çalışmalardan birinin Halpin ve Croft (1963)'un araştırması olduğu görülmektedir. Halpin ve Croft'a (1963) göre okul yöneticileri veya öğretmenler buldukları farklı okullarda bu okulların farklılığını hemen fark ederler. Okullardaki bu kendine has özellikleri fark etmek için bu okullarda geniş bir zaman diliminde bulunmaya gerek yoktur. Okul iklimini okulun "kişiliği" olarak ele alan Halpin ve Croft (1963), okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulda sergiledikleri davranışlardan yola çıkarak "Örgüt İklimi Betimleme Anketi" (ÖİBA) ile okul iklimini sekiz alt boyutta ele almış ve okullardaki okul iklimini ölçmüşlerdir. Öğretmen davranışları olarak ele alınan boyutlar *çözülme*, *engelleme*, *moral* ve *samimiyettir*. *Çözülme*, öğretmenlerin ilişkilerinde ve görevlerinde isteksiz olduklarını gösteren boyuttur. *Engelleme*; öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından gereksiz işler ile asıl işlerine yoğunlaşmalarının engellendiğini ifade eden boyuttur. *Moral* boyutu öğretmen davranışarı ile ilgili boyut olup öğretmenler okul

yöneticilerinden memnundurlar. Yöneticiler tarafından öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve istekleri dikkate alınır. *Samimiyet*, okuldaki öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkilerinin ve okul yöneticileri ile ilişkilerinin olumlu düzeyde olduğu, öğretmenlerin yakın ilişkiden memnun oldukları ile ilgilidir. Yönetici davranışları olarak ele alınan okul iklimi boyutları ise *uzak durma, yakından kontrol, kendini işe verme ve anlayış göstermedir. Uzak durma*, okul yöneticilerinin mevzuat çerçevesi dışına çıkmadığı ve öğretmenler ile iletişimde belirli bir mesafenin korunduğu okul iklimini ifade etmektedir. *Yakından kontrol*, yönetici davranışları ile ilgili olup, okul yöneticisinin sürekli kontrol sağladığı, yoğun denetim mekanizmalarını faal hale getirdiği okul iklimidir. Öğretmenlerin yeteri kadar dinlenmediği emir ve yönlendirmelerin yoğun olduğu iletişim hâkimdir. Yönetici çalışanlar ile iletişimde fikir alışverişine kapalıdır. *Kendini işe verme (İtme)*, yöneticinin öğretmenleri yakın gözetim ile değil, kişisel olarak oluşturduğu örnek aracılığıyla motive etmeye çalışmasıdır. Böylece öğretmen istenen davranışa yönlendirilir. Yönetici ilkeler etrafında örgüte kendi verdiğinden fazlasını öğretmenlerden beklemez. Oluşan davranışları, tamamen görev odaklı olmasına rağmen, yine de öğretmenler tarafından olumlu karşılanmaktadır. *Anlayış gösterme*, öğretmenlere “insanca” davranma eğilimi ile karakterize edilen ilkelere göre oluşan davranışı ifade eder.

Okul iklimi boyutlarını öğretmen ve yönetici davranışları bağlamında inceleyen Thomas ve Slater (1972) bu boyutların ikisi müdür davranışı ikisi de öğretmen davranışı olmak üzere dört boyutta ele almıştır. *Destekleyicilik* ve *yakından kontrol* müdür davranışı ile ilgili boyutlarken *samimiyet* ve *ayrılma (Hoşnutsuzluk)* öğretmen davranışları ile ilgili boyutlardır. *Destekleyicilik*, müdürün liderlik davranışının göstergesidir. Müdür öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel sorunları ile yakından ilgilidir. Böylece müdür davranışı okuldaki memnuniyetin artmasını sağlar. *Yakından kontrol*, otoriter bir yönetim anlayışı ile ilgilidir. Müdür kararları kendi başına verir. *Samimiyet* boyutu, öğretmenler arasındaki sosyal uyumu ifade eder ve sosyal etkinliklere katılım yüksektir. Çalışanlar işbirliği içindedir. *Ayrılma (hoşnutsuzluk)* boyutu ise uyumsuz öğretmen ilişkilerini ifade

eder. Grup uyumsuzlukları okuldan ayrılma ve bölünme şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Thomas, 1976).

Cohen vd.(2009) okul ikliminin boyutlarını dört boyutta ele almıştır. Bunlar; *Güvenlik*, *Öğretme-Öğrenme*, *İlişkiler* ve *Çevre-Yapı*dır. *Güvenlik*, okul üyelerinin hem fiziksel hem de sosyal-duygusal olarak karşılaşabilecekleri olumsuzluklar ile ilgilidir. Bireyin fiziksel olarak kendini güvende hissetmesi okul iklimini olumlu etkileyecektir. Aynı zamanda okulda bireysel farklılıklara saygı, zorbalıklara karşı makul ve yerinde tutumlar bireyin sosyal-duygusal yönden kendini güvende hissetmesini sağlayacak bireyde okul ile ilgili olumlu algıların oluşmasını sağlayacaktır. *Öğretme-Öğrenme* boyutu eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiği ile ilgilidir. Öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerinin ön planda tutulması, mesleki gelişime verilen destek bu kaliteyi artıracaktır. *İlişkiler*, okuldaki bireylerin etkileşimi ile ilgilidir. Öğretmen, öğrenci ve velilerin oluşturduğu bu toplulukta çeşitliliğe saygı ve işbirliği olumlu bir okul ikliminin oluşmasına fırsat verecektir. *Çevre-Yapı* ise okulun estetiği, büyüklüğü, müfredatı, ders dışı etkinlikleri ile ilgilidir.

Hoy, Tarter ve Cottkamp (1991) okul iklimi çalışmalarında diğer araştırmacılarda görüldüğü gibi öğretmen ve yönetici davranışları ekseninde ele almış olup okul iklimini altı boyutta incelemiştir. Bu boyutlardan *destekleyicilik*, *yönlendiricilik* ve *sınırlayıcılık* boyutlarını okuldaki yöneticilerin sergiledikleri davranışlar bağlamında ele almışken, *ilgisizlik*, *samimiyet* ve *profesyonellik* boyutlarını ise öğretmenlerin sergiledikleri davranışlar bağlamında ele almıştır. *Destekleyicilik*, okul yöneticileri öğretmenlere karşı ilgili olup görüş ve tavsiyelerini dikkate aldıkları boyutu ifade etmektedir. Yöneticiler öğretmenlerle samimi ilişki içindedir ve onlara devamlı övgü dolu sözler söylemekte, yapıcı eleştirilerde bulunmaktadır. Öğretmenlerin bireysel yeteneklerine, karakterlerine, emeklerine saygı göstermektedir. *Yönlendiricilik*, sıkı kurallar ve sürekli denetim mekanizmaların aktif olduğu okullardaki yönetici davranışlarını ifade etmektedir. Okuldaki yöneticiler, öğretmenlere işlerinde özgürlük tanımamakta, her işi ayrıntısına kadar denetlemektedir. Öğretmenler sürekli takip edildiğinin farkındadır. *Sınırlayıcılık*, öğretmenlere ait iş ve işlemleri

kolaylaştırmak yerine engelleyen ve zorlaştıran yönetici davranışlarını içermektedir. Okul yöneticileri öğretmenlere olması gereken işleri dışında görevler vererek asıl işlerine odaklanmalarını engellemektedir. *Profesyonellik*, öğretmenler arasında mesleki etkileşimin yoğun olduğu öğretmen davranışlarını ifade etmektedir. Çalışanların çalışma ortamından memnun olup iş arkadaşaları ile istekli çalışmaktadır. Çalışanların birbirine bağlılığı söz konusu olup ilişkilerde karşılıklı saygı ve sevgi görülmektedir. *Samimiyet*, öğretmen davranışları ile ilgili olup öğretmenlerin okul ortamında sosyal ilişkilerindeki yakın ilişkiyi ifade eder. Çalışanlar iyi geçinmekte, arkadaşlık ilişkileri gelişmekte, öğretmenler okul dışında da görüşmektedir. İlgisizlik, öğretmenlerin okul iş ve işlemlerinde kayıtsız kalmaları ve faaliyetlere ilgi göstermemeleri ile ilgilidir. Öğretmenlerin buldukları gruplara ortak bir amaç için bir araya gelmemekte, üretken faaliyetlere yönelmemektedir. Çalışanlar arasında olumsuz tutum ve davranışlar görülmekte, her şeye negatif yaklaşmaktadır.

Çalık ve Kurt (2010) öğrencilerin okul iklimine yönelik algılarını ölçmek için geliştirdiği ölçekte üç boyut elde etmişler. Bunlar *destekleyici öğretmen davranışı*, *başarı odaklı davranış* ve *güvenli okul ortamı-olumlu akran ilişkileri* boyutlarıdır. *Destekleyici öğretmen davranışı* boyutunda okul yöneticileri ve öğretmenler demokratik ve eğlenceli okul ortamı oluşturmakta, öğrencilerin ihtiyaçları ve düşünceleri dikkate alınmakta, öğrenciler görüşlerini rahat ifade edebilmekte ve öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenilmektedir. *Başarı odaklılık* boyutunda öğretmenler öğrencilerin başarılı olabileceklerine inanmakta, bunun için öğrencilerini motive edebilmektedir. *Güvenli okul ortamı ve olumlu akran ilişkileri* boyutunda ise okulun fiziki ortamı öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak ve onları tedirgin etmeyecek şekilde düzenlenmektedir. Öğrencilerin birbirleriyle alay etmediği, dışlamadığı, fiziki ve sözlü şiddette bulunmadığı, birbirleriyle birlikte olmaktan mutlu olduğu ve okula isteyerek geldikleri bir ortam yaratılmaktadır.

Hoy ve Miskel (2012) okul ikliminin boyutlarını yönetici davranışları bağlamında, *destekleyici müdür davranışı*, *emredici müdür davranışı* ve *kısıtlayıcı müdür davranışı* olarak ele almıştır. Öğretmen davranışları bağlamında ise *meslektaşlığı dayalı öğretmen*

*davranışı, samimi öğretmen davranışı ve ilgisiz öğretmen davranışı* olmak üzere toplam altı boyutta okul iklimini ele almıştır (Dağlı, 2020, s. 37). *Destekleyici müdür davranışı*; müdür öğretmenleri dinler, önerilere açıktır. Örgüt içi iletişimde övgüler gerçekçi, eleştiriler yapıcıdır. Yöneticiler iletişime açıktır. *Emredici müdür davranışı*; yöneticilerin katı davranışlar sergiledikleri durumlarda ortaya çıkar. Müdür en küçük detayda bile öğretmeni takip eder. *Kısıtlayıcı müdür davranışı*; yöneticilerin yardımdan çok işe engel olmalarıdır. Müdür öğretmenlere gereksiz işler yükler. *Meslektaşlığa dayalı öğretmen davranışı*; yöneticiler açık iletişimi destekler. Öğretmenler birbirine saygılıdır. Yardımlaşma ön plandadır. *Samimi öğretmen davranışı*; okul içindeki olumlu sosyal ilişkilerin varlığını göstermektedir. Öğretmenler sık sık bir araya gelir ve birbirini iyi tanır. *İlgisiz öğretmen davranışı*; öğretmen okulda sadece zaman doldurur. Sürekli meslektaşlarını eleştirir. Düşük düzeyde iletişim hâkimdir. Mesleki açıdan umursamaz davranışlar sergilerler.

Canlı, Demirtaş ve Özer (2016) ise, geliştirdikleri 23 maddelik okul iklimi ölçeğinde okul ikliminin boyutlarını *demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma boyutu* olmak üzere beş boyutta ele almışlardır. *Demokratiklik ve okula adanma*, öğretmenlerin okul işleri ile ilgili inisiyatif alabilmeleri, okulu sahiplenmeleri, öğrencileri kişisel özellikleri ile değerlendirmeleri, karşılıklı ilişkilerde anlayışlı davranmaları, kişisel yaklaşımlara saygı göstermeleri ve bütün ilişkilerde ve işlemlerde demokratik bir yaklaşım ile hareket etmeleri ile ilgilidir. *Liderlik ve etkileşim boyutu*, yöneticilerin öğretmen ihtiyaçlarını karşılamak için çabaladığı, öğretmenlere somut ve anlaşılabilir görevler verildiği, okuldaki problemlerin rahat bir şekilde tartışılabildiği, çalışanların öneri ve fikirlerine önem verildiği, yöneticilerin kararlarda adil davrandığı, öğretmenlerin taleplerini rahatlıkla ifade edebildiği okul ortamını ifade etmektedir. *Başarı etkenleri boyutu* ise boyuttaki puanların artması öğretmenlerin istekli ve yüksek performans ile çalıştığını, öğrencilerin akademik çalışmalarını desteklediğini, öğrenci başarısını artırıcı çaba içine girdiğini göstermektedir. *Samimiyet boyutu* öğretmenlerin okul içinde olduğu gibi okul dışında da güçlü, samimi sosyal ilişkiler içinde olduklarını, birbirini desteklediği ve

öğretmenlerin uyum içinde çalıştıklarını göstermektedir. *Çatışma boyutunda* ise maddeler ters maddeler olduğu için bu araştırmada tersten puanlanmıştır. Böylece ölçek puanlarının yüksek olması öğretmenler arasında uyumun olduğunu, iletişim sorunlarının yaşanmadığı, yoğun gruplaşmaların olmadığı kural ve uygulamaların ihmal edilmediğini göstermektedir. Puanların düşük olması tam aksini ifade etmektedir.

**Tablo 3**

*Okul İklimi Boyutlarının Sınıflandırılması*

Araştırma	Okul İklimi Boyutları
Halpin ve Croft (1963)	i. Çözülme ii. Engelleme iii. Moral iv. Samimiyet v. Uzak Durma vi. Yakından Kontrol vii. Kendini İşe Verme viii. Anlayış Gösterme
Thomas ve Slater (1972)	i. Destekleyicilik ii. Yakından Kontrol iii. Samimiyet iv. Ayrılma (Hoşnutsuzluk)
Cohen vd.(2009)	i. Güvenlik ii. Öğretme-Öğrenme iii. İlişkiler iv. Çevre-Yapıdır
Hoy, Tarter ve Cottkamp (1991)	i. Destekleyicilik ii. Yönlendiricilik iii. Sınırlayıcılık iv. Profesyonellik v. Samimiyet vi. İlgisizlik
Çalık ve Kurt (2010)	i. Destekleyici Öğretmen Davranışı ii. Başarı Odaklı Davranış iii. Güvenli Okul Ortamı-Olumlu Akran İlişkileri
Hoy ve Miskel (2012)	i. Destekleyici Müdür Davranışı ii. Emredici Müdür Davranışı iii. Kısıtlayıcı Müdür Davranışı iv. Meslektaşlığa Dayalı Öğretmen Davranışı v. Samimi Öğretmen Davranışı vi. İlgisiz Öğretmen Davranışı
Canlı, Demirtaş ve Özer (2016)	i. Demokratiklik ve Okula Adanma ii. Liderlik ve Etkileşim iii. Başarı Etkenleri iv. Samimiyet v. Çatışma

Tablo 3'te görüldüğü üzere örgüt iklimi boyutlarında olduğu gibi bizatihi okullar üzerinde iklim araştırmalarında da ortak kabul görmüş bir sınıflandırmanın olmadığı görülmektedir. Araştırmacılar genel olarak yönetici ve öğretmen kimi araştırmacılarca da yönetici, öğretmen ve öğrenci davranışları bağlamında okul iklimini araştırdığı ve boyutlandırmaların bu genel çerçevede ele alındığı görülmektedir.

### ***Okul İklimi Türleri***

**Halpin ve Croft' a Göre Örgütsel İklim Tipleri.** Örgüt iklimi tipleri, özellikle okullar üzerinde araştırma yapan bilim insanlarıncı farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Halpin ve Croft (1963) örgüt iklimi çalışmalarında okul iklimini altı iklim tipinde ele almıştır.

**1. Açık İklim (The Open Climate).** Örgütü oluşturan bireyler arasında iletişim problemi çok nadir yaşanır. Anlaşmazlıklar yok denecek kadar azdır. Çalışanlar arkadaşça ilişkiler içindedir ancak aşırı samimi olma ihtiyacı hissetmezler. Örgütü oluşturan bireylerin mesleki doyumu yüksektir. Öğretmenlerin morali ve verimi yüksektir (Bursalioğlu, 2002, s.36). Açık iklimin hâkim olduğu okulların amaç ve misyonları tüm çalışanlarca benimsenmiştir (Taymaz 2011).

**2. Bağımsız İklim (The Autonomous Climate).** Yöneticiler çalışanlara baskı kurmadan kendi alanlarında rahat bir çalışma ortamı kendilerine sunarlar. Bu iklim tipinde önemsenmeyecek derecede çalışanlara baskı hissedilebilir. Bu baskı çalışmayı olumsuz etkilemez. Nitekim yöneticiler gereksiz baskının uygulanmasına karşıdır. Böylece çalışanlar uyum içinde çalışmaya devam ederler (Karcioğlu, 2001). Çalışanlar örgütün amaçları doğrultusunda çalışırken etkili işbirliği ile çalışırlar. Yöneticilerce öğretmenlerin ihtiyaçları önemsenir. Öğretmenlerin moral ve motivasyonu yüksek olduğu için yüksek performans ile çalışır (Sönmez, 2016 s.31). Ancak öğretmenlerin bu motivasyonu açık iklim tipi ile kıyaslandığında yeterli düzeyde değildir. Çalışanların taleplerinin ve ihtiyaçlarının karşılanması önemsenir (Halpin ve Croft, 1963).

**3. Kontrollü İklim (The Controlled Climate).** Bu tür örgütlerde görev ve sorumluluklar çok önemlidir. Örgüt üyeleri gereğinden fazla çalışırlar. Bu yoğun çalışmalardan dolayı grup içi çatışmalarına sık rastlanmaz. Buna rağmen çalışanlarda moral yüksek seviyededir (Halpin, 1996). Yöneticilerce tanımlanmış kurallara çalışanlar uymak zorundadır. Başarı odaklı çalışma ön planda olup öğretmenlerin alınan kararlarda söz sahibi olması söz konusu değildir. Karşılıklı anlayış ve dostane ilişkiler yoktur. İşlerde ve işleyişte açıklık söz konusu değildir. Başarı önemli ve gereklidir. Öğretmenlerin yönetim ile ilgili kararlara katılımı engellenir. Örgüt içinde anlayış ve samimiyet düşüktür. Bu iklim tipinde şeffaflıktan söz edilemez. Öğretmenlerin kendi başına bazı kararlar almaları söz konusu değildir (Halpin ve Croft, 1963).

**4. Samimi İklim (The Familiar Climate).** Örgüt üyelerinin yaklaşımları oldukça kişisel olmalarına rağmen yine de her şey örgüt yönetiminin kontrolündedir. Çalışanların iş tatmini yeterli düzeyde değildir. Çalışanların sosyal gereksinimleri ön plandadır (Halpin ve Croft, 1963). Örgüt üyeleri arasında sosyal ilişkiler okul dışında da devam eder. Arkadaşlık ilişkiler yoğun yaşanmakta ve birey okulda kendini ailenin bir üyesi olarak görmektedir.

**5. Babacan İklim (The Paternal Climate).** Bu iklim tipinde yöneticiler öğretmenlere baskı kurarak kontrol etmekte aynı zamanda ihtiyaç ve taleplerini karşılamak istemekte olduğu için beklenen okul ikliminin oluşmasında pek başarılı olunamayan örgüt tipleridir. Yöneticiler iyi bir aile imajı vermeye çalışır (Parlar, 2020, s.30). Okul yöneticileri yapılan çalışmaların her ayrıntısına müdahale etmekte ve emirler yağdırmaktadır. Yöneticiler okul ile ilgili her şeyde kendi karar vermektedir. Okul yöneticileri öğretmenleri ve grupları yönlendirememekte böylece çalışmalarda süreklilik sağlanmamaktadır. Çalışanlar arasında yoğun arkadaşlık ilişkileri yoktur (Halpin, 1966).

**6. Kapalı İklim (The Closed Climate).** Bu iklim tipindeki örgütlerde sık sık tartışmalar ve çatışmalar yaşanır. Çalışanların memnuniyeti, iş doyumunu ve çalışanlar arasındaki samimiyet oldukça düşüktür. Yönetimde demokratik bir bakış yoktur. Çalışanların başarılı olmaları için kolaylık sağlanmaz. Verimlilik istenen olsa bile



uygulamada verim çok düşüktür (John ve Taylor, 1999, akt. Parlar, 2020). Çalışanların yönetim ile ilgili süreçlerde fikirleri sorulmadığından isteksiz çalıştıkları görülmektedir. Çalışanlar buldukları örgütü terk etme eğilimindedirler. Okul yöneticilerinin okul çalışmalarına liderlik edememeleri ve çalışanları etkileyememelerinden dolayı öğretmenlerin yüksek motivasyon ile çalışmadıkları görülmektedir (Peker, 1993 s. 30).

**Hoy, Tarter ve Kottkamp' a Göre Okul İklimi Tipleri.** Okul iklimini yönetici ve öğretmen davranışları bağlamında ele alan diğer bir çalışma ise Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından yapılmıştır. Okul iklimini *açık iklim, bağlı iklim, serbest iklim ve kapalı iklim* olmak üzere dört farklı tipte ele almışlardır. *Açık iklim* tipinin ayırt edici özelliği işbirliği, saygı ve yöneticiler ile örgüt arasındaki açıklıktır. Okul müdürünün öğretmenlere yüksek desteği söz konusudur. Müdür öğretmen fikirlerine açıktır, onları dinler ve yeterliliklerine saygı duyar. Okul müdürü bürokrasiden uzak kolaylaştırıcı liderlik sergiler. Öğretmenlerine yakınlaşmadan onlara performans gösterme özgürlüğü sunar. Öğretmenler birbirini iyi tanır, işbirliği içindedirler ve yakın arkadaşlık ilişkileri vardır. Kendilerini öğretmeye ve işlerine adanmışlardır. *Bağlı iklim* tipinde okul müdürünün liderlik girişimleri etkisizdir ancak öğretmenlerde yüksek performans görülmektedir. Okul müdürü katı ve otoriterdir. Sürekli direktifler ile öğretmenlere destek olmak yerine olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin uzmanlık alanlarına ve kişisel ihtiyaçlarına düşük destek mevcuttur. Ancak öğretmenlerde bunlara karşın profesyonel çalışmakta birbirine destek olmakta ve saygı duymaktalar. Öğretmenler okulları ile gurur duymakta ve işlerini zevk ile yapmaktadır. Sadece birbirilerinin mesleki yeterliliğine saygı duymaz, aynı zamanda arkadaşça ilişkilerinde de saygılı ve samimidirler. *Serbest iklim*, bağlı iklimle tam tezat oluşturan okul iklimi tipidir. Okul müdürünün liderlik davranışı etkililiği söz konusudur. Okul müdürü öğretmenlerin görüş ve önerilerini dinleyerek hareket eder. Öğretmenlere kendi görüşlerine göre hareket etme özgürlüğü verir. Gereksiz işlere öğretmenleri meşgul etmez. Buna rağmen çalışanlar görev almak istemezler. Öğretmenler mesleki olarak birbirine saygı duyar ancak arkadaş ilişkileri sınırlıdır. *Kapalı iklim*, açık iklimin tam tersi durumların yaşandığı okul iklimi tipidir.

Okul müdürü kontrolcü ve katı bir liderlik sergilemektedir. Müdür öğretmenlerin çalışmalarını gereksiz meşguliyetler ile kısıtlamaktadır. Öğretmenlerin görevlerine bağlılıkları düşüktür. İşbirliği ve takım ruhundan uzak tavırlar sergilemektedirler.

## Şekil 2

### Okul İkliminin Tipolojisi

		Okul Müdürü Davranışı	
		Açık	Kapalı
Öğretmen Davranışı	Açık	Açık İklim	Bağlı İklim
	Kapalı	Serbest İklim	Kapalı İklim

Şekil 2. Okul İkliminin Tipolojisi (Hoy vd. 1991, s. 34)

Kaynak: Hoy, W. K., Tarter, C., & Kottkamp, R.B.(1991). *Open schools/ healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills: Sage Publication.

## Tablo 4

### Okul İklimi Tiplerinin Sınıflandırılması

Araştırma	Okul İklimi Tipleri
Halpin ve Croft (1963)	i. Açık İklim (The Open Climate)
	ii. Bağımsız İklim (The Autonomous Climate)
	iii. Kontrollü İklim (The Controlled Climate)
	iv. Samimi İklim (The Familiar Climate)
	v. Babacan İklim (The Paternal Climate)
	vi. Kapalı İklim (The Closed Climate)
Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991)	i. Açık iklim
	ii. Bağlı iklim
	iii. Serbest iklim
	iv. Kapalı iklim

Tablo 4'deki okul iklimi tipleri sınıflandırmasında benzerlikler görülmektedir. Her iki sınıflandırmadaki açık iklim tipi yönetici ve öğretmen ilişkilerinin samimi olduğu, çalışanların birbirine saygı duyduğu, çalışanların okulda kendilerini rahat hissettikleri okul iklimi tipini tanımlamaktadır. Kapalı iklim tipinde ise sosyal iletişimin zayıf olduğu, yöneticilerin çalışanları desteklemediği okul iklimini tanımlamaktadır. Genel çerçevede öğretmen ve yönetici davranışları bağlamında okul iklimi tiplerinin sınıflandırıldığı, okulun psikolojik yönüne vurgu yapıldığı görülmektedir.

### ***Araştırmada kullanılan Okul İklimi Ölçeği ve Boyutları***

Bu araştırmada Canlı, Demirtaş ve Özer'in (2016) geliştirmiş olduğu Okul İklimi Ölçeği kullanılacaktır. Ölçek, *Demokratiklik ve Okula Adanma, Liderlik ve Etkileşim, Başarı Etkenleri, Samimiyet ve Çatışma* olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. *Demokratiklik ve Okula Adanma* boyutunda ölçek puanlarının artması demek; öğretmenlerin okul işleri ile ilgili inisiyatif aldıklarını, öğrencileri kişisel özellikleri ile değerlendirdiklerini, karşılıklı ilişkilerde anlayışlı davrandıklarını, kişisel yaklaşımlara saygı gösterdiklerini, bütün ilişkilerde ve işlemlerde demokratik bir yaklaşım ile hareket ettiklerini göstermektedir. Okul İklimi ölçeğinin bu boyutu Halpin ve Croft'un 1963'te geliştirdikleri "Örgüt İklimi Betimleme Anketi" nin (ÖİBA) 8 alt boyutundan olan ve öğretmenlerin iş doyumundan bahsettiği moral boyutu ile paralellik göstermektedir.

*Liderlik ve Etkileşim* boyutundaki puanların artması yöneticilerin öğretmen ihtiyaçlarını karşılamak için çabaladığını, öğretmenlere somut ve anlaşılabilir görevler verdiğini, okuldaki problemlerin rahat bir şekilde tartışıldığını, çalışanların öneri ve fikirlerine önem verildiğini, yöneticilerin kararlarda adil davrandığını ve öğretmenlerin taleplerini rahatlıkla ifade edebildiğini göstermektedir. Bu boyut Halpin ve Croft'un (1963) okul iklimi boyutlarından yönetici davranışları boyutları ile benzerlik göstermektedir. Yine Hoy, Tarter ve Cottkamp (1991) 'in geliştirmiş oldukları okul iklimi boyutlarından yönetici davranışları boyutları ile Hoy ve Miskel'in (2012) geliştirmiş olduğu destekleyici müdür davranışı bu paraleldedir.

*Başarı Etkenleri* boyutu öğretmenlerin performansı, çalışanların sorumlulukları ve öğrencilerin başarılarını ele alan maddelerden oluşan boyuttur. Bu boyut Çalık ve Kurt (2010)'un öğrencilerin okul iklimine yönelik algılarını ölçmek için geliştirdiği ölçekteki başarı odaklı davranış boyutu ile örtüşmektedir.

*Samimiyet* boyutunda ölçek puanlarının yüksek olması çalışanların birbiri ile uyumlu olduklarını göstermektedir. Ölçeğin bu boyutu, Halpin ve Croft'un (1963) geliştirmiş olduğu Örgüt İklimi Betimleme Anketi (ÖİBA)' nin samimiyet boyutu, Hoy, Tarter ve Cottamp

(1991)'in geliştirmiş olduğu okul iklimi boyutlarından samimiyet boyutu ve (Hoy & Miskel, 2012) ve Miskel (2012) 'in geliştirmiş olduğu samimi öğretmen davranışı boyutu ile aynı düzlemde olduğu görölmektedir.

*Çatışma* boyutunda ölçek puanlarının yüksek olması okulda gergin bir atmosfer olduğunun, disiplin sorunlarının yaygın olarak yaşandığıının ve iletişim sorunlarının yaşandığıının göstergesidir. Litwin ve Stringer (1968) ın, örgütsel iklim boyutlarından çatışma boyutu ve Hoy, Tarter ve Cottamp (1991)'in öğretmen davranışı boyutlarından olan ilgisizlik boyutu bu sınıfta değerlendirilebilir.

Okul ikliminin boyutları açasından alan yazında kabul görmüş otak bir sınıflandırmanın olmadığı görölmektedir. Ancak bu sınıflandırmanın çoğunun öğrenci ve öğretmen davranışlarına dayalı olduğu Canlı, Demirtaş ve Özer'in (2016) geliştirmiş olduğu Okul İklimi Ölçeğinin ise yönetici, öğretmen ve öğrencilere yönelik olduğu görölmektedir.

### ***Okul İklimi ve Çeşitli Demografik Değerkenler Arasındaki İlişki***

Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyet değerkenine göre farklılık gösterdiği görölmektedir. Canlı (2016) öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarını incelediği araştırmasında cinsiyet değerkenine göre öğretmenlerin okul iklimi algılarında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde samimiyet boyutu hariç diğer boyutlarda da cinsiyet değerkenine göre anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Ancak samimiyet boyutunda kadınlar lehine anlamlı farklılığın bulunduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlara paralel olarak Aksu (1994), öğretim elemanlarının örgüt iklimine ilişkin algılarının cinsiyet değerkenine göre değermediğini ancak samimiyet boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit ettiğini belirtmiştir. Bu araştırmaların aksine Sutherland (1994) ise öğretmenlerin olumlu okul iklimine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değerkeni göre erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir. Çağlayan (2014), Yüner (2018) ve Erol (2014) ise araştırmalarında öğretmenlerin iklim algısının cinsiyete göre farklılaşmadığıını saptamıştır.

Araştırmalarda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Dağ (2020) okul müdürlerinin okul ikliminin yönlendiricilik boyutu hariç okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenler için yaş değişkeni okul iklimi algısında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin ve yöneticilerin yaşları arttıkça okul iklimine yönelik algıları değişmemektedir. Yine Durmaz (2020) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin yaş değişkeni ile okul iklimi algıları arasında anlamlı bir fark saptamamıştır. Paknadel (1988) ise okul müdürü ve öğretmenlerin yaşları ilerledikçe okul ikliminde daha samimi ilişkiler içine girdikleri sonucunu elde etmiştir.

Durmaz (2020) iyi oluş düzeyleri, okul iklimi ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin okul iklimi algılarının mesleki kıdeme değişkenine göre değişmediğini saptamıştır. Aynı şekilde Dağ (2020) araştırmasına katılan okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin okul iklimi algılarının kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Ancak Varlı (2015) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin okul iklimi algılarının mesleki kıdeme bağlı olarak çözülme boyutunda farklılık gösterdiğini, tespit edilen farklılığın 5 yıldan az kıdemi olanlar ile 16 yıldan fazla kıdemi olanlar arasında kıdemi 5 yıldan az olanlar lehine olduğunu tespit etmiştir. Araştırmasının devamında engellenme boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğunu ve söz konusu farklılığın kıdemi 5 yıldan az olanlar ile 6-10 yıl arası olanlar arasında kıdemi 5 yıldan az olanlar lehine olduğunu saptamıştır. Samimiyet boyutunda ise anlamlı farklılığın 6-10 yıl süreyle çalışan öğretmenler ile 11-15 yıl süreyle çalışan öğretmenler arasında 6-10 yıl süreyle çalışan öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

Dilbaz Sayın (2017) öğretmen performansı ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenler ve okul yöneticilerinin okul iklimine ilişkin algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Yine Günbayı (2017) ve Çolak (2016)' in araştırmalarına göre de öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin

eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu araştırmalara göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ya da görüşlerinin eğitim durumu değikenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak Varlı (2015) araştırmasında destekleyici müdür davranışı boyutunda lisans mezunları lehine pozitif yönde anlamlı düzeyde fark bulmuştur. Yine aynı paralelde Göksal (2018) matematik ğretmenlerinin okul iklimine ilişkin görüşlerini öğrenim durumu değişkenine göre ele aldığı araştırmasında emredici müdür davranışı ve samimi ğretmen davranışı boyutlarında 4 yıllık fakültesi mezunu matematik ğretmenlerinin okul iklimi algılarının lisansüstü mezunu matematik ğretmenlerinin okul iklimi algılarına göre daha yüksek olduğunu vurgulamıştır.

Yner (2018) araştırmasında öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre okul iklimi algılarında anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır. Göksal (2018) ise matematik ğretmenlerinin okul iklimine ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında emredici ve kısıtlayıcı müdür davranışı boyutunda medeni durum değişkenine göre farklılık tespit etmiştir. Bu araştırmada bekâr öğretmenler, okul müdürlerinin emredici davranış sergilediğini, evli öğretmenlerin ise okul müdürlerinin kısıtlayıcı müdür davranış sergilediğini belirtmişlerdir.

Alan yazında demografik değişkenlere göre öğretmenlerin okul iklimini algılamaları arasındaki ilişki bulgularının farklılık arz ettiği görülmektedir.

### ***Okul İklimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar***

Sutherland (1994) 150 ğretmene ulaşarak yaptığı araştırmasında okul iklimine ilişkin ğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler okul iklimine ilişkin bazı özelliklerin bazılarının akademik başarı, karşılıklı saygı, moral, ilgi, özveri ve güven olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın diğer bir önemli sonucu okul iklimine ilişkin ğretmen algılarının çoğunlukla düzeyinde tespit edilmiş olmasıdır. Aynı zamanda cinsiyet değişkenine göre okul iklimine ilişkin ğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı incelenmiş sonucunda ise erkek öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre okul iklimi algılarında

farklılaşma olup olmadığı da incelenmiş olup 5 yıl üstü kıdemi olan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek çıktığı sonucu raporlanmıştır. Duff (2013) ise belirlediği okullardaki yönetici ve öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları arasındaki farkı ortaya koymaya çalışmış olup araştırmanın sonucunda okulların çoğunda yönetici ve öğretmen algılarının farklılaştığını tespit etmiştir. Bir okulda ise algıları arasında fark olmadığını görmüştür. Aynı zamanda araştırma dâhilindeki tüm okullarda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının yöneticilerin okul iklimine ilişkin algılarından daha yüksek çıktığını belirtmiştir.

Dilbaz Sayın (2017) ise yaptığı araştırmasında okul ikliminin öğretmen performansı üzerindeki etkisinin incelemiş olup araştırma sonuçlarına göre okuldaki iklimin öğretmenin göstereceği performansı üzerinde olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir. Aynı zamanda bu araştırmanın diğer önemli bir sonucu okuldaki çalışanların okul iklimine yönelik algılarındaki artışın okuldaki performanslarının da artmasını sağladığıdır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde okul ikliminin öğretmen performansı üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Okul iklim algılarını olumlu yönde geliştiren öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki performanslarının da yüksek olduğu saptanmıştır.

Taguiri (1966) araştırmasında küçük bir yönetici grubuna örgütlerinde en önemli şeyin ne olduğunu sormuştur. Bu çalışmada emirlere anlayışlı olma, amaca dönük olma, planlama, bireysel inisiyatif kullanabilme, işbirliği içinde olan nazik personelle çalışma, kara ve satışa dönük bir şirkette çalışabilme gibi boyutlar saptanmıştır (akt. Paknadel). Varlı (2015), araştırmasında 442 öğretmene ulaşarak öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik yönleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, Örgütsel İklim Betimleme Ölçeği (Hoy vd., 1991) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda demokratik liderlik ile destekleyicilik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuşken, otokratik liderlik ile destekleyicilik arasında ise negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yine benzer bağlamda Fultz (2011) okuldaki olumlu iklime yöneticilerin etkisini incelediği araştırmasının verilerini Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi'nden aldığı veriler ile

analiz etmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin akademik başarılarındaki yükselmenin yöneticilerin ağısal liderlik davranışları ile pozitif yönde anlamlı ilişkisini tespit etmiştir. Araştırmanın diğer önemli sonucu ise öğretmenlerin okuldaki iklime ilişkin algıları ile yöneticilerin katılıma ilişkin tutumları arasında bulunan pozitif yönde anlamlı ilişkidir (akt. Yüner, 2018).

Canlı (2016) öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretmenlere güveni ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Adıyaman'ın merkez ilçelerinde okullarda görev yapan 3365 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin çoğunlukla düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde okul ikliminin tüm boyutlarında da benzer sonuca ulaşılmıştır.

Türkdoğan (2019) öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerileri ile okul iklimine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin işbirlikçi, samimi ve umursamaz öğretmen davranışı sergileme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın diğer önemli sonucu ise öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin destekleyici, kısıtlayıcı ve emredici davranış sergileme eğiliminde olduklarıdır.

Göksal (2018) ise öğretmen algılarına göre okul iklimi ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının örneklemini İstanbul ili Sultangazi ilçesindeki matematik öğretmenlerinden seçmiştir. Araştırmanın sonucunda matematik öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları ile yine matematik öğretmenlerinin tükenmişlik algıları arasındaki ilişki incelenmiş ve destekleyici müdür davranışının olduğu okullarda öğretmenlerinin duygusal tükenmişliklerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin daha çok destekleyici davranış, öğretmenlerin işbirlikçi davranış gösterme eğiliminde oldukları belirtilmiştir. Aynı zamanda açık iklim özelliği gösteren okullarda öğretmenlerin tükenmişlik yaşamadıkları, kapalı iklimin hâkim olduğu okullarda ise öğretmenlerin umursamaz davranış sergileme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.



Dağ (2020) Ankara ili merkez ilçelerinde çalışan 101 okul yönetici ve 660 öğretmenden topladığı verileri analiz ederek yöneticilerin ve öğretmenlerin tercih ettikleri felsefi yaklaşım ve okul iklimi ile öğrencilerin sergiledikleri davranışları kontrol etme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda okul ikliminin destekleyicilik, sınırlayıcılık ve yönlendiricilik alt boyutları ile öğrenci davranışlarını kontrol etme eğilimi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit edilmiştir. Okul ikliminin samimilik boyutu ile öğrenci davranışlarını kontrol etme eğilimi arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul ikliminin sınırlayıcılık ve yönlendiricilik alt boyutları öğrenci davranışlarını kontrol etme eğilimi ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda sınırlayıcılık ve yönlendiricilik, okul iklimine yönelik öğrenci davranışlarını kontrol etmenin pozitif yönlü ve anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine araştırmanın sonuçlarına göre destekleyicilik ve samimilik ise öğrenci davranışlarını kontrol etme eğiliminin anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Yüner (2018), okul yönetimi ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre incelemek için Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapan 375 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen görüşlerine göre okul iklimi ile okul yönetimi arasında anlamlı, pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Aynı pozitif yönde anlamlı ilişki okul iklimi ile yönetimin tüm alt boyutları arasında da tespit edilmiş olup okul yönetimindeki düzey arttıkça öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Paknadel (1988) araştırmasında ilkokullarda çalışan okul müdürleri ile öğretmenlerin görüşlerine başvurarak öğretmenlerin örgütsel iklim ile iş doyumu algılarını belirlemeyi ve okul iklimi ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre müdürlerin örgütsel iklimin alt boyutları olan çözülme, engelleme, uzak durma, yakından kontrol ve anlayış gösterme boyutlarına ilişkin algıları ile iş doyumları

arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Yine okul müdürlerinin görüşlerine göre kendine saygınlık ile moral arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur.

Spicer (2016) okul yöneticilerinin davranışlarının okul iklimi üzerinde etkisi olup olmadığını incelemek için farklı okullardan seçtiği öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine başvurmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğrenci davranış ve algılarında meydana getirdiği değişim ile okul müdürlerinin öğretmen algı ve davranışlarında meydana getirdiği algının aynı paralelde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cohen vd. (2009) araştırmalarında, okul iklimi ile ilişkili olarak öğretmen eğitimi, okulun politikası ve okul gelişimini birlikte ele aldığı çalışmada olumlu okul ikliminin öğretmenlerin ve öğrencilerin okula devamında, öğrencilerin okuldaki başarısında, okuldaki şiddetin azalmasında ve öğrencilerin sağlıklı gelişiminde etkin rol oynadığını saptamıştır.

Halpin ve Croft (1963) okul iklimini öğretmen ve yönetici davranışları bağlamında ele alarak incelemiş ve “Örgüt İklimi Betimleme Anketi” (ÖİBA) geliştirerek okul iklimini ölçmüşlerdir. Okul iklimini üçü öğretmen davranışı, üçü müdür davranışı olmak üzere çözülme, engelleme, moral, samimiyet, uzak durma, yakından kontrol, kendini işe verme ve anlayış gösterme şeklinde ele alarak okul ikliminin boyutlarını belirlemişlerdir. Bu boyutlar toplamda 64 madde içermektedir. Halpin ve Croft (1963) tarafından yapılan bu çalışma okul iklimi araştırmalarına öncülük yapmış ve okul iklimi tipleri de bu boyutlar ele alınarak belirlenmiştir.

## **Kültürel Sermaye**

### ***Sermaye ve Sermaye Türleri***

TDK (Türk Dil Kurumu, 2021)'nin “*Bir ticaret işine başlanması, işleyişi için gereken anapara ve paraya dönüştürülebilen malların tamamı, anamal, başmal, kapital, meta*” şeklinde tanımladığı sermayenin çıkış noktası bir ürünün ya da malın dolaşımıdır. Marks (2003), sermayenin tarihsel temellerini metanın üretimi ve ticaret ile dolaşımına kadar götürür. Yani satın alma ve satma eylemleri ile birlikte sermaye kavramı da ortaya çıkmıştır.

Ancak 16. Yüzyılda dünyadaki ticaret faaliyetlerinin gelişmesi ile yeryüzüne yayılan pazarlar, sermayenin modern tarihinin başlangıcı olmuştur. Meta dolaşımının yani ürün ve malların dolaşımının son ürünü paradır. Para ise sermayenin görüldüğü ilk biçimdir (Marks, 2003). Yatırımı yapan egemen sınıftır ve artı değeri yakalar. Dolayısıyla iki sınıf arasındaki toplumsal ilişkilerin sömürücü doğasına dayanan bir teori olarak Marks'ın sermaye teorisi klasik teori olarak adlandırılabilir (Lin, 1999).

Klasik ekonomik anlayış ile tanımlanan sermaye kavramını birikmiş emek olarak nitelendiren Bourdieu (1986) farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Tüketim, beğeni ve yargılara göre sınıf olgusunu dile getiren Bourdieu (2015) doğurganlık, kredi alışkanlıkları, siyasi görüşler, dinlenen müzik türleri, okunan kitaplar, siyasi görüşler, dini pratikler vb. birçok konunun farklı açıklayıcı etmenleri olduğunu vurgulamıştır. Bu açıklayıcı etmenlerin öneminin bir alandan diğerine farklılık gösterdiğini, sebebinin ise sermayenin toplumsal bir ilişki olmasından kaynaklandığını belirtir. Yani sermayenin üretildiği ve yeniden üretildiği alanlar dışında etkili olmayan bir toplumsal enerjidir. Mesela bedene işlemiş nitelikler yani yetkinlikler, iktisadi ve kültürel mallar ve birikimler her zaman aynı anda etkili değildir. Çünkü her alanın kendine özgü mantığı vardır. Ona göre her ne kadar tüm sermaye türlerinin kökeninde ekonomik sermaye olsa da toplumsal dünyanın yapısını ve işleyişini açıklayabilmek için sermayeye sadece ekonomik kuramın bakışı ile değil bütün biçimleri ile ele almak gerektiğini belirtir.

Böylece toplumun bir üyesi olarak dayanışma içinde olan insanların belirli kültürel değerler ile donatıldığı ön plana çıkarak kültürel ve sosyal sermaye biçimleri ele alınmaya başlanmıştır. Aynı şekilde Schultz (1961) ve Becker (1964) daha sonraları teknik beceri ve bilgilerin artı değer birikimini insan sermayesi olarak ele almıştır (Lin,1999). Şekil 3'de bu sermaye türleri gösterilmiştir. Literatürde birçok sermaye türüne değinilmesine rağmen burada işlev gördüğü alana bağlı olarak ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye ele alınacaktır.

**Ekonomik Sermaye.** Klasik sermaye teorisi olarak ele alınmaktadır. İlk olarak Marks (2003) tarafından burjuvazi ve proletarya sınıfları arasındaki eşitsizliğe dikkat çekmek için kullanılmış olup metaların kullanım değeri ile arasındaki artı değer bir kısmı ve metaların üretimine ve dolaşımına yapılan yatırım olarak tanımlamıştır. Ekonomik sermaye hemen ve doğrudan paraya çevrilebilen, mülkiyet hakları şeklinde kurumsallaşabilen bir sermaye türü olarak aynı zamanda diğer sermaye türlerinin çıkış noktasıdır (Bourdieu, 1986). Yani bir konuma, statüye ulaşabilmek, kültürel çalışmalarda bulunabilmek gibi toplumsal yaşamın ihtiyaçları için kullanılacak araçlar ve hizmetlere ekonomik sermaye ile ulaşmak mümkündür. Başka bir deyiş ile şirketlerin sahip olduğu ve ticari ilişkilerinin devamı için gerekli olan varlıklar, araç-gereçler, bina, teknoloji vb. ürünlerin tamamı ekonomik sermaye olarak tanımlanabilir (Goodwin, 2003, akt. Başbaydar, 2016).

### Şekil 3

#### Sermaye Türleri

	Klasik Teori	Neoklasik Sermaye Teorileri			
	Ekonomik Sermaye	İnsan Sermayesi	Kültürel sermaye	Sosyal Sermaye	
Teorisyen	Marks	Schults, Becker	Bourdieu	Lin, Burt, Marsden, Flap, Coleman	Bourdieu, Coleman, Putman
Açıklama	Proletaryanın kapitalistler tarafından sömürülmesi	Emekçi tarafından artı değer birikimi	Baskın sembollerin ve anlamların yeniden üretilmesi	Sosyal ağlarda gömülü kaynaklara erişim ve kullanım	Dayanışma ve grubun yeniden üretimi
Sermaye	Metaların kullanım değeri ile değişim değeri arasındaki artı değer bir kısmı ve metaların üretimine ve dolaşımına yapılan yatırım.	Teknik beceri ve bilgiye yatırım	Baskın değerlerin içselleştirilmesi veya yanlış tanınması	Sosyal ağlara yatırım	Karşılıklı tanınma ve onaya yatırım
Analiz seviyesi	Yapısal	Bireysel	Bireysel/ Sınıfsal	Bireysel	Grup/ Bireysel

Şekil 3. Sermaye Türleri (Lin, 1999)

Kaynak: Lin, N. (1999) Building a network theory of social capital. *Connections*, 22, 28-51. erişim adresi: [http://www.insna.org/PDF/Connections/v22/1999\\_I-1-4.pdf](http://www.insna.org/PDF/Connections/v22/1999_I-1-4.pdf)

**Sosyal Sermaye.** Son yıllarda çeşitli biçim ve bağlamda, sosyal bilimlerde en belirgin kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmıştır. Sosyal ilişkilerde getirileri olan yatırım olarak ele alınabilir. Bu tanımlama, kavrama katkısı bulunan Lin (1982), Coleman (1988) ve Bourdieu (1980)' nun çalışmaları ile uyumludur (Lin, 1999). Bireyler kazanım elde etmek için etkileşime girer ve bir sosyal ağ oluştururlar. Böylece bireyler bu sosyal ağ içindeki kaynaklara erişerek daha iyi sosyo-ekonomik durumlarının oluşmasını sağlayabilirler. Nitekim Lin (1999) buradan hareketle sosyal sermayeyi bireylerin toplumsal yapı içindeki kaynaklara araçsal eylemler ile erişmesi ve gelir elde etmesi olarak tanımlamakta ve bireyin daha iyi bir iş bulmasını örnek olarak göstermektedir. Karşılıklı anlayış, güven, paylaşılan değerler ve sosyal olarak sahip olunan bilgi ve sosyal faaliyetlerin koordinasyonu olarak tanımlayabileceğimiz bu kavram sosyal hayattaki farklılıkların gözlenmesi ile daha bariz bir şekilde ortaya çıkmıştır (Goodwin, 2003). Karşılıklı sosyal ilişkiler ile oluşan ve üyesi olduğu grubun sermayesinin desteğini alan, bireye yeterlik sağlayan, fiilli ya da potansiyel kaynaklar kümesidir (Bourdieu, 1986). Bourdieu (1986) buradan hareketle sınıf olgusu üzerinden sosyal sermayeyi egemen sınıfın üyelerinin grup dayanışmalarını sürdürmek, yeniden üretmek ve baskın konumlarını korumak için yaptıkları yatırım olarak değerlendirmektedir. Sosyal sermaye toplumlar arasındaki ekonomik gelişimin açıklanması ve toplumun özelliklerinin ifade edilmesi ile kendini gösterir. Örneğin işçiler ve yöneticiler arasındaki işbirliğini teşvik eden verimlilik gibi ortak bir hedefe ulaşmak için birbirine bağlı çabalara ihtiyaç vardır. Böylece karşılıklılık normları ve yoğun sosyal ağlar insanların sadece bireysel kazanımlar değil karşılıklı yarar sağlayan çabalara girişmelerini sağlar. Dolayısıyla bu normlar ve ağlar sosyal sermayenin önemli birer bileşeni olarak belirtilir (Goodwin, 2003). Bu tanımlamalardan yola çıkarak sosyal sermayenin sosyal yapıya gömülü kaynakları, bireylerin bu kaynaklara erişimi ve kaynakların amaca yönelik eylemlerde kullanılması olmak üzere üç bileşeni vardır (Lin, 1999).

**Kültürel sermaye.** Kültürel Sermaye kavramını ilk kez kullanan araştırmacı olarak bilinen Pierre Bourdieu bu kavramı kültürel ve sosyal üretimi açıklamak için kullanmıştır. Kültürel sermaye üzerine ilk araştırmalarında farklı sosyal sınıflardan gelen çocukların okul başarılarındaki eşitsizlikleri ile geldikleri sınıfsal yapıları arasındaki ilişkiyi ele alırken teorik bir hipotez olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Öğrencinin okuldaki başarısı ile arasında en güçlü ilişkinin olduğu sermaye türü kültürel sermayedir (Bourdieu, 1986). Kültürel sermayenin bir yönü ekonomik değeri olan bir varlığı somutlaştırıp sembolik bir değer ile ortaya çıkarmasıdır. Buna örnek olarak miras kalan bir eşyanın ya da gayrimenkulün ticari değerinin dışında bireye kalan manevi, estetik ya da sembolik değerleri verilebilir. Bu şekilde açıklanan kültürel sermaye binalar, mekânlar, sanat eserleri vb. şekilde somut biçimde olabileceği gibi fikirler, uygulamalar, inançlar, gelenekler vb. şekilde de olabilir (Thorsby, 2005).

### ***Kültür ve Kültürel Sermaye***

Kültür, birçok disiplin ile ilgili olup özellikle sosyal bilimlere dâhil edilebilecek bir konudur. Sosyal bilimlerde bu önemli kavramı tanımlamak oldukça güçtür. Ancak kültür kavramının öğeleri ele alınarak ortak tanımlamalar yapılagelmiştir. TDK (2021) sözlüğünde, *“tarihsel süreç içinde ve toplumsal gelişme ile meydana gelmiş bütün değerler ile bu değerleri yaratmada, yeni kuşaklara aktarmada kullanılan, bireyin sosyal çevresindeki hâkimiyetinin ve gücünün göstergesi olan araçların tümü”* olarak tanımlanmaktadır. Kültür, bir toplumu oluşturan ve yine toplumca benimsenen kurallar ve değerlerdir. Nitekim toplum bu kurallar ve değerler ile kendini ifade eder. Bu anlamda kültür, toplumların yaşantıları ile ortaya çıkan tutumları ve davranışlarıdır. Buradan hareket ile kültür; bir topluma ait fertlerin yeme biçimleri, giyinme biçimleri, toplumdaki müzik zevkleri, edebi bakışları, beğenileri, yargıları, sevdikleri, nefret ettikleri vb. tüm faktörler olarak ele alınabilir. Kültür genel çerçevede somut kültür (maddi) ve soyut kültür (manevi) olmak üzere iki boyutta ele alınır. Nitekim kültürel hareketler bu iki boyuttaki değişiklikler ile kendini gösterir. Somut ve soyut kültür arasındaki en belirgin fark ise bu değişim ile ilgidir. Somut kültüre ilişkin unsurların

değişimi manevi kültüre göre daha hızlı ve kolaydır. Somut kültür bireyin biyolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılan unsurlar olarak ele alınır. Örneğin bir toplumun ya da bireyin giyinme zevki, yeme biçimi somut kültüre örnek olarak verilebilir. Soyut kültür ise bireyin daha çok psikolojik yönünü ilgilendiren manevi faktörlerdir. Başka deyiş ile bireyin doğa ile ilişkisi ile ortaya çıkan fiziksel faktörler somut kültürü oluştururken, yaşadığı çevreyi anlamlandırma sürecinde yaşadığı duyguları, inancı ve değerleri soyut kültürü oluşturmaktadır. Genel çerçevede kültür, maddi (somut) ve manevi (soyut) olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. Bu iki boyuttaki farklılaşmalar ile kültürel değişimler yaşanır. Maddi ve manevi kavramlardan yola çıkılarak insanların fizyolojik ve biyolojik yönünü etkileyen ve oluşturan etkenlere “maddi kültür”, insanların psikolojik ve manevi yönünü etkileyen ve oluşturan etkenlere de “manevi kültür” denilebilir. Kültürel değişim söz konusu olduğunda bu iki boyutta değişimler yaşanır. İnsanların yaşam mücadelesinde hayatı kolaylaştırmak için ürettikleri maddi kültürün birer ürünü iken, çevresini anlamlandırmak için oluşturduğu bakış açısı ve inançları ise manevi kültürün ürünleridir. Burada iki boyut arasındaki önemli farklılık ise maddi boyuttaki değişimin daha hızlı yaşanıyor olmasıdır. (Aktan & Tutar, 2007). Kültür çevrenin insan tarafından oluşturulan, geliştirilen ve yeni kuşaklara aktarılan düşünceler, davranışlar, değer yargıları, araçlar, aletler gibi yaşamı kolaylaştırmak için insan tarafından yapılan her şeydir (Aydın, 2014, s.6).

Alan yazında kültür ile eğitim arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan kuramların geliştirildiği görülmektedir. Süperorganik, kavramcı ve gerçekçi kuramlar olarak tanımlanan bu üç yaklaşım eğitim konusunda iki kapsamlı soru içermektedir. Okul kültürel değerleri aşılmalı mıdır? Öğrenciler kültür kalıtını öğretmenin anlattığı gibi aynen kabul etmeli yoksa bireysel girişimi ile bireysel kültürünü kendisi mi tanımalıdır? (Aydın, 2014). Bu sorular aslında Pierre Bourdieu’ nun kültürel sermaye kavramı üzerine yaptığı ilk araştırmalarını gündeme getirmektedir. Nitekim Bourdieu (1986) farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel ailelerden gelen çocukların akademik başarıları arasındaki eşitsizliğe dikkat çekmektedir. Bu eşitsizliğin sebebini de okulun, belirli sınıfın üyesi olan çocukların kültürel yatkınlıklarına

yakın bir eğitim sistemi ile işlemesine bağlamaktadır. Kültürel sermaye, kültürün maddi ve manevi unsurlarının oluşturduğu birikimdir. Aynı zamanda klasik sermaye kuramcılarını, eğitim yatırımlarından elde edilen verilerin ölçülmesinde sadece maddi yatırımları hesaba katmalarından dolayı eleştirmektedir.

Sullivan (2001) kültürel sermayeyi, toplumdaki egemen kültürü bilme ve özellikle eğitilmiş ve kabul görmüş birey dilini kullanma, dil becerisinin önemi olarak ele alırken, Carter (2003) benzer şekilde; kültürel özellikler, kodlar ve işaretler, beğeniler, dilsel, müziksel ve interaktif stillerin beğenilmesi ve anlaşılması olarak ele almaktadır. Thorsby (2003) ise, sembolik anlamları, tarihi değerleri, sanatsal değeri, manevi değerleri gibi kültürel değerlerin bir maddi malın içinde somutlaşmış hali olarak ifade etmektedir. Somut bir malın hem ekonomik hem de kültürel bir karşılığı olabildiği gibi soyut bir ürünün ya da değerinin de ekonomik ya da kültürel değeri olabilir. Kültürel miras olarak benimsenen binalar, yapılar, siteler, mekânlar, tablolar, heykeller vb. mallar maddi kültürel sermaye olarak ele alınırken inançlar, gelenekler, düşünce vb. ise maddi olmayan kültürel sermaye olarak ele alınmaktadır (Thorsby, 2003).

Kültürel sermaye teorisi, toplumdaki bireylerin, grupların ve sınıfların, toplumdaki insanların önemli veya değerli olduğunu düşündükleri her şey için birbirleriyle rekabet içinde olduklarını vurgular. Temel olarak, bazı insanlar bir toplumun değerli kaynaklarından adil paylarına sahip olacak ve sonuç olarak diğerleri adil paylarından daha azına sahip olacaktır. Akademik başarıdaki farklılıkların nedeni, okullarda gerçekte ne tür bilgilerin öğretildiğidir. Kültürel sermaye teorisyenleri, okul bilgisinin tarafsız olmadığını öne sürerler. Bunun yerine, toplumdaki güçlü grupların ideolojik egemenliğiyle yakından bağlantılıdır (Gao, 2011).

Perna'ya (2000) göre, daha az değerli kültürel donanıma sahip kişilerin dezavantajlı konumlarına hareket etmelerinin üç tipik yolu vardır. İlk olarak, daha yüksek sosyal statüye sahip meslektaşlarına kıyasla eğitim yatırımları için daha az ekonomik ve sembolik getiri elde ederler. İkincisi, okula daha az kültürel sermaye ile başlayanlar da onu daha yavaş bir oranda edinirler. Üçüncüsü, okullarda ödüllendirilen kültürel becerilerden ve tercihlerden



yoksun ailelerden gelen öğrenciler, kendi sınıflarındaki kişilerin eğitimde başarılı olma ihtimalinin düşük olduğunun farkındadır ve bu nedenle belirli durumlardan kendi kendine seçim yapar. Örneğin, alt sınıf öğrencileri, üniversitenin kendi sınıflarından insanlar için olmadığı görüşlerine dayanarak, üniversiteye giden yolda kendi kendine seçim yapma eğilimindedir.

Kültürel sermaye genelleştirilmiş kültürel sermaye ve özelleşmiş kültürel sermaye olmak üzere iki şekilde ele alınabilir. *Genelleşmiş kültürel sermaye* sosyal sınıflar ya da gruplar için ortak anlam ve önem taşıyan sosyal davranışlar, konuşma konuları, tarzlar ve zevkler gibi üyelik sembollerinden oluşur. *Özelleşmiş kültürel sermaye* ise belirli kişilere ve durumlara karşılık gelir. Bireylerin anılarından, karakterlerinden ve sosyal statülerinden oluşur (Rossel ve Collins, 2001). Aynı zamanda Bourdieu (2015), kültürel sermayeyi miras alınmış sermaye ve sonradan eğitim ile alınmış sermaye olarak iki farklı edinim şeklini belirtmektedir. Miras alınmış sermayeye sahip birey düşük eğitim sermayesine sahip olabileceği gibi yüksek eğitim sermayesi edinmiş bireyler de düşük miras alınmış sermayeye sahip olabilirler.

### ***Bourdieu'ya Göre Kültürel Sermaye Biçimleri***

Kültürel sermaye somutlaşmış ya da diğer ismi ile bedenselleşmiş biçimde; resimler, kitaplar, araçlar vasıtası ile nesnelleşmiş biçimde; eğitim ve diplomalar ile kurumsallaşmış biçimde olmak üzere üç biçimde var olabilir (Bourdieu, 1986).

**Bedenselleşmiş Kültürel Sermaye.** Kültürel sermayenin bu biçimi özelliklerinden çoğunun cisimleşmeyi gerektirdiği ve temel durumda bedene bağlı olduğu gerçeğinden anlaşılabilir. Kültür ve yetiştirme de diyebileceğimiz bu bedenselleşmiş kültürel sermaye birikimi için belirli bir zamana ve bu zaman içinde özümseme ve aşılama çabasına ihtiyaç vardır (Bourdieu, 1986). Örneğin hem fit bir vücuda sahip olma hem de belirli tarz ve renkte kıyafetleri seçebilme gibi kişisel bir çaba gerektirir. Burada kültürel sermayeyi edinme biçimi her şeyden önce bireyin kendini geliştirmesi olarak ele alınabilir. Bu sermaye türü bireyin ayrılmaz bir parçası olup mülkiyet, para vb. gibi şeyler gibi devredilemez ve miras

bırakılamaz. Birey bu sermayeyi kasıtlı çabaları ile elde etmemiş olabilir. Toplum içindeki yaşantısı sonucu kendiliğinden de kazanılır. Nitekim Portes (1998), bireylerin bu sermaye biçimini aile bireyleri ile temasta bulunarak ve uzmanlar aracılığı ile kazandığını belirtmektedir. Bedenselleşmiş kültürel sermaye, düşük ebeveyn beklentileri, topluluk ve istihdam olanaklarının yetersizliği ile öğretmenlerin olumsuz tutumlarından etkilenmektedir (Portes, 1998). Kişide bıraktığı izleri yaşadığı toplumun özelliklerini yansıtabilmektedir. Aslankan (2008) ise bedenselleşmiş kültürel sermayeyi bireyin algı fikir ve eylemleri ile ifade eder ki Bourdieu (2021) buna habitüs demektedir. Yani bireyin seçim ve beğenilerini ifade eder. Kısaca kültürel sermayenin davranışlarda ve bedendeki tezahürü olarak nitelendirilebilir.

**Nesnelleşmiş Kültürel Sermaye.** Bourdieu (1986)'ye göre bilginin yeteneğin, anlamın ya da değerini yani bedenselleşmiş kültürel sermayenin kitap, sanat eseri gibi nesnelere tezahürüdür. Yazılar, resimler, anıtlar, enstrümanlar vb. maddi nesnelere ve medyada nesnelleştirilen kültürel sermaye, maddi değeri ile aktarılabilir, devredilebilir özelliğe sahiptir. Örneğin bir resim koleksiyonu aktarılabilir ancak aktarılan sadece yasal mülkiyet olur. Mesele bir makineye sahip olmak için yalnızca ekonomik sermayeye ihtiyaç vardır. Ancak makineyi özel amaçlar için kullanmak, teknik ve bilimsel açıdan kültürel bir sermaye gerektirir. Yani makineyi devralanın bizzat veya vekâleten bedenselleşmiş kültürel sermayeye erişimi olmalıdır. Buradan hareketle sadece mülkiyeti nesnelleştirilmiş sermaye olarak görülemez. Sahip olunan ya da devralınan mülkün kullanımı için gerekli olan özel beceri ve bilgiyi de içerir. Nesnelleştirilmiş kültürel sermaye yalnızca somutlaşmış biçimi ile bedenselleşmiş kültürel sermaye ile ilişki içinde olan bir dizi özelliğe sahiptir (Bourdieu, 1986). Örneğin ressamın yeteneği bedenselleştirilmiş kültürel sermaye kapsamındayken ressamın ortaya koyduğu eseri ise nesnelleştirilmiş kültürel sermaye ile ilgilidir. Dahası nesnelleştirilmiş kültürel sermaye takdir edilmeyi zorunlu kılar. Bir sürrealist tablo karşısında estetik bilgi olmadan estetik bir haz duymanın ihtimali oldukça düşüktür. Daha net bir ifadeyle resim ya da çalgı aleti gibi nesnelleştirilmiş kültürel sermaye materyalleri

bedenselleştirilmiş kültürel sermayenin tam anlamıyla takdir edilmesini gerektirir (Dumais, 2006 akt. Bucak, 2019).

**Kurumsallaşmış Kültürel Sermaye.** Bedenselleştirilmiş kültürel sermayenin kurslar, eğitimler vb. çalışmalar sonucunda belgeler ile kanıtlanması bireyin kurumsallaşmış kültürel sermayesini ifade eder (Bourdieu, 1986). Aslankan (2008) ise kurumsallaşmış kültürel sermayeyi bireyin birikimini, başarılarını, yeterliliklerini sertifikalar ve diplomalar yolu ile somutlaştırması olarak ifade eder. Yani kurumsallaştırılmış kültürel sermaye bireyin bedenselleştirilmiş kültürel sermayesini, akademik yeterliliklerini somutlaştıran ürünlerdir (Throsby, 1999). Sermaye sahibine kurumsal tanınırlık kazandırarak, bu yeterliliğe sahip bireyleri karşılaştırmayı mümkün kılar. Aynı zamanda belirli bir alandaki akademik sermayenin maddi değerini ortaya koyarak kültürel sermaye ile ekonomik sermaye arasındaki dönüşümü kolaylaştırır. Kurumsallaşmış kültürel sermayenin sermaye sahibine akademik bir kimlik kazandırarak uzmanlık alanında garantili bir yetkinlik vermektedir. Nesnelleştirilmiş ve kurumsallaşmış kültürel sermaye satın alınabilir ve kişisel olarak aktarılabilirken, somutlaşmış kültürel sermaye örgün eğitim, yaygın eğitim ve sosyal bir karışım yoluyla deneyim hallerinde birikmektedir (Davis, 2010).

### ***Kültürel Sermaye ve Eğitim***

Pierre Bourdieu' nun kültürel sermaye kuramsal çerçevesi eğitim, dil, bilim ve sanat çalışmalarında da görülebilmektedir. Sosyal statünün eğitim başarısını ve mesleki seviyeleri nasıl ve neden etkilediğine odaklanan ve literatürde sosyal yeniden üretim olarak ta bilinen sosyoloji çalışmalarının en önemlisini oluşturmaktadır. Tüm bu çalışmaların altında yatan kaygı sınıf, iktidar ve kültür arasındaki ilişkilere dir. Bourdieu, bu ilişkileri sosyal tabakalaşma ve nesiller arası eşitsizlik için temel olarak tanımlar (Gao, 2011). Bourdieu' nun kültürel sermaye teorisi, kültür ve eğitimin nasıl etkileşime girdiğini ve dolayısıyla eşitsizliğin toplumsal yeniden üretimine nasıl katkıda bulunduğunu analiz eder (Sullivan, 2001). Bourdieu (2021), kültürel sermayenin kazanım biçimi ile eğitim sisteminin yöntem ve tekniklerinden, uygulayış biçiminden hareketle aileden miras kalan kültürel sermaye ile

eğitim sermayesi arasındaki ilişkiyi ele alarak ğrenci başarisının sadece eğitim sisteminin niteliğine bağlanamayacağını belirtmektedir. Buradan hareketle eğitim sermayesine değinmekte ve eğitim sermayesinin hem aileden hem de okuldan kazanılan kültürel birikimin ortak ürünü olduğunu ifade etmektedir. Yani eğitim sermayesi, bireyin aileden aldığı kültürel birikim ile okuldan kazandığı kültürel birikimin etkilerinin toplamıdır. Aynı eğitim sermayesine sahip olan öğrenciler arasındaki farkın nedeni eğitim sermayesi ile kültürel sermaye arasındaki gecikmeden doğan farktır. Çünkü okul başarısı, temel olarak miras olarak alınmış kültürel sermayeye ve eğitim sistemine yatırım yapabilme eğilimine bağlıdır (Bourdieu, 2005, s.65). Zira okul sosyal başarının ürünleri ile kültürel itibarın değerlerini birleştirerek tüm beklentileri yerine getirmeyi vaat eder. Dolayısı ile zengin kültürel çevreden gelen öğrencinin kültürü özümseme kolaylığı ile tam tersi çevreden gelen öğrencinin kültürü elde etme zorluğu ele alındığında sosyoekonomik yapısı düşük ailelerden gelen öğrenciler dezavantajlı konumdadırlar (Bourdieu & Passeron, 2020, s. 41). Çünkü okulun aktarmaya çalıştığı kültür zengin kültürel yapıya sahip seçkinlerin kültürüne o kadar yakındır ki, dezavantajlı bölgelerde ve toplumlarda yaşayan çocukların okula uyumunu zorlaştırmakta ve dolayısı ile başarisızlığına sebep olmaktadır. Mesela kültürel sermayesi yüksek aileden gelen ocuklar Türkçe derslerinde konuşma becerileri ğretmen tarafından başarı olarak değerlendirilirken, daha düşük kültür ve sermayeye sahip ailenin çocuğunun yerel kelimeleri kullanması başarisız bulunabilmektedir. Burada dili kullanmadaki kültürel sermaye, kabul gören kültüre yakınlıktan oluşur ve toplumda özellikle “eğitimi” dili anlama ve kullanma becerisidir. Kültürel sermayeye sahip olmak toplumsal sınıfa göre değişmekte, ancak eğitim sistemi kültürel sermayenin mülkiyetini üstlenmektedir. Böylece dezavantajlı konumda olan çocukların yaşadıkları kültürel çevrelerinin etkisi ile eğitim sisteminde başarılı olmalarını zorlaştırmaktadır (Bourdieu & Passeron, 2020). Bu durum kültürel sermayenin ebeveynlerden çocuklarına ne lde aktarıldığını ve ebeveynlerin kültürel sermayelerinin ebeveynin sosyal sınıfı ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir (Sullivan, 2001). Yüksek ğretime en çok yerleşenler ekonomik sermayesi yüksek olan ebeveyn çocuklarıdır. Ebeveyni ifti olan çocukların %1, ebeveyni

sanayici olan öğrencilerin %70, ebeveyni serbest meslek sahibi olan öğrencilerin %80 oranında yükseköğretime kayıt oldukları görülmektedir. Eğitim sisteminin önemli girdisi ve kullanıcısı olan öğrenciler, eğitim sisteminin aynı zamanda en önemli ürünüdür. Geçmişteki birikimi ve kültürel değerlerinin etkisi ile öğrenciler okulda daha yetenekli ve başarılı olmaktadır. Geçmişteki birikimlerinin etkisinin başarıya dönüştüğü en önemli sosyal çevre ise okullardır. Oysa okulun sahiplendiği ve öğrettiği kültür sosyoekonomik yapısı yüksek ailelerin kültürüne çok yakındır. Bu çevreden gelen çocukların kavradığını dezavantajlı bölge veya aileden gelen bir başka çocuk sadece çok emek vererek elde edebilir (Bourdieu & Passeron, 2020, s. 14). Kültürel eşitsizliğe sebep olan sosyal etkileri etkisiz kılmak için eğitim alanında yapılabileceklerin bazıları şöyle sıralanabilir (Bourdieu & Passeron, 2020, s.119):

- Anaokulundan üniversiteye gerekli önlemleri alan akılcı ve kültürel eşitsizliklerin sosyolojisi üzerine inşa edilmiş bir pedagojinin oluşturulması.
- Eğitim örgütlerinde öğretmen ve öğrenci alımlarının demokratikleşmesi.
- Eğitim örgütlerinin tüm girdilerine eşit şartları verme yönünde siyasi irade.

Khalifa (2010) araştırmasında dezavantajlı durumda olan çocukların okula başlaması ile oluşan kültürel eşitsizlikleri ve bu çocukların kültürel sermayelerini anlamak için yöneticilerin ve öğretmenlerin geleneksel yöntemlerin dışında yeni pedagojik yaklaşımlar geliştirmesi gerektiğini savunmuştur. Bu paralelde okul yöneticilerinin heterojen bir kültürün var olduğu okulda farklı kültürel sermayeleri tanıyacak şekilde yetiştirilmesi, ebeveynlerin okul ile yoğun ilişki içinde olması için teşvik edecek yöntemler geliştirilmesi ve öğretmenlerin tüm okulun kültürüne eşit değer verecek şekilde yetiştirmelerini sağlayacak okul liderleri eğitilmesi gerektiğini savunmuştur.

Bourdieu'ye göre eğitim sistemi, aslında öğrencilerin sadece bir azınlığının sahip olduğu kültürel sermayeye sahip olmayı varsaydığından, "pedagojik aktarım" da büyük bir verimsizlik vardır. Bunun nedeni, öğrencilerin öğretmenlerinin neyi aşmaya çalıştığını

anlamamalarıdır. Bourdieu' ya göre bu, öğrencilerin cehaletlerinin boyutunu ortaya çıkarmaktan korkan üniversitelerde özellikle belirgindir. Kültürel sermaye terimi, ekonomik sermaye ile bir analogiyi ve dolayısıyla bir getiriye ima ettiğinden, hangi kültürel niteliklerin sermayeyi oluşturduğu, ampirik araştırma yapılmadan belirlenemez. Kültürel sermayenin getirisi, eğitimsel referanslar ve nihayetinde mesleki başarı biçimini alır. Alternatif bir açıklama, kültürel etkinliklere katılımın, öğrencilerin okulda başarılı olmasını sağlayan bilgi veya becerilerin gelişmesine yol açmasıdır. Örneğin, roman okumanın hem dil yeterliliğine hem de kültürel bilgiye katkıda bulunması beklenebilir (Sullivan, 2001).

### ***Araştırmada kullanılan Kültürel Sermaye Ölçeği ve Boyutları***

Bu araştırmada Avcı ve Yaşar'ın geliştirmiş olduğu KSÖ (Kültürel Sermaye ölçeği) kullanılacaktır. Ölçek Entelektüel Birikim, Katılım, kültürel Bilinç ve Kültürel Potansiyel olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. *Entelektüel birikim* bilgiyi, kültürel olay ve olguları muhakeme edebilme durumları ile yakından ilgilidir. TDK (2021) sözlüğünde aydın olarak nitelendirilenlere verilen bir sıfat olarak karşımıza çıkan entelektüel kavramı geleneksel anlamı içinde, fikirsel çalışmalara yönelmiş, yorum ve eleştiri gücü yüksek, liderlik misyonu yüklenmiş kişi, çağdaş düşünce adamı olarak da ifade edilebilir (Akdemir, 2002). O halde bu boyut kültürün ve bilginin bireyde içselleşmiş halini ifade eder. Kültürel sermayenin edinme biçimleri genellikle aile ve okuldan edinme biçimleri şeklinde ele alınmaktadır. Bu kültürü edinme biçimlerinin her ikisi de entelektüel özelliklerin toplamı anlamına gelmektedir. Bu entelektüel özellikler kurumsallaşmış kültürel sermayenin ürünleri olan belgeler, diplomalar, sertifikalar ile resmileştirilmiş olduğu gibi kişisel anlamda da bireyin entelektüel biçimine işaret etmektedir. (Ünal, 2004, akt. Avcı, 2015).

*Katılım* boyutu 7 maddeden oluşmaktadır. Bireydeki kültürel anlayış, bilincin ve beğenilerinin dışa vurumunu ölçen boyutudur. Kısacası kültürel faaliyetlere katılımı ifade etmektedir. Bu boyuta benzer bir şekilde Robson (2003) lise öğrencilerinin kültürel sermaye yeterliklerini inceleyen çalışmasında öğrencilere tutum, bilgi ve katılım düzeyinde maddeler yönelmiş ve katılımı kültürel sermayenin bir bileşeni olarak değerlendirmiştir (akt.

Avcı,2015). Kinney'in (2018) ise erken çocukluk dönemi kültürel sermayeyi ölçmek için yaptığı araştırmasında kültürel etkinliklerin bileşeni olarak konsere, tiyatroya müzeye, sanat galerisine, hayvanat bahçesine ve akvaryuma katılımı ele almaktadır.

*Kültürel Bilinç* boyutu katılım boyutu ile benzerlik göstermesine rağmen kültürel farkındalığı ölçmektedir. Kültürel farkındalık en temel seviyede paylaşılan davranışlar, inançlar ve değerler kümesi olarak kültürün, başkalarının kültürel olarak teşvik edilen davranışlarını, değerlerini ve inançlarını karşılaştırabilme, anlayabilmedir (Baker,2012). Buradan anlaşılan bireyin kendi kültürel varlığını başka kültürel değerler ile birlikte fark edebilmesi ile ilgilidir.

*Kültürel potansiyel*, bireyin bedensel ve zihinsel yönden ilerlemesi sürecinde kazandığı potansiyel özelliklerini ele almakta olup Bourdieu'nun bedenselleşmiş kültürel sermayesini ifade ettiği görülmektedir. Bedene sinmiş özelliklerin yanı sıra kişinin çevresinde kendini fark ettirecek ve diğerlerinden ayıracak kültürel birikimleri de kişinin kültürel potansiyeli kapsamında ele alınabilir.

### ***Kültürel Sermaye ve Çeşitli Demografik Değişkenler Arasındaki İlişki***

Alan yazında kültürel sermayeyi konu edinen çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin kültürel sermaye algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Nitekim Purcell (2007)'in yaptığı çalışmada erkek çalışanların kültürel sermaye düzeylerinin kadınlara kıyasla daha yüksek gösterdiği bulgular elde edilmiştir. Bu araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin bulguları Gökalp (2018)'in çalışması ile de paralellik göstermektedir. Gökalp (2018), çalışmasında erkek öğretmenler lehine kültürel sermaye yeterlik düzeyleri arasında anlamlı fark bulmuştur. Ancak alan yazında bu bulguların tam tersi bulgulara ulaşmış araştırmalar da görülmektedir. Avcı (2015), cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin kültürel sermaye düzeyleri arasında katılım boyutu hariç kadınlar lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Katılım boyutunda ise anlamlı bir fark görmemiştir. Yine benzer bulgular Akbulut (2019)'un çalışmasında, kadın öğretmenlerin kültürel sermaye düzeyleri kültürel bilinç alt boyutunda erkek öğretmenlerden anlamlı

düzyeyde yüksek çıkmıştır. Toprakçı (2021), Aydın, (2020) ve Güleç (2019) ise araştırmalarında kadın ve erkek öğretmenlerin kültürel sermaye algılarında herhangi bir fark görülmemiştir. Kinney (2018) kültürel sermaye düzeylerinin erken çocukluk dönemindeki eğitim eşitsizliklerinin bir kaynağı olup olmadığını araştırdığı çalışmasında kız ve erkek çocuklarının kültürel sermaye düzeylerinde bir fark olduğunu ve kızların daha yüksek kültürel sermayeye sahip olduğunu tespit etmiştir. Ancak bunu da erken dönemde kız çocuklarının okuma oranındaki yüksekliğe bağlamaktadır. Aynı zamanda bu kültürel sermaye farklılığının azaltılmaya çalışılmasının tamamen okuma uygulamalarına odaklanma ile olabileceğini iddia etmektedir. Lee (2012) ise göçmen ailelerin kültürel ve sosyal sermayelerinin çocuklarının akademik başarılarına etkisini araştırdığı çalışmasında çocukların cinsiyete göre kültürel sermaye farklılıklarını da ele almıştır. Araştırmasında baba çalışmıyor veya düzenli bir mesleği yoksa kızların üniversite başarılarının olumsuz etkilendiği ancak aynı durumda olan erkeklerin üniversite başarıları üzerinde herhangi olumsuz bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerini eğitim durumlarına göre inceleyen araştırma bulguları incelendiğinde ise Avcı (2015) 'nın araştırmasında, lisansüstü mezunu öğretmenlerin kültürel sermaye düzeyleri ile lisans mezunu öğretmenlerin kültürel sermaye düzeyleri arasında, yüksek lisansı bitirmiş olanların lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Toprakçı (2021) araştırmasında kültürel sermaye ölçeğinin geneli ile tüm alt boyutlarında lisansüstü mezunu öğretmenler lehine, istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulmuştur. Bu bulgulardan hareketle kültürel sermaye ölçeğinin geneli ile tüm alt boyutlarında lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere oranla algılama düzeyinin daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Etiz'in (2019) ise çalışmasında lisansüstü mezunu öğretmenlerin hem kültürel sermaye toplam puanlarında hem de katılım ve entelektüel birikim alt boyutlarında puanların lisans mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aydın (2020) 'ın araştırmasında ise öğretmenlerinin



kültürel sermaye yeterliklerinin öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin kültürel sermaye algılama düzeylerini mesleki kıdem değişkenine göre inceleyen araştırmalara bakıldığında genelde kıdemın anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Toprakçı (2021), araştırma bulgularından hareketle mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin ve mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kültürel sermaye algı düzeylerinin mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerinden daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Güleç (2019) yaptığı araştırmasının bulgularından hareketle öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığını tespit etmiştir. Buna göre kültürel sermayeye ilişkin öğretmen görüşlerinin en yüksek olduğu mesleki kıdemın 1-5 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenler olduğu görülmüştür. Ancak bu araştırmada öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre entelektüel birikim ve kültürel potansiyel boyutlarında farklılaşmadığı görülmüştür. Kültürel sermayenin toplam puanında öğretmen görüşleri arasında en yüksek ortalama mesleki kıdemi 1-5 yıl arası öğretmenlerin görüş ortalamalarında görülmektedir. Etiz (2019) ve Aydın (2020), öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin algı düzeylerini incelediği araştırmasında mesleki kıdem değişkenine göre kıdemi 1-5 olanlar ile 6-10 yıl olanların algı düzeylerinin mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin algı düzeylerinden daha yüksek çıktığını tespit etmiştir. Avcı ise (2015) çalışmasında tüm boyutlarda ve toplam kültürel sermaye düzeylerinde anlamlı bir fark bulmamıştır.

Güleç (2019) sınıf öğretmenlerinin algılarına göre çok kültürlü eğitim ile kültürel sermaye yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında yaş değişkenine göre öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin algıları arasında farklılık tespit etmiştir. Araştırmanın sonucuna göre genç öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerine ilişkin algılarının yaşı daha büyük olan öğretmenlere göre daha yüksek tespit edilmiştir. Aksine Akbulut (2019) ise araştırmasında yaşı daha fazla olan sınıf öğretmenlerinin kültürel

sermaye düzeylerine ilişkin görüşlerini kültürel potansiyel boyutunda daha yüksek bulmuş olup anlamlı şekilde farklılaştığını raporlamıştır. Aydın (2020) ise yaş değişkenine göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliliklerinin değişmediğini tespit etmiştir. Farklı bulguların elde edilmesi araştırmanın yapıldığı bölgelerin özellikleri vb. birçok etkenden kaynaklı olabilir. Mesela büyük şehirlerde yaşayan öğretmenlerin yoğun bir kültürel çevrenin içinde, kırsal bölgelerde yaşayanlar ise tam aksi bir çevrede yaşıyor olmaları bir etken olabilir.

Akbulut (2019) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin algılarına göre kültürel sermaye, öz-yeterlik ve okullarındaki sosyal sermaye ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin medeni durumunun, kültürel sermaye algıları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını tespit etmiştir. Ancak Eroler (2015) araştırmasında bekâr öğretmenlerin daha çok boş zaman oluşturabildiklerini evli öğretmenlere nazaran faaliyet ve çalışmalara daha çok katılabildiklerini tespit etmiştir. Bu durum diğer araştırmalarda evli öğretmenlere göre bekâr öğretmenlerin kültürel sermaye algılarının daha yüksek çıkabileceğini göstermektedir.

### ***Kültürel Sermaye ile ilgili yapılan araştırmalar***

Sullivan (2001)'nin Bourdieu' nun kültürel sermayenin üst sınıf ebeveynler tarafından çocuklarına aktarıldığı iddiasını ve kız-erkek çocuklarının farklı düzeyde kültürel sermayeye sahip olup olmadığını araştırmak için yaptığı çalışmasında ebeveynin kültürel sermayesinin ebeveynin sosyal sınıfı ve ebeveyn nitelikleri ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç Bourdieu' nun kültürel sermayenin sosyal sınıfa ve eğitime göre eşit olmayan bir şekilde dağıldığı görüşünü desteklemektedir.

Yine Sullivan (2008); sosyal sınıf, kültürel bilgi ve başarı arasındaki ilişkiyi sorguladığı “Sosyal sınıf, Kültürel Sermaye, Kültürel Bilgi ve Yetenek” adlı araştırmasında iki temel problemin öne çıktığı görülmektedir. Birincisi yüksek eğitimli ailelerin çocuklarında kültürel sermayenin üretilmesindeki araçların neler olduğudur. İkincisi ise eğitim sisteminin ya da müfredatın doğasının, ölçme kriterlerinin ve uygulamalarının ne ölçüde sosyal sınıf

eşitsizlikleri ürettiğidir. Araştırmasının sonucunda ise yüksek düzeyde kültürel sermayeye sahip ailelerin, çocuklarında akademik başarılarını birçok yol ile desteklediğini ve kültürel katılımın da bunlardan sadece biri olduğunu tespit etmiştir. Özellikle çocukların ebeveynlerinin konuşmalarından etkilenecek kelime dağarcıklarını, ifade tarzlarını, fikirlerini, bilgilerini ve tartışma biçimlerini aldıkları; ebeveynlerin aynı zamanda çocuklarına okuma vb. temel becerilerini tutum ve davranışlarını aktardıkları ve orta-üst sınıf sosyoekonomik durumdaki ailelerin kültürel kaynakları çocuklarının eğitim başarıları için kullanmaya devam ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yamamoto ve Brinton (2010) ise Doğu Asya'da özellikle göze çarpan sınavlar yoluyla öğrenci değerlendirmesine güçlü bir güven, çocuklarına yönelik akademik ders verme ve özel sınav hazırlık kurslarına yönelik yaygın ebeveyn yatırımı gibi özelliklerin ışığında kültürel sermayenin Japonya'daki eğitim performansı ve başarısı üzerindeki etkisini ele almışlardır. Araştırmalarında ilk olarak, somutlaştırılmış kültürel sermayenin iki ölçümünden (ebeveynlerle müzik ve sanat katılımı) yalnızca biri, eğitim performansı ve başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu ancak ailedeki okumanın kültürel sermaye üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını tespit etmişlerdir. Bu durumu da genel bir okuma kültürünün varlığı ile açıklamadadırlar.

Lee 'nin (2012) göçmen ailelerin kültürel ve sosyal sermayelerinin çocuklarının akademik başarılarına etkisini araştırdığı çalışmasında aynı zamanda bu iki sermayeden hangisinin çocukların akademik başarısı üzerine daha etkili olduğuna cevap aramıştır. Bunun için araştırmasını 1991'den 2006'ya kadar Florida, San Diego ve California'daki okullarda 5200 den fazla göçmen çocukla yapılan bir ankete dayandırarak 2989 öğrenci verisini kullanmıştır. Göçmen çocukların kültürel sermayelerini ölçmek için evde İngilizce kullanım sıklığı, ailenin birlikte vakit geçirmeyi sevmesi, dini törene katılım ve annenin kendini Amerikalı olarak tanımlaması gibi boyutları ile ele almıştır. Araştırmanın sonucunda göçmen çocukların akademik başarıları ile kültürel sermayeleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dört kültürel sermaye göstergesinden ikisi olan, ailenin birlikte

vakit geçirmeyi sevmesi ve bireylerin dini hizmetlere katılımı, her iki cinsiyet için de üniversite diploması ile pozitif korelasyona sahip olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, sık sık aile ile bir araya gelmenin çocukların üniversiteyi bitirmeleri üzerinde dil faktöründen daha fazla etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dini etkinin hem lise hem de üniversiteyi bitirme ile pozitif ilişki kuran göstergesi olduğu ve sosyal sermayenin kültürel sermayeden daha fazla akademik başarı üzerinde etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Aynı zamanda baba çalışmıyor veya düzenli bir mesleği yoksa kızların üniversite başarıları olumsuz etkilenirken aynı durumda olan erkeklerin başarıları üzerinde herhangi olumsuz bir etkisi olmadığı araştırmanın önemli bir sonucudur.

Avcı (2015) öğretmen görüşlerine göre kültürel sermaye yeterliklerini tespit etmek ve öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerinin daha ileriye taşınmasında yapılabilecekleri ortaya koymak amacı ile yaptığı araştırmasının verilerini 81 ildeki resmi okullarda çalışan öğretmenlerden toplamıştır. Araştırmasında karma yöntemi seçmiştir. Nitelik karma yöntem ile nicel ve nitel araştırma yöntemi bir arada kullanılmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerine ilişkin algılarını yüksek bulmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş entelektüel birikim, kültürel bilinç, kültürel potansiyel ve toplam kültürel sermaye yeterliklerine ilişkin algılarında kadın öğretmenlerin lehine farklılaştığını tespit etmiştir. Katılım boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirtilmiştir. Aynı araştırma sorusunu eğitim değişkenine göre de incelemiş olup Yine Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre kültürel sermaye yeterlik düzeylerinde anlamlı farkın olup olmadığı araştırılmış, “toplam kültürel sermaye yeterlik düzeyleri” ve tüm alt boyutlarında farklılık tespit etmiştir. Böylece lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ise kültürel sermaye yeterlik düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kinney (2018), erken çocukluk dönemindeki eğitim eşitsizliklerinin kaynağının kültürel sermaye olup olmadığını araştırdığı doktora tezinde kültürel sermayenin eşit olmayan dağılımını destekleyen bulgulara ulaşmıştır. Bu araştırması aynı zamanda bir çocuk iki yaşına geldiğinde kültürel sermayenin eşitsiz dağıldığını göstermektedir. Bu durum Bourdieu'nun (1986) kültürel sermaye birikiminin başlangıçta gecikerek başladığı iddiasını güçlü bir şekilde desteklemektedir.

Calaway (1994), öğretmen öğrenci etkileşiminin öğrencilerin sahip olduğu kültürel sermaye düzeylerinden ne kadar etkilendiğini belirlemeyi amaçladığı "Kültürel Sermaye ve Öğretmen Öğrenci Etkileşimi" adlı araştırmasında ailenin sosyal yapısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin sosyal faaliyetleri, öğrencinin milli-dini değerleri ve öğrencinin tutumunu kültürel sermayesini belirleyen faktörler olarak tespit etmiştir. Kültürel sermaye düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşları ile sosyal etkileşimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda öğretmen-öğrenci etkileşimini miktarının öğrencinin sahip olduğu kültürel sermayeye göre doğrudan değiştiği, daha yüksek kültürel sermayeye sahip öğrencinin öğretmenden daha fazla ilgi gördüğü sonucuna ulaşmıştır.

Güleç (2019) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre çok kültürlü eğitim ile kültürel sermaye arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla verileri Siirt'te görev yapan 380 öğretmenden toplayarak inceleme yapmıştır. Araştırma bulgularının sonuçlarına göre; öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre herhangi bir farklılık bulunmamışken, yaş değişkenine göre ise öğretmenlerin yaşı artıkça kültürel sermaye düzeylerinin düştüğü sonucuna varılmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre yapılan analizlerde ise mesleki kıdem 1-5 yıl olan öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin algılarının daha yüksek çıktığı belirtilmiştir.

Akbulut (2019) nicel ve nitel yöntemleri birlikte kullandığı karma yöntem araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin algılarına göre kültürel sermaye, sosyal sermaye ve özyeterlik arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının verilerini Hatay ilindeki sınıf öğretmenlerinden elde etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin kültürel

sermayeye ilişkin algıları yüksektir. Cinsiyet değişkenine göre kültürel sermaye düzeylerine bakıldığında ise kadın öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda yaşça büyük olan öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının kültürel sermayeye ilişkin algılarında farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın kayda değer bir diğer sonucu ise sosyal meday okuryazarlığı yüksek olan öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerinin de anlamlı şekilde daha yüksek olmasıdır.

Etiz (2019), yaptığı araştırmada öğretmen görüşlerine başvurarak kültürel sermaye ile sosyal sorumluluk temelli liderlik arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Siirt şehir merkezinde çalışan 2326 öğretmene ulaşmıştır. Araştırmasının sonucunda öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlilikleri ile liderlik becerileri arasında anlamlı, düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkinin olduğunu saptamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerindeki artış öğretmenlerin sosyal sorumluluk temelli liderlik becerilerinde düşük te olsa bir artışı sağlayacağını göstermektedir. Yine bu araştırmanın bulgularında cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerinde anlamlı bir fark görülmemiş ancak eğitim değişkenine göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerine ilişkin algılarının lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Demografik değişkenlere göre öne çıkan bir sonuç ise kıdem değişkeni olduğu görülmektedir. Nitekim kıdem değişkenine göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliliklerinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Çalışma süresi az olan öğretmenlerin çalışma süresi fazla olanlara göre kültürel sermaye yeterliliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Khalifa (2010), “Aşırı Risk Altındaki Öğrencilerin Sosyal ve Kültürel Sermayesinin Doğrulanması” adlı araştırmasında okul liderlerinin ve öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerin kültürel ve sosyal sermayesini nasıl tanıdığını ve onayladığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda geleneksel okul liderlerinin risk altındaki öğrencilerin sosyal ve kültürel sermayesini tanıyamadığını ve hatta bunlara uyum

sağlayamadığı sonucuna ulaşmıştır ancak araştırmada geleneksel anlayışın dışına çıkan ve öğretmen-öğrenci-veli ilişkisinde kilit rol oynayan okul yöneticilerin akademik ve sosyal açıdan dezavantajlı ancak başarılı öğrencilerin kültürel sermayelerini doğruladıkları görülmüştür.

Bucak (2019) araştırmasında öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerdeki kültürel sermaye ile öğretmenlerin yetkinlik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için 373 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri ile kültürel sermaye yeterlikleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerinin demografik değişkenlerden cinsiyete ve yaş değişkenine göre ise erkekler lehine anlamlı bir farkın olduğu, eğitim değişkenine göre ise bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu araştırmanın diğer çalışma bulguları ile örtüşen önemli bir sonucu ise kıdem değişkenine göre elde edilen sonuçlardır. Nitekim kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlikleri daha düşük çıkmıştır.

Drummey (2008) araştırmasında kültürel sermayenin akademik başarıyı etkileyip etkilemediğini 1972, 1988 ve 2002 yıllarında üç önemli öğrenci grubuna dayandırarak araştırmıştır. Yaklaşık 30 yıllık bir zaman dilimindeki değişimin incelendiği bu araştırmada kültürel ve ekonomik sermayenin toplum içinde zamanla dağıldığı bunun da ailelerin gelirlerine göre okullar seçmesi ile daha homojen okulların oluşmasına neden olduğu böylece okullar arasındaki kültürel ve ekonomik sermaye farkının büyüdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarında kendi kültürel ve ekonomik sermayelerinin olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2019) okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul kültürü ile kültürel sermaye arasındaki ilişkiyi bulmaya çalıştığı araştırmasının verilerini Ankara ili merkez ilçelerinde resmi ortaokullarda çalışan yöneticilerden toplamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin bedenselleşmiş ve nesneleşmiş kültürel sermayeleri orta düzeyde bulunmuşken kurumsallaşmış kültürel sermayeleri düşük düzeyde bulunmuştur. Aynı zamanda okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul kültürü ile kültürel sermaye arasında

anlamli iliŒki bulunmamıŒtır. Benzer Œekilde okul yöneticilerinin kültürel sermayeye iliŒkin grŒlerinde cinsiyete göre de anlamli bir fark tespit edilmemiŒtir. Ancak mesleki kıdem deęiŒkenine farklılık tespit olup yaŒları 51 ve üzeri olanların kültürel sermaye düzeylerinin daha dŒk olduğu belirtilmiŒtir.

Aydın (2020), "ğretmenlerin YaŒam Boyu ğrenme Eğilimleri ile Kültürel Sermayelerinin Bazı DeęiŒkenler AçıŒından İncelenmesi" adlı araŒtırmasında ğretmen grŒlerine göre yaŒam boyu öğrenme ile kültürel sermaye arasındaki iliŒkiyi belirlemeyi ve bazı demografik deęiŒkenleri açıŒından incelemeyi amaçlamıŒtır. Bu amaçla araŒtırma için kullanılan lekleri Adana'da görev yapan 419 öğretmene uygulamıŒtır. AraŒtırma bulgularının sonuçlarına göre ğretmen grŒlerine göre yaŒam boyu öğrenme ile kültürel sermaye arasında anlamli, pozitif yönde, orta düzeyde bir iliŒki tespit edilmiŒtir. Aynı zamanda araŒtırmanın sonucunda öğretmenlerin kültürel sermayeye iliŒkin grŒlerinin yüksek olduğu tespit edilmiŒtir. Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliliklerinin eŒitli demografik deęiŒkenlere göre ele alındığı bulgulara göre ise; ğretmenlerinin kültürel sermaye yeterliliklerinin cinsiyet, yaŒ aralığı ve eğitim durumlarına göre bir farklılaŒma oluŒturmadıęı grlmŒtr.

Torakı (2021) araŒtırmasında ğretmen algılarına göre kültürel sermaye ile örgütsel sosyalleŒme iliŒkisini incelemiŒtir. AraŒtırmasının evreni, Batman il merkezi ile Siirt il merkezindeki tüm okul kademelerinde alıŒan öğretmenlerden oluŒturmuŒtur. AraŒtırmadan elde edilen bulgulara göre araŒtırmaya katılım gösteren öğretmenlerin kültürel sermaye iliŒkin algıları yüksek düzeyde tespit edilmiŒtir. Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliliklerinde ve alt boyutlarında gelir düzeylerine göre ise anlamli bir fark tespit edilmemiŒtir. Ancak ğretmenlerin mesleki kdemleri artıkça kültürel sermaye yeterlik düzeylerinin dŒtę, cinsiyete göre ise kültürel sermaye yeterlik düzeylerinin benzer olduğu dikkat çeken diğer araŒtırma sonuçlarıdır. Aynı zamanda lisansüstü öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerinin lisans mezunu öğretmenlere kıyasla lisansüstü mezunu öğretmenlerin lehine anlamli bir farkın olduğu sonucuna ulaŒılmıŒtır.



## Eğitim Örgütlerinde Kültürel Sermaye ve Okul İklimi Arasındaki İlişki

Toplumun, çağın, ailelerin ve öğrencilerin beklentilerine göre şekillenen amaçlara ulaşmak için okullarda eğitim ve öğretim faaliyetleri yapılırken zaman zaman orak amaçların gerçekleştirilmesinde zorluklar ile karşılaşabilmektedir. Bu zorluklardan biri de aynı eğitim örgütlerine kaydolun öğrenciler arasındaki kültürel sermaye farklılıklarıdır. Nitekim Bourdieu (1986) farklı sosyal sınıflardan gelen çocukların okul başarılarındaki eşitsizlikleri ile geldikleri sınıfsal yapıları arasındaki ilişkiyi ele alırken teorik bir hipotez olarak kültürel sermaye kavramını dile getirmiştir. Eğitim örgütlerinin en önemli kullanıcıları ve ürünü olan öğrencilerin geçmişteki kazanımları ve kültürel birikimleri mevcut başarılarını etkilemektedir. Kültürel sermaye düzeyleri yüksek öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşları ile daha yüksek düzeyde sosyal etkileşime girebilmektedir (Calaway, 1994). Bu öğrencilerin kişisel gelişimleri, resim, müzik, sanat ve edebiyat ile ilgilenmeleri kültürel sermayeleri ile ilgili bilgi vermektedir. Böylece eğitim örgütleri tarafından aktarılan kültür, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin kültürüne paralel olduğu için bu sosyal sınıftan gelen çocuklar kültürel becerilerin birçoğu ile donanmıştır. Bunun için okul kültürüne uyum gösterme açısından sosyoekonomik yönden düşük ailelerin çocukları dezavantajlı konumdadır (Bourdieu ve Passeron, 2015). Aynı zamanda eğitim örgütlerinin, sosyoekonomik yönü yüksek olan sınıfın kültürel kodlarına yakın eğitim-öğretim faaliyetleri akademik ve toplumsal eşitsizlikleri artırmaktadır. Levinson (2007) roman çocukları ve okullarda okur yazarlık üzerine yaptığı araştırmasında, roman çocuklarının okuldaki kültüre entegre ve kültürlenmede sorunlar yaşadığını ve bu çocukların baskın kültürel sermaye ile uyum gösteremediklerini belirtir. Benzer şekilde Okey ve Cusick (1995) sosyoekonomik yönü düşük aile çocuklarında okulu terk vakalarının daha fazla olduğunu ve ailelerinin yönelimlerinin etkisi de olduğunu belirtmişlerdir. Misner ise (2016), kültürel sermayenin bir alt boyutu olarak ev kaynaklarını (bilgisayar, dergi, kitap, ebeveyn eğitim düzeyi) bir öğrencinin akademik başarısında önemli bir rol oynadığını ve düşük sosyoekonomik çevrede büyüyen çocukların akademik başarılarının düşük olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin kültürel sermaye birikimindeki

farklılıkların yarattığı bu olumsuzlukların yanında eğer okulda kültürel zenginlikler bulunmuyorsa bu durum okulun tüm paydaşlarının olumsuz etkilenmesine ve olumsuz bir okul ikliminin oluşmasına sebep olur. Bu olumsuzlukları gidermek için eğitim örgütlerinin ortak toplumsal norm ve kültüre göre şekillenebilecek bir pedagojik yaklaşımda olması öğretmenlerin ise kültürel farklılıkları anlayacak ve geliştirecek donanımda olmaları gerekmektedir. Dezavantajlı öğrencilerin kültürel kimliklerinin korunmasına izin verildiğinde öğrenme daha etkili olacaktır. Dezavantajlı öğrencilerin baskın kültürel sermayeye göre kendilerini kökten değiştirmeleri yerine kültürel sermayelerinin onaylandığı, kendilerini rahat ve doğal bir şekilde hissetmelerine izin verilmesi gerekir (Khalifa, 2010). Öğretmenlerin kültürel sermaye birikimlerinin zengin olması farklı kültürden gelen çocukların okula uyumunda kolaylık sağlayacak ve öğrenci okulda kendini rahat hissedecektir. Öğretmenin öğrencinin tutumuna değer vermesi, etkinliklere katılımını sağlaması okul iklimini olumlu etkileyecek öğrencinin okula devamını sağlayacaktır. Nitekim Calaway (1994) araştırmasında okul etkinliklerine katılmayan, değer verilmeyen öğrencilerin okulu bırakma olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Nitekim kültürel zenginliği olan öğretmen kültürel farklılıkları ve eşitsizlikleri fark edecek ve yeni ders yöntem ve teknikleri geliştirerek olumsuzlukları azaltacak öğrencinin kendini güvende ve rahat hissedeceği bir ortam oluşturmuş olacaktır. Böylece olumlu bir okul iklimi de oluşmuş olacaktır. Nitekim Davidson (1996) sosyoekonomik yönü zayıf olan bir bölgede davranış sorunları yaşayan okula uyum gösteremeyen bir öğrencinin daha ılımlı bir yere taşınmasından sonraki davranışlarını gözlemlemiştir. Taşınmadan önceki davranışlarının hepsini terk ettiğini gözlemiştir. Çünkü çocuk olumu iklimin olduğu bir bölgeye taşınmış ve burada akranlarını takip etmiştir. Saldırgan, başarısız, öğrenci çeteleri ile kavga eden öğrencinin taşındıktan sonra başarılı olduğu, okul etkinliklerine de katıldığı görülmüştür. Çünkü bu kültürel eşitsizlikler ele alınarak planlanan bir eğitim sistemi, geçmiş yaşantılardan kaynaklanan ve eğitim ile ilişkili olan bu eşitsizlikleri azaltmaya katkıda bulunabilir. Okul, dezavantajlı öğrenciler için kültüre erişimin tek yolu olup kültüre erişimin demokratikleşmesinde yani eşitsizliklerin kaldırılmasında etkili olabilir (Bourdieu ve Passeron, 2015).

Özellikle dezavantajlı öğrenciler açısından kültüre erişimin en önemli kulvarı okullardır. Okullar sayesinde sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi yüksek aile çocuklarına yakın seviyede kültürel sermaye edinmektedirler. Okullar sayesinde bazen dezavantajlı çocukların daha hızlı kültürel sermaye yeterliklerine sahibi olabilecekleri de görülmektedir (Sullivan, 2001). Böylece kendine güvenen, öğretmenleri ve arkadaşları ile yakın temas içinde olan öğrencilerin varlığı söz konusu olup verimli bir öğrenme ortamı tüm öğrenciler için sağlanmış olur. Bu durumda okul içerisinde oluşan bu memnuniyet olumlu bir okul ikliminin oluşmasını sağlayacaktır. Nitekim etkili okulun odağında nitelik ve eşitlik vardır (Lezzotto, 1985, akt. Balcı).

Okul, eğitim öğretim faaliyetleri ile sistemin en önemli girdileri olan öğrencilere kültürel sermaye kazanımında önemli rol oynarken aynı zamanda sosyal bir sistem olarak çevreden öğrencilerden ve öğretmenlerden de etkilenmektedir. Okulun kalitesini ve atmosferini etkileyen en önemli unsurlardan biri kuşkusuz öğretmenlerdir. Nitekim eğitim örgütlerinin en önemli çıktısı olan öğrencilere de en yakın kişi öğretmendir. Öğretmenlerin sahip olduğu kültürel sermayeleri bu etkileşimin en önemli tarafıdır. Çünkü çeşitli sebeplerden dolayı düşük sosyoekonomik çevreden gelen çocukların kaliteli eğitim almasının güvencesi iyi yetişmiş, kültürel zenginlikler ile donatılmış, kültürel sermayeye ilişkin beceri ve kazanımları yeterli düzeyde olan öğretmenlerin eğitim sisteminde daha aktif rol almaları ile mümkün olabilir (Avcı, 2015). Nitekim öğretmen sosyal beğenilere, toplumsal değerlere, kültürel zenginliklere göre örneklik teşkil ederse toplumsal kültürün yeni kuşaklara iletilmesinde başarıya ulaşır (Göktaş, 2004). Durkheim (2016) kazanımları aktaran ve öğrencide davranışların şekillenmesinde rol oynayan öğretmenlerin kültürel sermayelerindeki zenginliğin öğrenciler üzerinde daha etkili güce dönüştüğünü ifade etmektedir. Ayrıca Durkheim (2016) çocukların okulda, evde toplumsal yapının her alanında yaşadıkları ile farklı şekillerde etkilenebileceği gerçeği ile öğretmenlerin okul ve sosyal yaşantının diğer alanlarında yaşantılarına ve davranış biçimlerine daha çok özen

göstermesi gerektiğini ifade eder. Çünkü çocuk çevresindeki tüm olay ve durumlardan yoğun bir şekilde etkilenmektedir. Öğretmenin bu kültürel birikimi ve deneyimi eğitimin niteliğine, öğretmen-öğrenci ilişkilerine okulun taşıyacağı misyona etki etmektedir.

Orpinas ve Horne (2006) olumlu bir okul iklimini oluşturmak ve okullarda görülen olumsuzlukları azaltmak için öğretmenlerin kilit bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin yaşadıkları dönemin ihtiyaçlarına karşılık verecek şekilde kültürel olarak yetişmiş olması, bilgi ve bilişim çağının ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde donanmış olması, mesleki yeterliliğinde istenen seviyede olması, yaşadığı kültürü tanıyor olması önem arz etmektedir (Yetim ve Göktaş, 2004). Nitekim Kingston (2001), kültürel sermaye zenginliğinin öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımını etkilediği gibi öğrencilerin de öğretmenlere yaklaşımını olumlu yönde etkilediğini böylece ilişkilerin olumlu yönde geliştiğinden söz ederek bu durumun öğrencilerin okul başarısına olumlu yansıdığını belirtmiştir. Jaeger (2011) ise sinemaya, müzeye, konsere gitmenin, kitap okumanın, sanatsal ve sportif faaliyetlerde bulunmanın öğrencilerin okul başarısını arttırdığını dile getirmiş ve bunların kültürel sermayenin birer göstergesi olduğunu vurgulamıştır. Araştırmasında kültürel sermayenin altı göstergesinin (müze ziyaretleri, konserlere gitmek, okul dışı okumalar, kitap sayısı, müfredat dışı etkinlikler, sanatsal ve spor hobileri) akademik başarı üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Böylece kültürel zenginliklerin ve normların sayesinde eğitim örgütlerinde olumlu bir okul iklimi oluşur. Tiyatro, sinema, müzeler, konserler, sanat galerileri, kitap fuarları, hayvanat bahçeleri, sempozyumlar, ulusal ve uluslararası yarışmalar ve etkinlikler kültürel etkinliklerin ve dolayısı ile kültürel sermayenin birer bileşenidirler. Bu bileşenlerin farkında olan öğretmen elbette öğretme sürecinde aktif bir şekilde kullanacaktır. Böylece hem akademik başarının artmasını hem de samimi, içten ve sıkıcı olmayan bir okul ortamının oluşmasını sağlamış olur. Bu bağlamda Moran ve Volkvein (1992), örgüt ikliminin oluşum sürecini açıklarken "*kültürel yaklaşımın*" kurumun sunduğu bilgi ve anlamlar olduğunu ileri sürerek örgüt ikliminin kilit bir belirleyicisi olduğunu öne sürmüştür (Özgenel, 2020, s. 6).

Eğitimin temel amacı okulun etkililiğini, gelişimini sağlayıp verimli bir öğrenme ortamı oluşturmaktır. Bunun için olumlu bir okul iklimi yaratmak oldukça önemlidir. Okullar, tüm paydaşların ortak görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri ile kendilerine özgü kültürel yapılarını da oluşturmuş olurlar. Kültürel öğeler yardımı ile öğretmenler ve diğer çalışanlar arasında da güçlü okul kültürü ve olumlu bir okul iklimi oluşturulabilir (Konaklı, 2019). Böylece dezavantajlı bölgelerde yaşayan dolayısı ile düşük kültürel sermayeye sahip olan öğrencilerin okula uyum süreci de kolaylaşır. Bu öğrenciler olumlu bir okul iklimi algıladıklarında ders notlarının yüksek gelirli ailelerden gelen çocukların ders notlarına yaklaştığı görölmüştür (Hopson ve Lee, 2011, akt. Yağan, 2020). Olumlu bir iklimin oluştuğu okulda yüzleri gülen, kendine güvenen, sorumluluklarını yerine getiren öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer çalışanların olduğu görölr.

## Bölüm 3

### Yöntem

Araştırmanın bu kısmında; araştırmanın yöntemine, araştırmanın evrenine ve örnekleme ait bilgilere, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve analizine, verilerin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### Araştırmanın Yöntemi

Ankara'nın merkez ilçelerinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında resmi ortaokullarda çalışan ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre kültürel sermaye ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, genel tarama yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiş bir nicel çalışmadır. Bu çalışmada matematiksel ve istatistiksel yöntemler kullanarak nesneliği ön plana çıkarabilecek sonuçlara ulaşmak hedeflemiştir. Nitekim nicel araştırmalar; sayısal veriler kullanılarak nesnel, doğrulanabilen, gözlem ve ölçümler ile tekrarlanabilen sonuçlara ulaşmayı hedefleyen araştırmalardır. Aynı zamanda ele alınan bir sonucun "Belirli değişkenler ile kıyaslandığında farklılaşmakta mıdır?" gibi sorular ilişkisel tarama modeli ile analiz edilir (Gürbüz & Şahin, 2018). İlişkisel tarama yöntemi tarama araştırmalarının bir şekli olup değişkenler arasındaki ilişki belirlenmeye çalışıldığında kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008, s. 25).

#### Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Ankara ilinin merkez ilçelerinden olan Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Yenimahalle, Sincan, Pursaklar, Mamak ve Keçiören'de bulunan resmi ortaokullarda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında çalışan ortaokul öğretmenleri bu araştırmanın hedef evrenidir. Bu okullarda görev yapan öğretmenlere ulaşılarak gönüllülük esasına göre anketler uygulanmıştır. Ankara'nın bu merkez ilçelerinin her biri birer tabaka olarak düşünülerek tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme yöntemi ile tabakaların örnekleme büyüklükleri tespit edilmiştir.

**Tablo 5***Öğretmen Sayılarının İlçelere Göre Dağılımları ve Yüzdeler*

İlçe Adı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	İlçelere Göre Öğretmen Sayısındaki Oranlar (%)	Örnekleme Alınacak Öğretmen Sayısı
Altındağ	49	1393	8.56%	32
Çankaya	71	2312	14.22%	53
Etimesgut	36	1874	11.53%	43
Gölbaşı	25	530	3.30%	13
Keçiören	62	3037	18.68%	70
Mamak	66	1981	12.19%	46
Pursaklar	16	655	4.03%	16
Sincan	48	2172	13.35%	50
Yenimahalle	55	2298	14.14%	53
Toplam	428	16252	100%	376

Kaynak: Ankara MEM İstatistik Şubesi, 2020-2021.

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik birimince (MEB, 2021) açıklanan 2020-20221 eğitim-öğretim yılı istatistiki verilerine göre, Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ortaokullarda görevli öğretmen sayıları Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5'ten anlaşılacağı üzere, araştırmanın hedef evreni Ankara'daki resmi ortaokullarda çalışmakta olan öğretmenlerdir. Ankara ilinde yer alan 428 resmi ortaokulda 16252 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın alt evreninin tümüne ulaşmanın zaman ve ekonomik nedenler ile zorlukları hesaba katılarak hedef evreni temsil edecek büyüklükte örneklem oluşturulmuştur. Bunun için seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme, olasılıklı örneklemin seçiminde en çok kullanılan yöntem olup bir elemanın örnekleme seçilmesinde kişisel tercih gibi dış faktörlerden etkilenmemesi anlamına gelir (Kumar, 2011). Böylece *örneklem büyüklüğü hesaplama tablosundan* yararlanılarak çalışmanın evrenini oluşturan 16252

öğretmenin  $\alpha = .05$  anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde, 376 öğretmenin evrenin örneklemini olabileceği kabul edilmiştir (Büyüköztürk, vd., 2018, s. 96).

Ankara ilinin tüm merkez ilçelerindeki öğretmenlerin örnekleme temsiliyetinin sağlanması için tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı seçkisiz örneklemede benzer gruplardan belirli oranlarda örnekleme alınması ile evren daha iyi temsil edilmiş ve örnekleme hatası düşürülmüş olur (Gürbüz & Şahin, 2018). Aynı zamanda tabakalı örneklemin oranlı ve oransız tabakalı örnekleme olmak üzere iki türü vardır (Kumar, 2011, s. 217). Bu araştırmada oranlı tabakalı örnekleme yoluna gidilerek Ankara'nın 9 merkez ilçesinin her biri farklı bir tabaka olarak ele alınmıştır. İlçelerdeki öğretmen sayılarının evrene oranı hesaplanarak her ilçede örnekleme alınacak öğretmen sayısı hesaplanmıştır. Bu hesaplama için şu adımlar takip edilmiştir;

(Tabakadaki Eleman Sayısı/Toplam Evren Büyüklüğü) $\times$ (Örneklem Büyüklüğü)

Örneğin bir tabaka olarak Altındağ ilçesini ele alalım;

Altındağ'daki öğretmen sayısı=1393

Evrendeki Toplam Öğretmen Sayısı=16252

Örneklem Büyüklüğü=376

Altındağ'da Örneklem Sayısı=(1393/16252) $\times$ 376=32.227

Bu işlem tüm tabakalar için yapılarak her ilçeden gereken sayıda eleman örnekleme dâhil edilmiştir. Böylece örneklem büyüklüğü Altındağ'da 32, Çankaya'da 53, Etmegüt'da 43, Gölbaşı'nda 13, Keçiören'de 70, Mamak'ta 46, Pursaklar'da 16, Sincan'da 50, Yenimahalle'de ise 53 öğretmen olarak belirlenmiştir.

Bütün ilçelerdeki örnekleme dâhil edilen 376 öğretmene ulaşabilmek için örneklem sayısından daha fazla anket ve ölçek dağıtılmıştır. Burada cevaplanmayacak ya da eksik cevaplanacak ölçeklerin olabileceği ihtimali göz önünde bulundurularak 549 katılımcıya ulaşılmış ve ölçekler dağıtılmıştır. Nitekim 22 katılımcının ölçme aracının bazı maddelerini cevaplamaması ya da her maddede aynı cevabı vermesinden dolayı analiz dışında



tutulmuştur. Böylece 527 katılımcının ölçme aracına verdikleri cevaplar analize dâhil edilerek örneklem sayısından daha fazla katılımcıya ulaşılmıştır.

**Tablo 6**

*İlçelere Göre Araştırmaya Katılan Öğretmen Sayıları ve Yüzdeleri*

İlçe Adı	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı		Araştırmaya Katılan Öğretmen Sayısı	
	F	%	F	%
Altındağ	32	8.56	33	6.3
Çankaya	53	14.22	79	15.0
Etimesgut	43	11.53	48	9.1
Gölbaşı	13	3.30	28	5.3
Keçiören	70	18.68	75	14.2
Mamak	46	12.19	83	15.7
Pursaklar	16	4,03	22	4.2
Sincan	50	13.35	71	13.5
Yenimahalle	53	14,14	88	16.7
Toplam	376	100	527	100

Tablo 6'da görüldüğü üzere örneklem sayısından daha fazla katılımcı ölçme aracına cevap vermiştir. Araştırmaya katılan 527 katılımcının %6.3'ü Altındağ, %15'i Çankaya, %9.1'i Etimesgut, %5.30'u Gölbaşı, %14.2'si Keçiören, %15.7'si Mamak, %4.2'si Pursaklar, %13.5'i Sincan ve %16.7'si ise Yenimahalle'de görev yapmaktadır.

***Katılımcıların demografik değişkenlere göre sayı ve yüzdeleri***

Araştırmanın örneklemini oluşturan ve Ankara'nın merkez ilçelerinde görev yapan ortaokul öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdemi, öğrenim durumu ve medeni durumu ile ilgili bilgileri içeren tablolar aşağıda sunulmuştur. Tablo 7'de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin sayı ve oranları görülmektedir.

**Tablo 7***Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sayısal Verileri*

Cinsiyet	F	%
Kadın	384	72.9
Erkek	143	27.1
Toplam	527	100.0

Tablo 7'den de izlenebileceği gibi araştırmaya 527 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 384'ü (%72.9) kadın, 143'ü ise (%27.1) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Buna göre araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlerin sayısına oranla iki katından daha fazla olduğu görülmektedir. Tablo 8'de araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine ilişkin sayı ve oranları görülmektedir.

**Tablo 8***Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Sayısal Verileri*

Yaş	F	%
21-30	52	9.9
31-40	200	38.0
41-50	182	34.5
51-60	84	15.9
61 ve üzeri	9	1.7
Toplam	527	100.0

Tablo 8'den de izlenebileceği gibi araştırmaya dahil olan 527 ortaokul öğretmenin 52'sinin (%9.9) 21-30 yaş aralığında, 200'ünün (%38.0) 31-40 yaş aralığında, 182'sinin (%34.5) 41-50 yaş aralığında, 84'ünün (%15.9) 51-60 yaş aralığında ve 9 (%1.7) öğretmenin ise 61 yaş üzerinde olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğunun 31-40 yaş aralığı ve 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerden oluştuğu, en az katılım sağlayan yaş grubunun da 9 öğretmen ile 61 ve üzeri yaşdaki öğretmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9'da araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre sayı ve oranları yer almaktadır.

**Tablo 9**

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sayısal Verileri*

Mesleki Kıdem (Yıl)	F	%
0-5	22	4.2
6-10	117	22.2
11-20	186	35.3
21 ve yukarısı	202	38.3
Toplam	527	100.0

Tablo 9'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan 527 ortaokul öğretmenin 22'si (%4.2) 0-5 yıl, 117'si (%22.2) 6-10 yıl, 186'sı (%35.3) 11-20 yıl ve 202'sinin de (%38.3) 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılımın mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde en fazla olduğu 0-5 yıl aralığı mesleki kıdemi olan öğretmenlerde ise en az katılımın olduğu görülmektedir.

Tablo 10'da ise araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine ilişkin sayı ve oranları görülmektedir.

**Tablo 10**

*Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Sayısal Verileri*

Öğrenim Durumu	F	%
Lisans	435	82.5
Yüksek Lisans	85	16.2
Doktora	7	1.3
Toplam	527	100.0

Tablo 10'dan da izlenebileceği gibi araştırmaya katılan 527 ortaokul öğretmenin 435'i (%82.5) lisans mezunu, 85'i (%16.2) yüksek lisans mezunu ve 7'si (%1.3) ise doktora mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılımın büyük oranda lisans mezunu öğretmenler arasından olduğu görülmektedir.

Tablo 11’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine ilişkin sayı ve oranları görölmektedir.

**Tablo 11**

*Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Sayısal Verileri*

Medeni Durum	F	%
Evli	449	85.2
Bekâr	78	14.8
Toplam	527	100.0

Araştırmaya dâhil olan 527 öğretmenin 449’u (%85.2) evli geriye kalan 78 (%14.8) öğretmen ise bekârdır.

**Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın planlı bir şekilde yürütülebilmesi amacı ile öncelikle araştırmanın amacına hizmet edecek ölçekler belirlenmiştir. İlgili ölçekleri geliştiren araştırmacılardan mail yolu ile izinler (Ek-A, Ek-B) alınmıştır. Aynı zamanda ölçeklere, araştırma sorularımız ile sınırlı olan demografik bilgileri öğrenmek için “Kişisel Bilgi Formu” eklenmiştir.

2021-2022 eğitim öğretim yılında veri toplama aracının Ankara ili merkez ilçelerinde örnekleimize dâhil edilecek ortaokullarda uygulanabilmesi için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu’na başvurulmuş ve 09 Kasım 2021 tarihli toplantısında etik açıdan uygun bulunmuştur (EK-E). Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) bulunan resmi ortaokullarda 2021-2022 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenlerden veri toplama talebimiz Ankara MEM (Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü)’in 29/11/2021 tarih ve E-14588481-605.99-37777308 sayılı izni ile uygun bulunmuştur (Ek-F). Yasal izinlerden sonra verilerin toplanması için Ankara ili merkez ilçelerindeki örnekleimize dâhil edilen okullara ulaşılarak edilerek veri toplama formları dağıtılmıştır. 2021 yılı aralık ayında veriler

toplanmaya başlanmış olup verilerin toplanmasına 2022 yılının mart ayına kadar devam edilmiştir.

Aynı zamanda katılımcılardan “Araştırma Gönüllü Katılım Formu” nu (EK-D) okumaları ve imzalamaları istenmiştir. Bu formda katılımcılara araştırmanın gönüllülük esasına göre yürütüldüğü, verilerin bilimsel amaçla kullanılacağı, formlara isim vb. özel bilgilerin yazılmasına gerek olmadığı gibi bilgiler verilmektedir. Nitekim hangi tür araştırma olursa olsun, katılımcıların bilgileri, gönüllü katılımları ve kabulleri olmadan veri toplamak etik değildir. Bilgilendirilmiş onay isteği tıp ve sosyal araştırmalarda en yaygın kullanılan yöntemdir (Bailey, 1978, akt. Kumar, 2011, s.262).

### **Veri Toplama Araçları**

Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşleri ile okuldaki okul iklimine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada “Kişisel Bilgiler Formu”, “Okul İklimi Ölçeği (OİÖ)” ve “Kültürel Sermaye Ölçeği (KSÖ)” olmak üzere üç kısımdan oluşmuş bir veri toplama aracı ile veriler toplanmıştır. Birinci bölüm olan kişisel bilgi formunda demografik bilgilerin yer aldığı 6 madde bulunmaktadır. İkinci bölümde Canlı, Demirtaş ve Özer (2016)’ in öğretmenlerin okul iklimi algılarını ölçmek amacı ile geliştirdikleri “Okul İklimi Ölçeği (OİÖ)”, üçüncü bölümde ise Avcı ve Yaşar (2014) tarafından öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirdikleri “Kültürel Sermaye Ölçeği (KSÖ)” yer almaktadır.

### ***Okul İklimi Ölçeği (OİÖ)***

Araştırmada öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerini öğrenmek için Canlı, Demirtaş ve Özer (2016)’ in geliştirmiş olduğu OİÖ (Okul İklimi Ölçeği) kullanılmıştır (Ek-C). Canlı ve arkadaşları (2016) öncelikle araştırmaları sonucunda 69 maddelik bir havuz oluşturmuşlardır. Daha sonra bu 69 maddenin açık ve anlaşılır bir dil ile yazılıp yazılmadığının kontrolü için 9 öğretmen bilgisine başvurulduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda tüm maddelerin açık ve anlaşılır olduğuna karar

verilmiştir. Bu adımdan sonra alanda uzman olan 5 kişiden dönüt alınarak yeni maddeler eklenmiş ve bazı maddeler çıkarılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda okul iklimi ölçeğinde 42 madde kaldığı belirtilmiştir.

Uzmanların, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüş ve önerileri doğrultusunda kapsam geçerliliği çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda alan yazının tarandığı okul müdürleri ve öğretmenler ile görüşmeler yapıldığı araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Kapsam geçerliliğini sağlamak için okul müdürleri ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, alan yazın incelenmiş, ölçme aracındaki maddelere yönelik uzmanların ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. *AFA* (Açımlayıcı Faktör Analizi) ve *DFA* (Doğrulayıcı Faktör Analizi) çalışmaları ile ölçeğin yapı geçerliği sınanmıştır. *Cronbach Alpha* değerlerinin analizi, madde ve test-tekrar test korelasyonu ile güvenilirlik çalışmaları rapor edilmiştir. Verilerin faktör yapısının uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin (*KMO*) katsayısı, Bartlett küresellik testi ve Anti-Image korelasyon matrisi analiz edilmiştir. Ölçeğe ilişkin Anti-Image korelasyon matrisinin köşegen değerlerinin .862 ile .956 arasında olduğu ve bu değerlerin .50'den yüksek olduğu rapor edilmiştir. Aynı zamanda Kaiser-Meyer-Olkin (*KMO*) katsayısı ve Bartlett küresellik testlerine göre verilerin faktör analizine (Kaiser Meyer Olkin = .922, Bartlett's Test of Sphericity= 3570.742,  $p = .000$ ) uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. *AFA* (Açımlayıcı Faktör Analizi) sonucunda ölçekteki 19 maddenin uygun olmadığından elendiği görülmektedir. Bu maddelerin elenmesinin ardından yinelenen faktör analizi sonucunda okul iklimi ölçeğinden elde edilen bulgular Tablo 12' de verilmiştir.

Tablo 12' de görüldüğü *Cronbach Alpha* iç tutarlılık katsayısı demokratiklik ve okula adanma boyutu için “.908”, liderlik ve etkileşim boyutu için “.897”, başarı etkenleri boyutu için “.753”, samimiyet boyutu için “.852” ve çatışma boyutu için “.730” olarak hesaplandığı görülmüştür.

## **Tablo 12**

*Okul İklimi Ölçeği AFA Değerleri*

Faktör Yükleri								
Maddeler	1.Faktör (Demokratiklik ve Okula Adanma)	2. Faktör (Liderlik ve Etkileşim)	3. Faktör (Başarı Etkenleri)	4.Faktör (Samimiyet)	5.Faktör (Çatışma)	Faktör Ortak Varyansları	Madde Toplam Korelasyonları	
1	.774					.736	.736	
2	.756					.781	.823	
3	.733					.727	.759	
4	.701		.346			.730	.781	
5	.603		.407	.342		.695	.752	
6	.565		.434			.570	.629	
7		.772				.682	.694	
8	.385	.784				.772	.742	
9		.760				.709	.747	
10	.332	.745				.736	.765	
11		.693		.303		.712	.702	
12		.645	.347	.396		.718	.686	
13			.682			.567	.498	
15	.390		.677			.661	.642	
16	.332		.694			.642	.575	
17			.519			.505	.621	
18				.845		.801	.736	
19				.825		.832	.794	
20	.409			.632		.706	.642	
21					.776	.687	.629	
22					.736	.616	.543	
23					.721	.554	.513	
24					.567	.460	.402	
Özdeğer	3.977	3.841	2.707	2.582	2.493			
Açıklanan Toplam Varyans	17.291	16.998	11.770	11.227	10.837			
Cronbach Alpha	.908	.897	.753	.852	.730			

Kaynak: Canlı, Demirtaş ve Özer (2016)

DFA ve AFA sonucunda elde edilen faktörlerin faktörde bulunan maddelerin içerikleri ele alınarak isimlendirildiği görülmektedir. Böylece birinci faktör “demokratiklik ve okula

adanma”, ikinci faktör “liderlik ve etkileşim”, üçüncü faktör “başarı etkenleri”, dördüncü faktör “samimiyet” ve beşinci faktör “çatışma” şeklinde isimlendirilmiştir.

**Tablo 13**

*Okul İklimi Ölçeğinde Boyutların Madde Sayıları ve Alınabilecek En Yüksek- En Düşük Puanlar*

Ölçeğin Alt Boyutları	Madde Sayısı	En Yüksek Puan	En Düşük Puan
Demokratiklik ve Okula Adanma	6	30	6
Liderlik ve Etkileşim	6	30	6
Başarı Etkenleri	4	20	4
Samimiyet	3	15	3
Çatışma	4	20	4
Toplam Puan	23	115	23

Tablo 13'te 1-6 arası maddelerin demokratiklik ve okula adanma boyutunun maddeleri olduğu ve bu boyutta alınabilecek en düşük puanın 6 en yüksek puanın ise 30 olduğu görülmektedir. 7-12 arası maddelerin liderlik ve etkileşim boyutunun maddeleri olduğu bu boyuttan alınabilecek en düşük puan 6 ve en yüksek puan ise 30 olduğu görülmektedir. 13-16 arası maddelerin ise başarı etkenleri boyutunun maddeleri olduğu toplamda bu boyutta 4 madde olduğu görülmektedir. Bu boyuttan alınabilecek en düşük puan 4 en yüksek puan ise 20'dir. 17-19 arası maddeler samimiyet boyutuna ait maddeler olup bu boyutta toplam 3 madde vardır. Bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 15 en düşük puan ise 3'tür. 20-23 arası maddeler ise çatışma boyutuna ait maddeler olup bu boyutta toplamda 4 madde vardır. Bu boyuttan alınabilecek en düşük puan 4 en yüksek puan ise 20'dir. Çatışma boyutundaki bu 4 maddenin ters maddeler olduğu görülmektedir. Okul iklimi ölçeğinde yer alan her madde, puan değeri “1 = Hiçbir Zaman”, “2 = Nadiren”, “3= Bazen”, “4 = Çoğunlukla”, “5 = Her Zaman” olan Likert tipi bir ölçek olduğu görülmektedir. Bir maddedeki en yüksek puan 5 ve en düşük puan ise 1 olduğu için aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde puan aralıkları belirlenirken, “Aralık Genişliği (a)= Dizi



Genişliği / Yapılacak Grup Sayısı” formülü (Tekin, 2003, akt. Canlı, 2016) kullanılmış ve hesaplama şu şekilde yapılmıştır;

Dizi Genişliği=Bir maddeden alınabilecek En Yüksek Puan(5) –Bir maddeden alınabilecek En Düşük Puan(1)

5-1=4 olur.

Grup sayısı= 5 (Beşli Likert Ölçeği)

Aralık Genişliği = Dizi Genişliği (4) / Grup Sayısı (5) = 0.80 olarak hesaplanmış ve Tablo 14’te sunulmuştur.

#### **Tablo 14**

##### *Okul İklimi Ölçeği Puan Aralıkları ve Değerlendirilmesi*

Seçenekler	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
1	1.00-1.80	Hiçbir Zaman
2	1.81-2.60	Nadiren
3	2.61-3.40	Bazen
4	3.41-4.20	Çoğunlukla
5	4.21-5.00	Her Zaman

Canlı ve arkadaşları (2016) tarafından ölçeğin zamana karşı tutarlılığını test etmek amacı ile iki hafta zaman aralığı belirlenerek 29 öğretmene ölçek iki kere uygulanmıştır. Burada amaç ölçeğin güvenilirliğini test etmektir. Bir ölçek ya da test, benzer koşullar altında tekrarlanan ölçümlerde benzer sonuçlar üretiyorsa, o kadar güvenilirdir (Moser & Kalton, 1989. Akt. Kumar, 2011). Ölçeklerin uygulanması sonucu elde edilen verilerin test-tekrar test güvenilirlik (Pearsonkorelasyon) katsayıları *demokratiklik ve okula adanma* boyutu için “. 923”, *liderlik ve etkileşim* boyutu için “. 962”, *başarı etkenleri* boyutu için “. 826”, *samimiyet* boyutu için “. 914” ve *çatışma* boyutu için “. 946” olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan güvenilirlik katsayısının “.70” ve daha yüksek olması, güvenilirlik için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2020, s. 183). Yapılan analizler ve bulgular incelendiğinde Okul İklimi Ölçeğinin hem güvenilir hem de geçerli bir ölçek olduğu görülmektedir.

#### ***Kültürel Sermaye Ölçeği (KSÖ)***

Araştırmada öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerini öğrenmek için Avcı ve Yaşar (2014) 'ın geliştirdiği "Kültürel Sermaye Ölçeği" ile veriler toplanmıştır (EK-C). Ölçekte derecelendirmenin "Kesinlikle katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Kesinlikle katılıyorum" yanıtları ile beşli likert tipi ile derecelendirildiği görülmektedir.

Avcı ve Yaşar (2014), Kaiser-Meyer-Olkin (*KMO*) değeri ve Barlett Küresellik Testi sonuçlarını inceleyerek ve *KMO* değeri .923 olan ve Barlett testi ( $p < .01$ ) sonuçlarına göre verilerin *AFA* (Açımlayıcı Faktör Analizi) ile değerlendirmeye uygun olduğuna karar vermiştir. Daha sonra faktör analizleri yapılarak ölçeğin 4 boyutta olduğu tespit edilmiştir. Birinci boyuttaki faktörlerin yük değerlerinin .30 - .79 aralığında ikinci boyut için .64 - .79, aralığında, üçüncü boyut için .58 - .78 aralığında ve dördüncü boyut için .63 - .77 aralığında olduğunu raporlamıştır. Madde toplam korelasyonları ise birinci boyutta .53 ile .72 arasında, ikinci boyutta .50 ile .66 arasında, üçüncü boyutta .49 ile .59 arasında ve dördüncü boyutta .51 ve .70 arasında olduğu tespit edilmiştir. Maddelerin alfa iç tutarlılık katsayıları dört boyut için sırası ile şu şekilde bulunmuştur: Birinci boyut için .917, ikinci boyut için .870, üçüncü boyut için .778 ve dördüncü boyut için .822'dir. Ölçeğin alfa tutarlılık katsayısı .948 olarak rapor edilmiştir.

Avcı ve Yaşar (2015)'in geliştirdikleri ölçek için yaptıkları geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ele alındığında ölçeğin güvenilir ve geçerli ölçüm yaptığı sonucunu ortaya koymuştur. Avcı ve Yaşar (2015) 'ın madde toplam korelasyonu, madde ayırt ediciliği, iç tutarlılığa dair güvenirlik analizi, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve boyutlar arası korelasyona ait elde ettiği bulgular incelendiğinde bulunan değerlerin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçek, Tablo 15'te görüldüğü gibi 4 boyuttan meydana gelip, toplamda 30 madde içermektedir. Birinci boyut "Entelektüel Birikim Boyutu" 13 maddeden; ikinci boyut "Katılım Boyutu" 7 maddeden; üçüncü boyut "Kültürel Potansiyel Boyutu" 5 maddeden; dördüncü boyut "Kültürel Bilinç Boyutu" 5 maddeden oluşmaktadır. Dört boyut içinde açıklanan

varyansın %57 olduğu tespit edilmiştir. Buna göre birinci boyut “Entelektüel Birikim” %40.795, ikinci boyut “Katılım” %7.430, üçüncü boyut “Kültürel Bilinç” %4.679 ve dördüncü boyut “Kültürel Potansiyel” %4.205’ini açıklamaktadır (Avcı ve Yaşar, 2014).

**Tablo 15**

*Kültürel Sermaye Ölçeğinde Boyutların Madde Sayıları ve En Yüksek-En Düşük Puanlar*

Ölçeğin Alt Boyutları	Madde Sayısı	Alınabilecek En Yüksek Puan	Alınabilecek En düşük Puan
Entelektüel Birikim	13	65	13
Katılım	7	35	7
Kültürel Potansiyel	5	25	5
Kültürel Bilinç	5	25	5
Toplam Puan	30	150	30

Ölçekteki maddelerin yeterlilik düzeyi 5’li likert tipinde ve 1- “Yetersiz”, 2- “Düşük”, 3- “Orta”, 4- “Yüksek”, ve 5- “Çok Yüksek” şeklinde hazırlanmış olup ölçeğin puan aralıkları Tablo 16’da gösterilmiştir (Avcı, 2015).

**Tablo 16**

*KSÖ (Kültürel Sermaye Ölçeği) Puan Aralığı*

Seçenekler	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
1. Kesinlikle katılmıyorum	1.00-1.80	Yetersiz
2. Katılmıyorum	1.81-2.60	Düşük düzey
3. Kararsızım	2.61-3.40	Orta düzey
4. Katılıyorum	3.41-4.20	Yüksek düzey
5. Kesinlikle katılıyorum	4.21-5.00	Çok yüksek düzey

**Veri toplama aracının güvenirlik çalışmaları**

Veri toplama aracımızı oluşturan Okul İklimi Ölçeği (OIÖ) ve Kültürel Sermaye Ölçeği (KSÖ) için ölçeği geliştiren araştırmacılarca yapılan güvenirlik ve geçerlik analiz sonuçları ilgili ölçeğin başlığı altında sunulmuştur. Burada ise araştırmamız için kullandığımız ölçeklerin güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığı Cronbach alfa ( $\alpha$ ) güvenirlik katsayısı hesaplaması ile analiz edilmiştir. Bunun için her iki ölçeğin hem tamamı hem de

tüm boyutları için ayrı ayrı Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları bulunmuş ve Tablo 17'de verilmiştir.

**Tablo 17**

*Veri Toplama Aracının Cronbach Alfa Katsayısı Değerleri*

Değişken	$\alpha$ (Cronbach's Alpha)	Madde Sayısı
Demokratiklik ve Okula Adanma	,849	6
Liderlik ve Etkileşim	,905	6
Başarı Etkenleri	,801	4
Samimiyet	,823	3
Çatışma	,766	4
<b>Okul İklimi Toplam</b>	<b>,933</b>	<b>23</b>
Entelektüel Birikim	,896	13
Katılım	,906	7
Kültürel Bilinç	,831	5
Kültürel Potansiyel	,895	5
<b>Kültürel sermaye Toplam</b>	<b>,949</b>	<b>30</b>

Tablo 17'de görüldüğü üzere araştırmada kullanılan ölçeklerden Okul İklimi Ölçeğinin (OİÖ) toplam Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .933 olarak hesaplanmıştır. Okul İklimi Ölçeğinin alt boyutlarından Demokratiklik ve Okula Adanma boyutu .849, Liderlik ve Etkileşim boyutu .905, Başarı Etkenleri boyutu .801, Samimiyet boyutu .823 ve Çatışma boyutu ise .766 olarak hesaplanmıştır. Kültürel Sermaye Ölçeğinin (KSÖ) toplam Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .949, alt boyutlarından Kültürel Bilinç .831, Katılım .906, Kültürel Potansiyel .895 ve Entelektüel Birikim boyutunda ise .896 olarak hesaplanmıştır. Likert tipi ölçeklerde bulunan güvenilirlik katsayısının 0.70 ya da daha yüksek çıkması ölçeğin güvenilirliğe ilişkin olumlu yorumu için yeterli görülmektedir (Balcı, 2021; Büyüköztürk, 2020). Buradan hareketle veri toplama aracımızı oluşturan Okul İklimi Ölçeği (OİÖ) ve Kültürel Sermaye Ölçeklerinin (KSÖ) bu araştırma için de güvenilir ölçme aracı olduklarına karar verilmiştir.

***Veri toplama aracının geçerlik çalışmaları***

Veri toplama aracımızı oluşturan okul iklimi ölçeği ve kültürel sermaye ölçeği için ölçeği geliştiren araştırmacılarca yapılan geçerlik analiz sonuçları ilgili ölçeğin başlığı

altında sunulmuştur. Burada ise araştırmamız için kullandığımız veri setinin kullandığımız ölçeklerin faktöriyel yapısı ile uyumu ölçülmeye çalışılmıştır. Bu amaçla *IBM AMOS* programı ile *DFA* (doğrulayıcı faktör analizi) ve yol (path) analizleri yapılmıştır. *DFA* sonuçlarının değerlendirilmesinde Tablo 18'deki uyum iyiliği indeksleri ve eşik değeri referans alınmıştır (Hu & Bentler, 1999; Gürbüz & Şahin, 2018).

**Tablo 18**

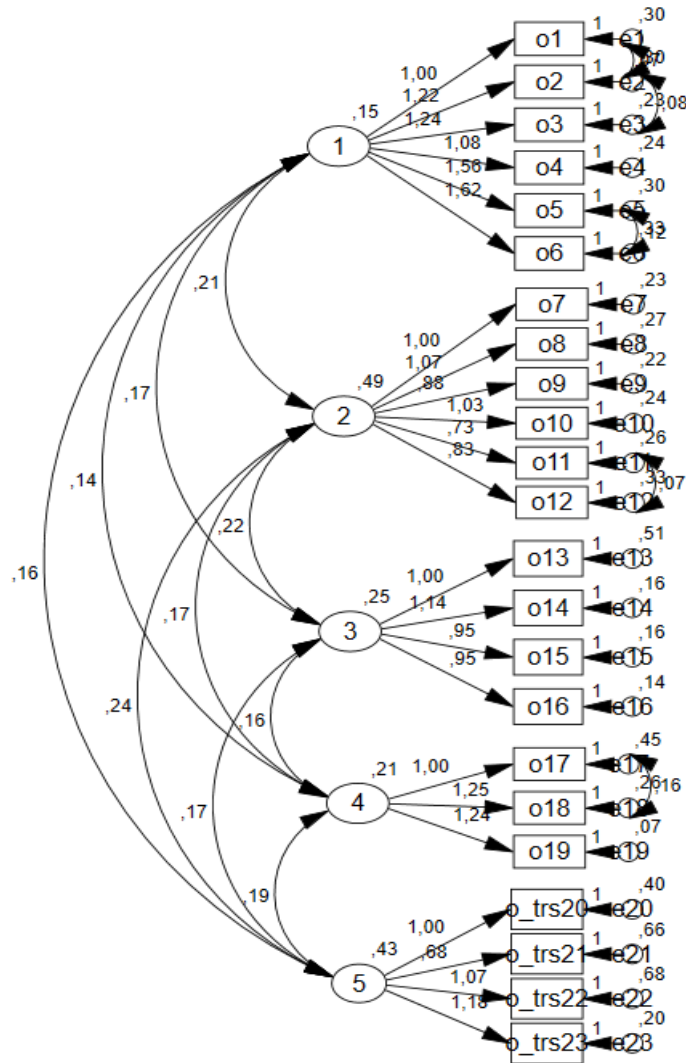
*DFA Uyum Değerleri*

Uyum indeksleri	OİÖ	KSÖ	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
$\chi^2/sd$	2.91	3.94	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$
<i>RMSEA</i>	.06	.07	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$
<i>AGFI</i>	.87	.78	$.85 \leq AGFI < .90$	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$
<i>NFI</i>	.91	.84	$.90 \leq NFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$
<i>CFI</i>	.93	.87	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$
<i>GFI</i>	.90	.81	$.90 \leq GFI < .95$	$.95 \leq GFI \leq 1.00$
<i>IFI</i>	.94	.88	$.90 \leq IFI \leq .95$	$.95 \leq IFI \leq 1.00$

Tablo 18 üzerinde görülebileceği gibi 5 alt boyuttan ve 23 maddeden oluşan Okul İklimi Ölçeği DFA sonucu hesaplanan uyum indeksleri analiz edilmiştir. Ki-kare değerinin ( $\chi^2(CMIN)=625.74$ ,  $sd= 215$ ,  $p= 0.00<0.05$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Ki-kare uyum indeksi değeri ( $\chi^2/sd = 2.91$ ) hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin diğer uyum iyiliği değerleri raporlanmıştır [*RMSEA*=0.06, *GFI*=0.90, *AGFI*=0.87, *NFI*= 0.91, *CFI*=0.93 ve *IFI*=0.94]. Raporlanan uyum indeksi değerleri sonucunda kullanılan 5 boyutlu OİÖ (Okul İklimi Ölçeği)'nin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu modele ilişkin path diyagramı şekil 4'de verilmiştir.

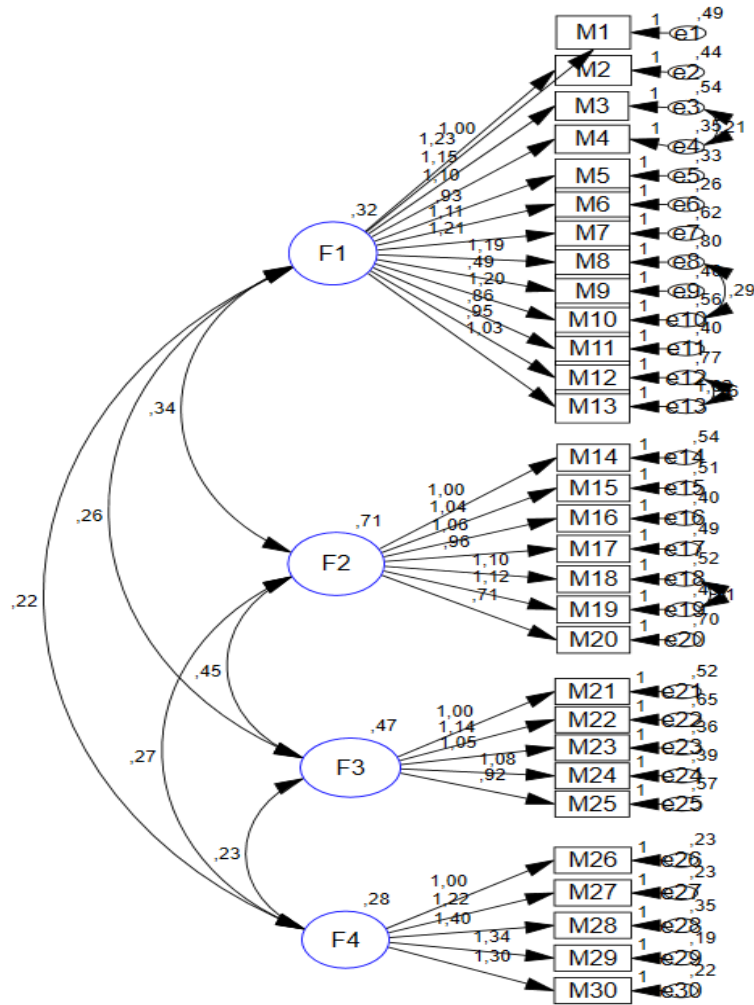
Tablo 18'de görülebileceği gibi Kültürel Sermaye Ölçeği (KSÖ) için *DFA* (doğrulayıcı faktör analizi) uyum değerleri incelenmiştir. Ki-kare değeri ( $\chi^2=1559.32$ ,  $sd= 395$ ,  $p= 0.00<0.05$ ) anlamlı bulunmuştur. Ki-kare değerinin serbestlik derecesi değerine bölünmesiyle uyum indeksi değeri ( $\chi^2/sd = 3.94$ ) hesaplanmıştır. KSÖ'nin diğer uyum iyiliği değerleri hesaplanmıştır [*RMSEA*=0.07, *GFI*=0.81, *AGFI*=0.78, *NFI*= 0.84, *CFI*=0.87 ve

$|FI|=0.88]$ . Uyum indeksi değerleri referans aralıkları içinde ya da çok yakın aralıklarda yer almaktadır. Raporlanan uyum indeksi değerleri sonucunda 4 faktörlü ve 30 maddeden oluşan KSÖ'nin veri ile uyumlu kabul edilebilir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Bu modelin path diyagramı şekil 5'dir.



CMIN=625,746; DF=215; CMIN/DF=2,910; p=,000; RMSEA=,060; CFI=,939; GFI=,902

Şekil 4. OİÖ(Okul İklimi Ölçeği) DFA Modeli



CMIN=1559,325; DF=395; CMIN/DF=3,948; p=,000; RMSEA=,075; CFI=,879; GFI=,815

Şekil 5. KSÖ (Kültürel Sermaye Ölçeği) DFA Modeli

### Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçekler ile Ankara ili merkez ilçelerindeki 549 ortaokul öğretmeninden elde edilen veriler incelenmiştir. 22 tane veri toplama aracında tüm sorulara aynı yanıtlar verildiğinden ya da bazı sorular boş bırakıldığından örneklemin dışında tutularak 527 öğretmenin cevapladığı veri toplama araçlarındaki veriler Excel dosyasına işlenmiştir. Daha sonra araştırmada kullanılan ölçekler ile elde edilen veriler SPSS 25.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı ile analize hazır hale getirilmiştir. DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) için AMOS 24.0 programı kullanılmıştır.

Araştırmamız için analiz yöntemini belirleyebilmek için öncelikle verilerimizin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmemiz gerekir. Bu amaçla her iki ölçek verileri için betimsel

istatistikler, normallik testleri ve basıklık-çarpıklık değerleri incelenmiştir. İncelenen bazı merkezi eğilim ölçüleri ve çarpıklık- basıklık değerlerine ait bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

**Tablo 19**

*Veri Toplama Aracının Merkezi Eğilim Ölçü Puanları*

Değişken	N	Ss	Ortalama	Medyan	Mod	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Demokratiklik ve Okula Adanma	527	.553	4.114	4,166	4.00	.306	-.483	.206
Liderlik ve Etkileşim	527	.681	4.086	4,166	4.00	.464	-.837	.810
Başarı Etkenleri	527	.561	4.052	4,000	4.00	.315	-.329	.464
Samimiyet	527	.634	3.738	3,666	4.00	.402	-.342	.801
Çatışma	527	.735	3.666	3,750	4.00	.541	-.536	.384
Okul İklimi Toplam	527	.506	3.969	3,956	3.96	.257	-.315	.178
Entelektüel Birikim	527	.629	3.928	4,000	3.77	.397	-.371	-.303
Katılım	527	.889	3.323	3,285	3.00	.791	-.053	-.564
Kültürel Bilinç	527	.773	3.882	4,000	3.80	.598	-.442	-.388
Kültürel Potansiyel	527	.694	4.121	4,200	5.00	.482	-.678	.304
Kültürel sermaye Toplam	527	.622	3.811	3,833	4.10	.387	-.220	-.381

İdeal bir normal veride ortalama, mod ve medyan değeri aynıdır. Tablo 19'da ise bu değerlerin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Okul İklimi ve Kültürel Sermaye toplam ve alt boyutlarında çarpıklık değerlerinin -.837 ile -.053 değerleri arasında basıklık değerlerinin ise -.564 ile .810 arasında değiştiğini görmekteyiz. Görüldüğü üzere çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değişen değerler aldığı tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri bize bir değişkenin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin bilgi vermektedir. İdeal bir normal dağılımın çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayısı 0 (sıfır) olmalıdır. Çarpıklık katsayısının -1, +1 arası değerleri normalliği gösterebilir. Aynı zamanda çarpıklık katsayısını çarpıklığın standart hatasına, basıklık değerini ise basıklığın standart hatasına böldüğümüzde -1.96 ile +1.96 arasında değerle buluyorsak verilerin normal dağıldığı yorumunu yapabiliriz (Howel, 2012, s.74). Böylece örneklemimiz olan Ankara merkez ilçelerinde çalışan ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi ve kültürel sermaye ölçeklerine ilişkin puan değişkeninin normal dağılım sergileyen bir evrenden geldiğini



söyleyebiliriz. Bu bulgular ışığında verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Ankete katılanların öğretmenlerin demografik özelliklerine ait dağılımları tespit edebilmek için yüzde analizi ve frekans değerleri, ölçüğe ilişkin düzeylerin tespit edilebilmesi için ise betimsel analizlerden standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır. Hipotezlere ilişkin analizlerin test edilmesi amacı ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve *t* testi teknikleri kullanılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılıklar gözlemlendiğinde Post Hoc testlerinden Scheffe testi ile hangi grupların arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Tek yönlü varyans analizinin varsayımlarından biri olan varyansların homojenliği varsayımı karşılanmadığında ise *Welch's F* testi uygulanmış anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için ise Games Howel testi uygulanmıştır. Tüm bu testlerin analizinde  $\alpha=.05$  anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmenlerin kültürel sermaye düzeyleri ile okul iklimi algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için ise Pearson momentler korelasyon (*r*) analiz tekniği kullanılmıştır. Pearson korelasyonu, iki değişken arasındaki anlamlı ilişkinin derecesini ve yönünü ölçer. Korelasyon -1 ile +1 arasında değerler alır. 1'e ne kadar yakında değişkenler arasındaki ilişki o kadar güçlüdür.-ya da + olması sadece ilişkinin yönünü gösterir. Örneğin +0.55 ile - 0.55 aynı güçte iki ilişkiyi temsil eder. Fark yalnızca ilişkinin yönüdür. Alan yazında genellikle kullanılan korelasyon katsayıları ve ilişki düzeyleri Tablo 20'de sunulmuştur.

## Tablo 20

### *Korelasyon Katsayısında Kullanılan Değerler*

Korelasyon Değeri	İlişki
0.00 – 0.30	Düşük Düzeyde
0.31 – 0.70	Orta Düzeyde
0.71 – 1.00	Yüksek Düzeyde

Tablo 20'de de görüldüğü üzere yüksek, orta ve düşük düzey olmak üzere ilişki üç düzeyde ele alınarak korelasyon katsayısı değerlendirilmektedir (Özdemir, 2018, s. 152).

## Bölüm 4

### Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu kısımda kültürel sermaye ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek için uygulanan ölçekler ile ulaşılan bulgular, bulgulara ışığında yapılan yorumlar, bulgular ve alanyazın temel alınarak yapılan tartışmalar bulunmaktadır.

#### Kültürel Sermayeye İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde kültürel sermayeye ilişkin alt problemlerin bulguları analiz edilmiş, yorumlanmış ve alan yazına dayalı olarak tartışılmıştır.

#### **Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular**

Ankara'nın ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) resmi ortaokullarda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşleri ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 21'de sunulmuştur.

**Tablo 21**

#### *Öğretmenlerin Kültürel Sermayeye İlişkin Görüşleri*

Değişkenler	Katılımcı (N)	Aritmetik Ort. ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (Ss)
Entelektüel Birikim	527	3.927	.629
Katılım	527	3.322	.889
Kültürel Bilinç	527	3.882	.773
Kültürel Potansiyel	527	4.121	.694
Kültürel Sermaye Toplam	527	3.811	.622

Tablo 21'de görüldüğü üzere öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin ( $\bar{X}=3.811$ ) yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kültürel sermayenin alt boyutlarına ilişkin görüşleri ele alındığında ise entelektüel birikim boyutunda öğretmenlerin görüşlerinin ( $\bar{X}=3.927$ ) yüksek düzeyde, katılım boyutunda ( $\bar{X}=3.322$ ) orta düzeyde, kültürel bilinç boyutunda ( $\bar{X}=3.882$ ) yüksek düzeyde, kültürel potansiyel boyutunda ise ( $\bar{X}=4.121$ ) yine yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin

görüşlerinde en yüksek puanın kültürel potansiyel en düşük puanın ise katılım boyutunda olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kültürel sermaye ölçeğinin toplam puanındaki yüksek düzey ile kültürel bilinç, kültürel potansiyel ve entelektüel boyutlarındaki yüksek düzey ve katılım boyutundaki orta düzey; Avcı (2005), Güleç (2019), Gökalp (2018), Akbulut (2019) ve Toprakçı (2021)'nin araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Etiz (2019) ise araştırmasında kültürel sermaye toplam puanında ve tüm alt boyutlarında öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerini yüksek düzeyde bulmuştur. Genel olarak alan yazında öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin katılım boyutunda orta düzeyde bulunması sosyal aktivitelerden çok bireysel aktivitelere yönelmeleri ile ilgili olarak yorumlanabilir. Nitekim katılım boyutundaki maddeler daha çok sosyal ilişkiler ile bağlantılı olup zaman ayrılması gerekmektedir.

### ***Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi***

**Tablo 22**

*Öğretmenlerin Kültürel Sermayeye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi*

Değişken	Alt Grup.	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	d
Entelektüel Birikim	Kadın	384	3.946	.618	525	1.101	.272	-
	Erkek	143	3.878	.657				
Katılım	Kadın	384	3.348	.913	525	1.143	.254	-
	Erkek	143	3.253	.821				
Kültürel Bilinç	Kadın	384	3.937	.763	525	2.717	.007*	0.266
	Erkek	143	3.732	.782				
Kültürel Potansiyel	Kadın	384	4.152	.693	525	1.692	.091	-
	Erkek	143	4.037	.692				
Kültürel Sermaye	Kadın	384	3.839	.624	525	1.722	.086	-
	Erkek	143	3.735	.613				

\*P<.05

Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için yapılan Bağımsız Gruplar için t testinin sonuçları Tablo 22'de gösterilmiştir.

Öğretmenlerin kültürel sermaye toplam puanları ile entelektüel birikim, katılım, kültürel bilinç ve kültürel potansiyel boyutlarının puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını yani cinsiyete göre kültürel sermaye puanlarının değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t testi uygulanmış olup Tablo 22'de verilmiştir. Tablo 22'de görüldüğü üzere entelektüel birikim [ $t_{(525)}= 1.101, p>.05$ ], katılım [ $t_{(525)}= 1.143, p>.05$ ], kültürel potansiyel [ $t_{(525)}= 1,692, p>0.05$ ] ve kültürel sermaye toplam puanında [ $t_{(525)}= 1.722, p>.05$ ] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Nitekim ortalamalarının da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak kültürel bilinç boyutunda [ $t_{(525)}=2.717, p<0.05$ ] istatistiksel bir fark ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin kültürel bilinç boyutundaki puan ortalamaları ( $\bar{X}=3.937$ ) erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}=3.732$ ) daha yüksek çıkmıştır. Buna göre genel çerçevede öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı, kültürel bilinç boyutunda ise kadın öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Kültürel bilinç boyutundaki bu anlamlı farkın büyüklüğü ise ( $d$ ) ise  $d= t \times \sqrt{\frac{N1+N2}{N1 \times N2}}$  formülü ile hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucu etki büyüklüğü 0.2, 0.5 ve 0.8 gibi değerler almakta ve etki büyüklüğünün yorumlanmasında sırası ile küçük, orta ve büyük değerler olarak değerlendirilmektedir (Green ve Salkind, 2005, akt. Can, 2016, s.123). Kültürel bilinç boyutundaki bu anlamlı fark ( $d=.266$ ) düşük bir fark olarak değerlendirilmiştir.

Bu bulgular Sullivan (2001)'in kültürel sermayeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi öğrenci bağlamında incelediği araştırması ile örtüşmektedir. Nitekim araştırmasında cinsiyetin kültürel sermaye üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Toprakçı (2021), Aydın, (2020) ve Güleç (2019)'te araştırma bulgularında kadın ve erkek öğretmenlerin kültürel sermaye algılarında herhangi bir fark olmadığı sonucuna ulaşmış

olup araştırmamız sonucu ile örtüşmektedir. Ancak alan yazında cinsiyete göre kültürel sermaye düzeylerinde ya da algılarında anlamlı farklılığın olduğu araştırmalar da mevcuttur. Purcell (2007) ve Gökalp (2018) araştırmalarında erkek öğretmenler lehine kültürel sermaye yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulmuşken alan yazında bu bulguların tam tersi bulgulara ulaşmış araştırmalar da görülmektedir. Avcı (2015), cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin kültürel sermaye düzeyleri arasında katılım boyutu hariç kadınlar lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Katılım boyutunda ise anlamlı bir fark görmemiştir. Yine benzer bulgular Ergüven Akbulut (2019)'un araştırmasında, kadın öğretmenlerin kültürel sermaye toplam puanında ve kültürel bilinç alt boyutunda erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek çıkmış olup bu araştırmanın sadece kültürel bilinç boyutunda kadınlar lehine bulunan anlamlı farkı ile örtüşmektedir.

### ***Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelenmesi***

Öncelikle öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre bazı tanımlayıcı istatistikleri Tablo 23'te verilmiştir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre kültürel sermaye ilişkin görüşlerinin değişip değişmediğini incelemek için tek yönlü varyans analizinin kullanılmasına karar verilmiştir. ANOVA testi sonuçlarında bu testin varsayımlarından biri olan varyansların homojenliğinin sağlanıp sağlanmadığı *Levene* istatistiği ile sınanmıştır. Buna göre Entelektüel Birikim (*Levene* = .941  $p > .05$ ), katılım (*Levene* = 1.187,  $p > .05$ ), kültürel bilinç (*Levene* = 2.430,  $p < .05$ ), kültürel potansiyel (*Levene* = 2.737,  $p < .05$ ) boyutlarının ve kültürel sermaye toplamının (*Levene* = 1.179,  $p > .05$ ) *Levene* istatistiği hesaplanmıştır. Kültürel bilinç değişkeni (*Levene* = 2.430,  $p < .05$ ) ve kültürel potansiyel değişkeni (*Levene* = 2.737,  $p < .05$ ) için varyansların homojenliği varsayımının karşılanmadığı görülmüştür. Tek yönlü varyans analizinde varyansların homojenliği varsayımı sağlanmadığında, bu varsayımı gerektirmeyen *Welch's F* testi kullanılabilir (Can, 2014, s.154). Bu kapsamda *Welch's F* testi analize devam edilmiştir. Analizlerimiz sonucunda anlamlı farklar bulunulduğunda ise

gruplar arası farkın belirlenmesi için homojen olarak dağılmayan varyanslarda kullanılan *post-hoc* tekniklerinden *Games Howel* tekniği kullanılmıştır.

**Tablo 23**

*Öğretmenlerin Kültürel Sermayeye İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistiği*

Değişken	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Std. Hata	Ortalama için %95 güven aralığı		Maks.	Min.
						Alt Sınır	Üst sınır		
Entelektüel Birikim	21-30	52	3.942	.616	.085	3.770	4.114	2.77	5.00
	31-40	200	3.931	.620	.043	3.844	4.017	1.85	5.00
	41-50	182	3.869	.630	.046	3.776	3.961	2.15	5.00
	51-60	84	4.007	.668	.072	3.862	4.152	2.46	5.00
	61+	9	4.222	.439	.146	3.884	4.559	3.38	4.85
Katılım	21-30	52	3.403	.902	.125	3.152	3.655	1.00	5.00
	31-40	200	3.326	.831	.058	3.210	3.442	1.29	5.00
	41-50	182	3.171	.943	.069	3.033	3.309	1.00	5.00
	51-60	84	3.568	.871	.095	3.378	3.757	1.86	5.00
	61 +	9	3.555	.564	.188	3.121	3.989	2.57	4.43
Kültürel Bilinç	21-30	52	3.934	.833	.115	3.702	4.166	1.80	5.00
	31-40	200	3.952	.693	.049	3.855	4.048	2.00	5.00
	41-50	182	3.734	.819	.060	3.614	3.853	1.00	5.00
	51-60	84	3.969	.786	.085	3.798	4.139	2.00	5.00
	61 +	9	4.200	.728	.242	3.640	4.759	3.00	5.00
Kültürel Potansiyel	21-30	52	4.050	.782	.108	3.832	4.267	2.00	5.00
	31-40	200	4.151	.661	.046	4.058	4.243	1.80	5.00
	41-50	182	4.066	.681	.050	3.966	4.165	1.20	5.00
	51-60	84	4.152	.749	.081	3.989	4.315	1.60	5.00
	61 +	9	4.711	.226	.075	4.537	4.884	4.40	5.00
Kültürel Sermaye	21-30	52	3.833	.637	.088	3.655	4.010	2.50	4.93
	31-40	200	3.830	.584	.041	3.748	3.911	2.23	5.00
	41-50	182	3.716	.633	.046	3.623	3.809	1.73	5.00
	51-60	84	3.922	.670	.073	3.777	4.068	2.27	5.00
	61 +	9	4.144	.391	.130	3.843	4.445	3.60	4.73

**Tablo 24**

*Öğretmenlerin Kültürel sermayeye ilişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Welch's F Testi Sonucu*

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ort.	$F_{welch}$	$P$	Anlamlı Fark (GamesHowel)	$\eta^2$
Entelektüel Birikim	Gruplar Arası	1.954	4	.489	1.647	.176	-	-
	Gruplar İçi	206.607	522	.396				
	Toplam	208.562	526					
Katılım	Gruplar Arası	10.071	4	2.518	3.183	.020*	41-50 ile 51-60	0.02
	Gruplar İçi	405.917	522	.778				
	Toplam	415.987	526					
Kültürel Bilinç	Gruplar Arası	6.654	4	1,663	2.606	.046*	31-40 ile 41-50	0.02
	Gruplar İçi	308.125	522	.590				
	Toplam	314.779	526					
Kültürel Potansiyel	Gruplar Arası	4.211	4	1.053	13.671	.000*	21-30 ile +61 31-40 ile +61 41-50 ile +61 51-60 ile +61	0.02
	Gruplar İçi	249.297	522	.478				
	Toplam	253.508	526					
Kültürel Sermaye	Gruplar Arası	3.772	4	.943	3.159	.021*		0.02
	Gruplar İçi	199.950	522	.383				
	Toplam	203.722	526	.489				

\* $p < .05$

Tablo 24'te kültürel sermayeye ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin yaş değişkenine göre bulgularının analizi yapılmıştır. Buna göre katılım ( $F_{welch}(4-522) = 3.183$ ,  $p < 0.05$ ), kültürel bilinç boyutu ( $F_{welch}(4-522) = 2.606$ ,  $p < 0.05$ ), kültürel potansiyel boyutu ( $F_{welch}(4-522) = 13.671$ ,  $p < 0.05$ ) ve kültürel sermaye ölçeğinin tamamında ( $F_{welch}(4-522) = 3.159$ ,  $p < 0.05$ ) öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinde anlamlı fark gözlenmiştir. Entelektüel birikim boyutunda ise ( $F_{welch}(4-522) = 1.647$ ,  $p > 0.05$ ) anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Başka deyiş ile öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşleri kültürel sermaye ölçeğinin tamamı ile katılım, kültürel bilinç ve kültürel potansiyel boyutunda yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir. Ancak öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinde entelektüel birikim boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Katılım boyutunda yaş değişkenine göre tespit edilen farkın hangi gruplar gruplar arasında olduğu eşit olmayan varyanslarda gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde kullanılan post-hoc tekniklerinden Games Howel ile incelenmiştir. Bu testin bulguları ve tablo 23'deki betimleyici istatistikler birlikte ele alındığında bulunan anlamlı farkın 41-50 yaş

aralığı ( $\bar{X}=3.171$ ) ile 51-60 yaş aralığı ( $\bar{X}=3.568$ ) arasında 51-60 yaş aralığı ( $\bar{X}=3.568$ ) lehine olduğu görülmektedir. ANOVA, anlamlı bulunan farkın kıyaslanan hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymasına rağmen bu farkın derecesi hakkında bilgi vermemektedir. Bunun için katılım boyutunda 41-50 yaş aralığında ve 51-60 yaş aralığındaki öğretmen gruplarının görüşleri arasındaki anlamlı farkın derecesini belirlemek için eta-kare( $\eta^2$ ) olarak adlandırılan ve etki büyüklüğünü veren ilişki katsayısı hesaplanmıştır. Bu katsayı, gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesiyle hesaplanmaktadır (Can, 2014, s.154).

$$\eta^2 = \frac{\text{Gruplar arası varyans}}{\text{Toplam Varyans}} = \frac{4,442}{161,093} = 0,02$$

Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.02$ ) değerinden hareketle öğretmenlerin yaş değişkenine göre katılım boyutunda aldıkları puanlar toplam varyansın yaklaşık %2'ünü açıklamaktadır. Buradan hareket ile 41-50 yaş aralığı öğretmenler ile 51-60 yaş aralığı öğretmenlerin katılım boyutundaki puanları arasındaki anlamlı farkın etki derecesinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kültürel bilinç boyutunda da öğretmen görüşlerinin yaşlarına göre anlamlı olarak değiştiği tespit edilmiş olup ancak bu anlamlı farkın hangi yaş grupları arasında olduğu bilinmemektedir. Bu anlamlı farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu anlamak için ise varyansların homojen dağılmadığı durumlarda ikili karşılaştırmalar için kullanılan post-hoc tekniklerinden Games Howel testi uygulanmıştır. Bu testin bulguları ve Tablo 23'deki betimleyici istatistikler birlikte ele alınmıştır. Buna göre 31-40 yaş aralığı ( $\bar{X}=3.952$ ) ile 41-50 yaş aralığı ( $\bar{X}= 3.734$ ) arasında 31-40 yaş aralığı ( $\bar{X}= 3.952$ ) lehine, anlamlı farklılık görülmektedir. Yapılan bu analizler, karşılaştırılan gruplar arasındaki anlamlı farkı ortaya koymasına rağmen bu farkın derecesi hakkında bilgi vermemektedir. Bunun için kültürel bilinç boyutundaki yaş grupları arasındaki bulunan anlamlı farkın derecesini belirleyebilmek için eta-kare( $\eta^2$ ) olarak adlandırılan ve etki büyüklüğünü veren ilişki katsayısı



hesaplanmıştır. Bu katsayı, Tablo 24'deki gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesiyle hesaplanmıştır.

$$\eta^2 = \frac{\text{Gruplar arası varyans}}{\text{Toplam Varyans}} = \frac{9,645}{244,155} = 0.02$$

Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.02$ ) değerinden hareketle öğretmenlerin yaş değişkenine göre kültürel bilinç boyutunda aldıkları puanlar toplam varyansın yaklaşık % 2'sini açıklamaktadır. Ayrıca yaş değişkeninin kültürel bilinç boyutundaki anlamlı farkın etki büyüklüğünün küçük olduğu söylenebilir.

Kültürel sermayenin boyutlarından kültürel potansiyel boyutunda öğretmen görüşlerinin yaş gruplarına göre farklılaştığı tespit edilmiş olmasına rağmen bu anlamlı farkın kıyaslanacak hangi gruplar arasında olduğunu *Welch's F testi* vermemektedir. Bunun için eşit olmayan varyanslarda gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde kullanılan post-hoc tekniklerinden Games Howel testi kullanılmıştır. Bu testin bulguları ve Tablo 23'deki betimleyici istatistikler birlikte ele alındığında anlamlı farklılaşmaların 21-30 yaş aralığı ( $\bar{X}=4.050$ ) ile 61 yaş üzeri ( $\bar{X}=4.711$ ) arasında 61 yaş ve üzeri ( $\bar{X}=4.711$ ) lehine olduğu görülmüştür. Benzer şekilde anlamlı farklılaşmanın 31-40 yaş aralığı ( $\bar{X}=4.151$ ) ile 61 yaş üzeri ( $\bar{X}=4.711$ ) arasında 61 yaş ve üzeri ( $\bar{X}=4.711$ ) lehine; 41-50 ( $\bar{X}=4.065$ ) yaş aralığı ile 61 yaş üzeri ( $\bar{X}=4.711$ ) arasında 61 yaş ve üzeri ( $\bar{X}=4.711$ ) lehine; 51-60 yaş aralığı ( $\bar{X}=4.152$ ) ile 61 yaş üzeri ( $\bar{X}=4.711$ ) arasında 61 yaş ve üzeri ( $\bar{X}=4.711$ ) lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu analizler, kıyaslanan yaş gruplarının anlamlı farkını ortaya koymasına rağmen bu farkın derecesi hakkında bilgi vermemektedir. Bunun için yaş değişkenine göre öğretmenlerin kültürel potansiyel boyutuna ilişkin görüşlerinin etki düzeyini anlamak için eta kare ( $\eta^2$ ) değeri incelenmiştir. Bu katsayı, Tablo 24'deki gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesiyle hesaplanmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.02$ ) öğretmenlerin yaş değişkenine göre kültürel potansiyel boyutunda aldıkları puanların toplam varyansın yaklaşık % 2'sini açıkladığını göstermektedir. Aynı zamanda kültürel

potansiyel boyutundaki yaş değişkeninden kaynaklanan anlamlı farkın etki büyüklüğünün küçük olduğu söylenebilir.

Kültürel sermaye ölçeğinin tamamında öğretmen görüşlerinin yaş gruplarına göre farklılaştığı tespit edilmiş olmasına rağmen bu anlamlı farkın kıyaslanacak hangi gruplar arasında olduğunu *Welch's F testi* vermemektedir. Bunun için eşit olmayan varyanslarda gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde kullanılan post-hoc tekniklerinden Games Howel testi kullanılmıştır. Bu test anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymamıştır. Eşit olmayan varyanslarda gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde kullanılan diğer post-hoc teknikleri de kullanılmasına rağmen gruplar arasında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Buradan hareket ile yaş değişkeninin öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşleri üzerinde etkisinin çok düşük olabileceğinden dolayı farkın ortaya çıkmadığı düşünülerek bu farkın değeri olarak nitelendirilen eta kare ( $\eta^2$ ) incelenmiştir. Bu katsayı, Tablo 24'deki gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesiyle hesaplanmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=.02$ ) öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul ikliminin tamamında aldıkları puanların toplam varyansın yaklaşık % 2'sini açıkladığını göstermektedir. Buradan hareket ile öğretmenlerin kültürel sermaye ölçeğinin tamamında görüşlerine göre gözlenen varyansın % 2'si öğretmenlerin yaşlarına bağlı olduğunu göstermektedir. Ancak tablo 22'deki istatistiki bilgiler ele alındığında en yüksek ortalamanın 61 yaş ve üzerinde ( $\bar{X}=4.144$ ), en düşük ortalamanın ise 41-50 yaş aralığında ( $\bar{X}=3.716$ ) olduğu görülmektedir. Aynı zamanda kültürel sermaye ölçeğinin tamamında yaş değişkeninden kaynaklanan anlamlı farkın etki büyüklüğünün çok küçük olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara göre öğretmenlerin kültürel sermayeye ölçeğinin toplamına ilişkin görüşlerinin yaş gruplarına göre farklılaştığı tespit edilmiş olmasına rağmen anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu yapılan testlerde ortaya çıkmamış, anlamlı farkın çok düşük olduğu görülmüştür. Nitekim etki büyüklüğü hesaplanarak bu anlamlı farkın çok düşük olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda kültürel sermaye ölçeği toplamında bulunan anlamlı farkın etki büyüklüğünün küçük olmasından dolayı hangi gruplar arasında anlamlı

farkın olduğu tespit edilememiştir. Araştırmanın bu bulgusunun Güleç (2019)'in öğretmen görüşlerine göre kültürel sermaye ile çok kültürlü eğitim arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında yaş değişkenine göre öğretmenlerin kültürel sermaye ilişkin görüşleri arasında bulunduğu anlamlı farklılık ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak Güleç (2019) bu araştırmada genç öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin ortalamasının daha yüksek olduğu yorumunu yapmıştır. Kültürel sermaye ölçeğinin tamamında bulduğumuz anlamlı farkın küçük etkisi Aydın (2020)'in yaş değişkenine göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliliklerinin değişmediğini tespit ettiği araştırması ile kıyaslandığında ise manidar olduğu görülmektedir. Akbulut (2019) ise araştırmasında yaş değişkenine göre farklılık bulmamışken sadece kültürel potansiyel boyutunda tüm yaş gruplarının kültürel sermayeye ilişkin görüşlerini 40 yaş ve üstü olanlara göre daha düşük bulmuştur. Bu araştırmanın sonuçları ise araştırmamızın alt boyutu olan kültürel potansiyel boyutu ile paralellik göstermektedir. Nitekim bu araştırmada da kültürel potansiyel boyutunda diğer yaş gruplarına göre 61 yaş ve üzeri lehine anlamlı fark bulunmuştur. Farklı bulguların elde edilmesi araştırmanın yapıldığı bölgelerin özellikleri vb. birçok etkenden kaynaklı olabilir. Mesela büyük şehirlerde yaşayan öğretmenlerin yoğun bir kültürel çevrenin içinde, kırsal bölgelerde yaşayanlar ise tam aksi bir çevrede yaşıyor olmaları bir etken olabilir.

### ***Öğretmenlerin Kültürel Sermayeye İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi***

Öncelikle mesleki kıdem değişkenine ilişkin bazı tanımlayıcı istatistikler Tablo 25'te verilmiştir.

#### **Tablo 25**

*Öğretmenlerin Kültürel Sermayeye İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistiği*

Değişken	Mes. kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Std. Hata	Ortalama için %95 güven aralığı			
						Alt Sınır	Üst sınır	Min.	Max.
Entelektüel Birikim	0-5	22	3.947	.640	.136	3.663	4.231	2.77	5.00
	6-10	117	3.900	.631	.058	3.784	4.015	1.85	5.00
	11-20	186	3.899	.619	.045	3.810	3.989	2.31	5.00
	21 ve üzeri	202	3.967	.639	.044	3.879	4.056	2.15	5.00
Katılım	0-5	22	3.357	1.054	.224	2.889	3.824	1.00	4.86
	6-10	117	3.268	.820	.075	3.118	3.418	1.57	5.00
	11-20	186	3.301	.903	.066	3.171	3.432	1.00	5.00
	21 ve üzeri	202	3.369	.899	.063	3.245	3.494	1.00	5.00
Kültürel Bilinç	0-5	22	3.963	.749	.159	3.631	4.296	2.80	5.00
	6-10	117	3.842	.718	.066	3.711	3.974	1.80	5.00
	11-20	186	3.883	.825	.061	3.764	4.003	1.00	5.00
	21 ve üzeri	202	3.894	.761	.054	3.788	3.999	2.00	5.00
Kültürel Potansiyel	0-5	22	4.090	.794	.169	3.738	4.443	2.00	5.00
	6-10	117	4.012	.673	.062	3.888	4.135	2.20	5.00
	11-20	186	4.184	.671	.049	4.087	4.282	1.80	5.00
	21 ve üzeri	202	4.129	.712	.050	4.031	4.228	1.20	5.00
Kültürel Sermaye	0-5	22	3.836	.661	.141	3.543	4.129	2.63	4.87
	6-10	117	3.761	.587	.054	3.654	3.869	2.23	5.00
	11-20	186	3.805	.625	.045	3.715	3.895	2.27	5.00
	21 ve üzeri	202	3.842	.637	.044	3.754	3.931	1.73	5.00

Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları sürelerine göre yani mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için ANOVA (tek yönlü varyans analizi)'nin kullanılmasına karar verilmiştir. ANOVA testi sonuçlarında bu testin varsayımlarından biri olan varyansların homojenliğinin sağlanıp sağlanmadığı *Levene* istatistiği ile sınanmıştır. Buna göre entelektüel birikim (*Levene* = .124,  $p > .05$ ), katılım (*Levene* = 1.757,  $p > .05$ ), kültürel bilinç (*Levene* = .796,  $p > .05$ ), kültürel potansiyel (*Levene* = .513,  $p > .05$ ) boyutlarının ve kültürel sermaye toplamının (*Levene* = .774,  $p > .05$ ) *Levene* istatistiği hesaplanmış ve varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı görülmüştür. Böylece Tek yönlü varyans analizimize (ANOVA) devam edilmiştir.

**Tablo 26**

*Öğretmenlerin Kültürel Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	P	Fark (Scheffe)
Entelektüel Birikim	Gruplar Arası	.564	3	.188	.472	.702	-
	Gruplar İçi	207.998	523	.398			
	Toplam	208.562	526				
Katılım	Gruplar Arası	.899	3	.300	.377	.769	-
	Gruplar İçi	415.089	523	.794			
	Toplam	415.987	526				
Kültürel Bilinç	Gruplar Arası	.357	3	.119	.198	.898	-
	Gruplar İçi	314.422	523	.601			
	Toplam	314.779	526				
Kültürel Potansiyel	Gruplar Arası	2.187	3	.729	1.517	.209	-
	Gruplar İçi	251.321	523	.481			
	Toplam	253.508	526				
Kültürel Sermaye	Gruplar Arası	.509	3	.170	.437	.727	-
	Gruplar İçi	203.214	523	.389			
	Toplam	203.722	526				

\* $p < 0.05$

Tablo 26'de kültürel sermayeye ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre bulgularının analizi yapılmıştır. Buna göre entelektüel birikim boyutunda ( $F_{(3-523)}=.472$ ,  $p > 0.05$ ), katılım boyutunda ( $F_{(3-523)}=.377$ ,  $p > 0.05$ ), kültürel bilinç boyutunda ( $F_{(3-523)}=.198$ ,  $p > 0.05$ ), kültürel potansiyel boyutunda ( $F_{(3-523)}=1.517$ ,  $p > 0.05$ ) ve kültürel sermaye ölçeğinin tamamında ( $F_{(3-523)}=.437$ ,  $p > 0.05$ ) öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşleri kademelerine göre farklılaşmamaktadır. Nitekim Tablo 25'deki betimleyici istatistikler incelendiğinde değişkenlerin ortalamalarının da birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Anlamalı bir farklılık ölçeğinin tamamında ve alt boyutlarında görülmediği için post-hoc testlerine ve etki büyüklüklerinin hesaplanmasına ihtiyaç görülmemiştir.

Bu araştırmada öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre hem kültürel sermaye ölçeğinin tamamında hem de tüm alt boyutlarında değişmediği şeklinde yorumlanan sonucu Avcı (2015)'nin araştırma sonuçları ile paralellik arz etmektedir. Nitekim Avcı'da öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinde mesleki kıdemlerine göre hem kültürel sermaye ölçeğinin tamamında hem de tüm alt boyutlarında farklılık bulmamıştır. Bunun aksine Gökalp (2018) araştırmasında mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Gökalp'in (2018) araştırma sonucuna göre öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça kültürel sermayeye yeterlik düzeylerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aydın da (2020) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlik düzeylerini çalıştıkları yıl süresine göre incelediği araştırmasında farklılık tespit etmiştir. Ancak bu bulgular Gökalp 'in (2018) araştırması ile tam olarak örtüşmemektedir. Nitekim Gökalp (2018) araştırmasında mesleki kıdem arttıkça kültürel sermaye yeterlik düzeyinin arttığı sonucuna ulaşmışken Aydın (2020) bu anlamlı farkı kültürel potansiyel boyutunda kıdemi 1-5 ile 11-15 arasında olanlar arasında 1-5 yıl arasında olanlar lehine bulmuştur. Bu araştırmaların aksine Erdoğan ise yöneticilerin kurumsallaşmış kültürel sermaye düzeylerindeki anlamlı farkı mesleki kıdemi daha az olan öğretmenler lehine bulmuştur. Güleç ise (2019) öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşleri arasında ilişkiyi görev yaptıkları yıl süresine incelediği araştırmasında görev yılı fazla olan öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiş olup aynı sonuçları kültürel bilinç ve katılım alt boyutlarında da olduğunu belirtmiştir. Görüldüğü gibi alan yazında kıdeme göre öğretmenlerin kültürel sermaye ilişkin görüşlerini inceleyen araştırmalarda farklı sonuçlar çıktığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin görev yaptığı bölgelerin sosyo-kültürel yapısı ve öğretmenlerin sosyal-kültürel etkinliklere katılım imkânları ile yorumlanabilir. Örneğin Avcı (2015) öğretmenlerin görev yaptıkları bölge ile

kültürel sermaye birikimleri arasındaki ilişkiyi sorguladığı incelemesinde öğretmen görüşlerine başvurmuş ve öğretmenlerin şehir yaşantısının etkilerinin, sosyal imkanlarının, kültürel ilişkilerini yoğunluğunun kültürel sermayenin oluşmasına katkı sunduğunu belirtmişlerdir.

### ***Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesi***

Öncelikle öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerini öğrenim durumu değişkenine göre ele alan bazı tanımlayıcı istatistikler Tablo 27'de verilmiştir.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinde öğrenim durumlarına göre bir farklılaşmanın olup olmadığının incelenmesi için tek yönlü varyans analizinin kullanılmasına karar verilmiştir. ANOVA testi sonuçlarında bu testin varsayımlarından biri olan varyansların homojenliğinin sağlanıp sağlanmadığı Levene istatistiği ile sınanmıştır.

**Tablo 27**

### ***Öğretmenlerin Kültürel sermayeye İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistiği***

Değişken	Mes. Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	St. Hata	Ortalama için %95 güven aralığı		Min.	Max.
						Alt sınır	Üst sınır		
Entelektüel Birikim	Lisans	435	3.905	.625	.030	3.846	3.964	1.85	5.00
	Yük. Lisans	85	3.983	.627	.068	3.848	4.119	2.46	5.00
	Doktora	7	4.626	.507	.191	4.157	5.095	3.77	5.00
Katılım	Lisans	435	3.273	.889	.042	3.190	3.357	1.00	5.00
	Yük. Lisans	85	3.494	.825	.089	3.316	3.672	1.71	5.00
	Doktora	7	4.285	.944	.356	3.412	5.158	2.71	5.00
Kültürel Bilinç	Lisans	435	3.868	.777	.037	3.795	3.941	1.00	5.00
	Yük. Lisans	85	3.891	.751	.081	3.729	4.053	1.80	5.00
	Doktora	7	4.600	.503	.190	4.134	5.065	3.80	5.00
Kültürel Potansiyel	Lisans	435	4.102	.682	.032	4.037	4.166	1.20	5.00
	Yük. Lisans	85	4.185	.742	.080	4.025	4.346	1.60	5.00
	Doktora	7	4.542	.772	.291	3.828	5.257	3.00	5.00
Kültürel Sermaye	Lisans	435	3.784	.616	.029	3.726	3.843	1.73	5.00
	Yük. Lisans	85	3.887	.616	.066	3.755	4.021	2.27	5.00
	Doktora	7	4.528	.635	.240	3.941	5.116	3.40	5.00

Buna göre entelektüel birikim ( $Levene = .291, p > .05$ ), katılım ( $Levene = .590, p > .05$ ), kültürel bilinç ( $Levene = 1.520, p > .05$ ) ve kültürel potansiyel ( $Levene = 0.283, p > .05$ ) boyutları ile kültürel sermaye ölçeğinin toplamının ( $Levene = .161, p > .05$ ) Levene istatistiği hesaplanmıştır. Kültürel sermaye ölçeğinin toplamında ve tüm alt boyutlarında varyansların homojenliği varsayımının doğrulandığı görülmüştür. Bu kapsamda tek yönlü varyans analizine (ANOVA) devam edilmiştir. Böylece Tablo 28'de kültürel sermayeye ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin analizi öğretmenlerin eğitim durumlarına göre yapılmıştır.

**Tablo 28**

*Öğretmenlerin Kültürel Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark (Scheffe)	$\eta^2$
Entelektüel Birikim	Gruplar Arası	3.893	2	1.947	4.984	.007*	Lisans-doktora	0.02
	Gruplar İçi	204.668	524	.391			Y.Lisans-Doktora	
	Toplam	208.562	526					
Katılım	Gruplar Arası	10.026	2	5.013	6.470	.002*	Lisans-Doktora	0.02
	Gruplar İçi	405.962	524	.775				
	Toplam	415.987	526					
Kültürel Bilinç	Gruplar Arası	3.696	2	1.848	3.113	.045*	Lisans-Doktora	0.03
	Gruplar İçi	311.083	524	.594				
	Toplam	314.779	526					
Kültürel Potansiyel	Gruplar Arası	1.759	2	.880	1.831	.161		
	Gruplar İçi	251.748	524	.480				-
	Toplam	253.508	526					
Kültürel Sermaye	Gruplar Arası	4.404	2	2.202	5.789	.003*	Lisans-Doktora	0.03
	Gruplar İçi	199.318	524	.380			Y. Lisans-Doktora	
	Toplam	203.722	526					

\* $P < .05$



Buna göre; entelektüel birikim boyutunda ( $F_{(2-524)}=4,984, p<0.05$ ), katılım boyutunda ( $F_{(2-524)}=6.470, p<0.05$ ), kültürel bilinç boyutunda ( $F_{(2-524)}=3.313, p<0.05$ ), ve kültürel sermaye ölçeğininin tamamında ( $F_{(2-524)}=5.789, p<0.05$ ) öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Kültürel potansiyel boyutunda ise ( $F_{(2-524)}=1,831, p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Yani öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşleri kültürel sermaye ölçeğininin tamamı ile entelektüel birikim, katılım ve kültürel bilinç boyutlarında eğitim durumlarına göre farklılaşmaktadır. Ancak öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşleri kültürel potansiyel boyutunda öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmemiştir.

Entelektüel birikim boyutunda öğrenim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğu ise eşit olmayan varyanslarda gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde kullanılan post-hoc tekniklerinden Scheffe ile incelenmiştir. Bu testin bulguları ve Tablo 27'deki betimleyici istatistikler birlikte ele alındığında öğrenim durumu lisans olanlar ( $\bar{X}=3.905$ ) ile doktora ( $\bar{X}=4.626$ ) olanlar arasında doktora ( $\bar{X}=4.626$ ) olanlar lehine ve yine eğitim durumu yüksek lisans olanlar ( $\bar{X}=3.983$ ) ile doktora ( $\bar{X}=4.626$ ) olanlar arasında doktora ( $\bar{X}=4.626$ ) olanlar lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Bu analizler anlamlı farkı ortaya koymasına rağmen bu farkın derecesi hakkında bilgi vermemektedir. Bunun için öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin entelektüel birikim boyutuna ilişkin görüşlerinin etki derecesini anlamak için eta kare ( $\eta^2$ ) değeri incelenmiştir. Bu katsayı; Tablo 28'deki gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesiyle hesaplanmıştır.

$$\eta^2 = \frac{\text{Gruplar arası varyans}}{\text{Toplam Varyans}} = \frac{3,893}{208,562} = 0.02$$

Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.02$ ) öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre entelektüel birikim boyutunda aldıkları puanların toplam varyansın yaklaşık %2'sini açıkladığını göstermektedir. Buradan hareket ile öğretmenlerin entelektüel birikim boyutunda kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin varyansının % 2'sinin öğrenim

durumu değişkenine bağlı değiştiği görülmüştür. Aynı zamanda entelektüel birikim boyutunda mesleki kıdem değişkeninden kaynaklanan anlamlı farkın etki büyüklüğünün küçük olduğu söylenebilir.

Katılım boyutunda öğretmen görüşlerinin öğrenim durumlarına göre farklılaştığı tespit edilmiş olmasına rağmen bu anlamlı farkın kıyaslanacak hangi gruplar arasında olduğunu ANOVA vermemektedir. *Bunun için* gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde kullanılan post-hoc tekniklerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Bu testin bulguları ve Tablo 27'deki betimleyici istatistikler birlikte ele alındığında öğrenim durumu lisans olanlar ( $\bar{X}=3.273$ ) ile doktora ( $\bar{X}=4.285$ ) olanlar arasında doktora ( $\bar{X}=4.285$ ) olanlar lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Yapılan analizler karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı farkı ortaya koymasına rağmen bu farkın derecesi hakkında bilgi vermemektedir. Bunun için öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin katılım boyutuna ilişkin görüşlerinin etkisini ölçmek için eta kare ( $\eta^2$ ) değeri incelenmiştir. Bu katsayı, Tablo 28'deki gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesiyle hesaplanmıştır.  $\eta^2 = \frac{\text{Gruplar arası varyans}}{\text{Toplam Varyans}} = \frac{10,026}{415,987} = .024$  Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.024$ ) incelendiğinde öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre katılım boyutunda aldıkları puanların toplam varyansın yaklaşık %2.4'ünü açıkladığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin katılım boyutuna ilişkin görüşlerine ilişkin varyansın yaklaşık % 2.4'ünün öğrenim durumu değişkeni ile ilişkili olduğu görülmüştür. Aynı zamanda katılım boyutunda öğrenim durumu değişkeninden kaynaklanan anlamlı farkın etki büyüklüğünün küçük olduğu söylenebilir.

Kültürel bilinç boyutunda öğretmen görüşlerinin öğrenim durumlarına göre farklılaştığı tespit edilmiş olmasına rağmen bu anlamlı farkın kıyaslanacak hangi gruplar arasında olduğunu ANOVA vermemektedir. *Bunun için* gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde kullanılan post-hoc tekniklerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin varsayımlarından olan varyansların homojenliği varsayımı karşılındığından bu test seçilmiştir. Bu testin bulguları ve Tablo 27'deki betimleyici istatistikler birlikte ele alındığında öğrenim durumu lisans olanlar ( $\bar{X}=3.868$ ) ile doktora ( $\bar{X}=$

4.600) olanlar arasında doktora ( $\bar{X}= 4.600$ ) olanlar lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Yapılan bu analiz karşılaştırdığımız gruplar arasında anlamlı farkı ortaya koymasına rağmen bu farkın derecesi hakkında bilgi vermemektedir. Bunun için öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin kültürel bilinç boyutuna ilişkin görüşlerinin etki derecesini anlamak için kare ( $\eta^2$ ) değeri incelenmiştir. Bu katsayı, Tablo 28'deki gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesiyle hesaplanmıştır.

$$\eta^2 = \frac{\text{Gruplar arası varyans}}{\text{Toplam Varyans}} = \frac{3,696}{314,779} = .01$$

Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=.01$ ) incelendiğinde öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre kültürel bilinç boyutunda aldıkları puanların toplam varyansın yaklaşık %1'ini açıkladığını göstermektedir. Buradan hareketle kültürel bilinç boyutunda öğrenim durumu değişkeninden kaynaklanan anlamlı farkın etki büyüklüğünün küçük olduğu söylenebilir.

Kültürel sermaye ölçeğinin tamamında öğretmen görüşlerinin öğrenim durumlarına göre farklılaştığı tespit edilmiş olmasına rağmen bu anlamlı farkın kıyaslanacak hangi gruplar arasında olduğunu ANOVA vermemektedir. *Bunun için* gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde kullanılan post-hoc tekniklerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Bu testin bulguları ve Tablo 27'deki betimleyici istatistikler birlikte ele alındığında öğrenim durumu doktora olanlar ( $\bar{X}=4.528$ ) ile yüksek lisans ( $\bar{X}=3.887$ ) olanlar arasında doktora ( $\bar{X}=4.528$ ) olanlar lehine ve öğrenim durumu doktora olanlar ( $\bar{X}=4.528$ ) ile lisans olanlar ( $\bar{X}=3.784$ ) arasında yine doktora olanlar ( $\bar{X}=4.067$ ) lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı farkı ortaya koymasına rağmen bu farkın derecesi hakkında bilgi vermemektedir. Bunun için öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin etki derecesini anlamak için eta kare ( $\eta^2$ ) değeri incelenmiştir. Bu katsayı, Tablo 28'deki gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesiyle hesaplanmıştır.

$$\eta^2 = \frac{\text{Gruplar arası varyans}}{\text{Toplam Varyans}} = \frac{4,404}{203,772} = .02$$

Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=.02$ ) öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre kültürel sermaye ölçeğinin tamamından aldıkları puanların toplam varyansın yaklaşık

%2'sini açıkladığını göstermektedir. Aynı zamanda kültürel sermaye ölçeğinde öğrenim durumu değişkeninden kaynaklanan anlamlı farkın etki büyüklüğünün küçük olduğu söylenebilir.

Kültürel sermaye ölçeğinin tamamında ve entelektüel birikim, katılım, kültürel bilinç boyutlarında öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin öğrenim değişkenine göre anlamlı farkın doktora yapanlar lehine olduğu sonucuna ulaşılan bu bulgular Toprakçı'nın (2021) lisansüstü ve lisans mezunu öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerini ilişkin algılarını farklılaşp farklılaşmadığını incelediği araştırmasındaki lisansüstü mezunu öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerini daha yüksek bulduğu sonucu ile örtüşmektedir. Benzer sonuçların Erdoğan (2019), Gökalp (2018) ve Jeager (2011) 'in araştırma sonuçlarının da da rapor edildiği görülmektedir.

### ***Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi***

**Tablo 29**

*Öğretmenlerin Kültürel Sermayeye İlişkin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Analizi*

Boyutlar	Alt Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd.	t	P	d																																															
Entelektüel Birikim	Evli	449	3.906	.629	525	-1.849	.065	-																																															
	Bekâr	78	4.049	.622					Katılım	Evli	449	3.280	.888	525	-2.650	.008*	.325	Bekâr	78	3.567	.859	Kültürel Bilinç	Evli	449	3.836	.779	525	-3.265	.001*	.399	Bekâr	78	4.143	.685	Kültürel Potansiyel	Evli	449	4.107	.683	525	-1.083	.279	-	Bekâr	78	4.200	.752	Kültürel Sermaye	Evli	449	3.782	.621	525	-2.573	.010*
Katılım	Evli	449	3.280	.888	525	-2.650	.008*	.325																																															
	Bekâr	78	3.567	.859					Kültürel Bilinç	Evli	449	3.836	.779	525	-3.265	.001*	.399	Bekâr	78	4.143	.685	Kültürel Potansiyel	Evli	449	4.107	.683	525	-1.083	.279	-	Bekâr	78	4.200	.752	Kültürel Sermaye	Evli	449	3.782	.621	525	-2.573	.010*	.315	Bekâr	78	3.977	.605								
Kültürel Bilinç	Evli	449	3.836	.779	525	-3.265	.001*	.399																																															
	Bekâr	78	4.143	.685					Kültürel Potansiyel	Evli	449	4.107	.683	525	-1.083	.279	-	Bekâr	78	4.200	.752	Kültürel Sermaye	Evli	449	3.782	.621	525	-2.573	.010*	.315	Bekâr	78	3.977	.605																					
Kültürel Potansiyel	Evli	449	4.107	.683	525	-1.083	.279	-																																															
	Bekâr	78	4.200	.752					Kültürel Sermaye	Evli	449	3.782	.621	525	-2.573	.010*	.315	Bekâr	78	3.977	.605																																		
Kültürel Sermaye	Evli	449	3.782	.621	525	-2.573	.010*	.315																																															
	Bekâr	78	3.977	.605																																																			

\* $p < 0.05$

Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek için yapılan Bağımsız Gruplar için  $t$  testi sonuçları Tablo 29'da gösterilmiştir.

Öğretmenlerin kültürel sermaye toplam puanları ile katılım, entelektüel birikim, kültürel potansiyel, kültürel bilinç boyutlarının puanlarının medeni duruma göre farklılaşp farklılaşmadığını yani medeni durumlarına göre kültürel sermaye puanlarının değişip değişmediğini anlamak için yapılan bağımsız gruplar için  $T$  testi sonuçları Tablo 29'da verilmiştir. Tablo 29'da görüldüğü üzere entelektüel birikim [ $t_{(525)} = -1.849, p > 0.05$ ] ve kültürel potansiyel [ $t_{(525)} = -1.083, p > 0.05$ ] boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Katılım [ $t_{(525)} = -2.650, p < 0.05$ ], kültürel bilinç [ $t_{(525)} = -3.265, p < 0.05$ ] boyutları ile kültürel sermaye toplam puanında [ $t_{(525)} = -2.573, p < 0.05$ ] ise medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Katılım boyutunda evli öğretmenlerin puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 3.280$ ) bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 3.567$ ) daha düşük çıkmıştır. Kültürel bilinç boyutunda evli öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları ( $\bar{X} = 3.836$ ) bekâr öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarından ( $\bar{X} = 4.143$ ) daha düşük çıkmıştır. Kültürel sermaye toplam puanında da evli öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları ( $\bar{X} = 3.782$ ) bekâr öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarından ( $\bar{X} = 3.977$ ) daha düşük çıkmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre farklılaştığı, bekâr öğretmenlerin kültürel sermaye ilişkin görüşlerinin puanlarının daha yüksek olduğu aynı durumun kalıtım, kültürel bilinç boyutlarında da olduğu görülmektedir. Kültürel sermaye toplamı ile kalıtım ve kültürel bilinç boyutlarındaki bu anlamlı farkın büyüklüğü ise ( $d$ ) ise  $d = t \times \sqrt{\frac{N_1 + N_2}{N_1 \times N_2}}$  formülü ile hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucu etki büyüklüğünün 0.2, 0.5, ve 0.8 değerlerine yakın değerler alabildiği bu değerlerin de küçük, orta ya da büyük olarak yorumlanabilmektedir (Green ve Salkind, 2005, akt. Can, 2016, s.123). Kültürel sermaye toplamındaki anlamlı fark ( $d = .315$ ) düşük bir fark olarak değerlendirilmiştir. Kalıtım boyutundaki anlamlı farkın

büyüklüğü de ( $d=0,325$ ) küçük olarak bulunmuştur. Aynı işlem kültürel bilinç boyutunda da hesaplandığında istatistiksel farkın küçük bir etkiye ( $d=.399$ ) sahip olduğu görülmüştür.

Alan yazında medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin kültürel sermaye görüşlerini ele alan çalışmaların yeterli olmadığı görülmüştür. Ancak araştırma bulgularımızda katılım boyutunda, kültürel bilinç boyutunda ve kültürel sermaye toplam puanında bekâr öğretmenler lehine bulunan anlamlı fark Eroler (2015) tarafından yürütülen araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Nitekim Eroler (2015) araştırmasında evli öğretmenlerin serbest zaman etkinlikleri bulamadığı, etkinlik ve uygulamalara bekâr öğretmenler kadar zaman ayıramadığını tespit etmiştir. Bu durum diğer araştırmalarda evli öğretmenlere göre bekâr öğretmenlerin kültürel sermaye algılarının daha yüksek çıkabileceğini göstermektedir.

### **Okul İklimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde okul iklimine ilişkin alt problemlerin bulguları analiz edilmiş, alan yazına dayalı olarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

### ***Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular***

Ankara'nın ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) resmi ortaokullarda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri ile ilgili sayısal veriler Tablo 30'da sunulmuştur.

**Tablo 30**

#### ***Katılımcıların Okul İklimine İlişkin Görüşleri***

Boyutlar	Katılımcı (N)	Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (Ss)
Demokratiklik ve Okula Adanma	527	4.114	.553
Liderlik ve Etkileşim	527	4.086	.681
Başarı etkenleri	527	4.052	.561
Samimiyet	527	3.738	.634
Çatışma	527	3.666	.735
Okul İklimi Toplam	527	3.969	.506

Tablo 30'da görüldüğü üzere öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin ( $\bar{X}=3.969$ ) çoğunlukla düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin tamamındaki ifadelerle “çoğunlukla” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin okul ikliminin alt boyutlarına ilişkin görüşleri ele alındığında ise; demokratiklik ve okula adanma boyutu ( $\bar{X}=4.114$ ) çoğunlukla düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu bulgulara demokratiklik ve okula adanma boyutunda okullarda çoğunlukla düzeyinde öğretmen öğrenci ilişkilerinin demokratik olduğu, bireysel farklılıkların fark edildiği, karşılıklı anlayışın olduğu, öğretmenlerin okulu sahiplendiği ve sorumluluk üstlenmeye istekli oldukları görülmektedir. Liderlik ve etkileşim boyutundaki ifadelerle de öğretmenlerin “çoğunlukla” ( $\bar{X}=4.086$ ) düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğunlukla isteklerini müdüre rahatlıkla iletebildikleri, okul yönetiminin öğretmen görüşlerini dikkate aldığı, sorunların açık tartışıldığı bir okul ikliminin varlığından söz edilebilir. Yine öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin başarı etkenleri boyutu ( $\bar{X}=4.052$ ), samimiyet boyutu ( $\bar{X}=3.738$ ) ve çatışma boyutunda ( $\bar{X}=3.666$ ) çoğunlukla düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinde en yüksek puanın demokratiklik ve okula adanma boyutunda olduğu en düşük puanın ise çatışma boyutunda olduğu görülmektedir. Yine bu bulgular ışığında öğrencilerin çoğunlukla başarılarını artırmak için çabaladıkları, öğretmenlerin performanslarının yüksek olduğu, öğretmenlerin öğrencileri desteklediği, çalışanların uyumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında bu bulgular ile örtüşen birçok çalışma olduğu görülmektedir. Örneğin Ada (2020) araştırmasında ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algı düzeylerini yüksek bulduğu çalışması ile Dağ'ın (2020) okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul iklimi genelinde orta düzeyde katılımlarını rapor ettiği sonucu ile Canlı (2016)'nin öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarını çoğunlukla düzeyinde bulduğu çalışması bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

### ***Öğretmenlerin Okul İlimine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi***

Öğretmenlerin okul iklimi ile ilgili görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için yapılan Bağımsız Gruplar için T testinin sonuçları Tablo 31'de gösterilmiştir.

**Tablo 31**

*Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi*

Değişken	Alt Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P	d
Demokratiklik ve Okula Adanma	Kadın	384	4.139	.565	525	1.691	.091	-
	Erkek	143	4.047	.516				
Liderlik ve Etkileşim	Kadın	384	4.082	.695	525	-.214	.831	-
	Erkek	143	4.096	.643				
Başarı Etkenleri	Kadın	384	4.086	.551	525	2.314	.021*	.226
	Erkek	143	3.959	.578				
Samimiyet	Kadın	384	3.804	.621	525	3.963	.000*	.388
	Erkek	143	3.561	.637				
Çatışma	Kadın	384	3.653	.764	525	-.691	.490	-
	Erkek	143	3.702	.654				
Okul İklimi Toplam	Kadın	384	3.987	.513	525	1.315	.189	-
	Erkek	143	3.921	.486				

\* $p < 0.05$

Kadın öğretmenlerin okul iklimi toplam ortalamaları ( $\bar{X}=3.987$ ), erkek öğretmenlerin okul iklimi toplam puan ortalamalarına ( $\bar{X}=3.921$ ) yakın bir değer çıkmıştır. Tablo 31'de görüleceği üzere okul iklimi toplam puanlarında cinsiyete göre [ $t_{(525)}=1.315$ ,  $p > 0.05$ ] anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir. Okul ikliminin alt boyutları olan demokratiklik ve okula adanma [ $t_{(525)}=1.691$ ,  $p > 0.05$ ], liderlik ve etkileşim [ $t_{(525)}=-0.214$ ,  $p > 0.05$ ] ile çatışma boyutlarındaki [ $t_{(525)}=-0.691$ ,  $p > 0.05$ ] puanlarda da cinsiyet değişkenine göre istatistiksel bir fark görülmemiştir. Ancak başarı etkenleri boyutu ile [ $t_{(525)}=2.314$ ,  $p < 0.05$ ], samimiyet boyutunda ([ $t_{(525)}=3.963$ ,  $p < 0.05$ ] istatistiksel bir fark ortaya çıkmıştır.

Buna göre genel çerçevede öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, başarı etkenleri ve samimiyet boyutlarında ise kadın öğretmenlerin okul iklimi görüşleri hem anlamlı hem de daha yüksek olduğu sonucuna



ulaşmıştır. Başarı etkenleri boyutu ile samimiyet boyutundaki bu anlamlı farkın büyüklüğü

ise ( $d$ ) ise  $d = t \times \sqrt{\frac{N1+N2}{N1 \times N2}}$  formülü ile hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucu etki

büüklüğü 0.2, 0.5 ve 0.8 gibi değerler almakta ve etki büyüklüğünün yorumlanmasında sırası ile küçük, orta ve büyük değerler olarak değerlendirilmektedir (Green ve Salkind, 2005, akt. Can, 2016, s.123). Başarı etkenleri boyutundaki anlamlı fark ( $d=.226$ ) düşük bir fark olarak değerlendirilmiştir. Samimiyet boyutundaki anlamlı farkın büyüklüğü de ( $d=.388$ ) küçük olarak bulunmuştur.

Ortaokul öğretmenlerinin okul iklimine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı ancak başarı etkenleri ile samimiyet boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir farkın olduğunu tespit ettiğimiz bu araştırma sonucu Canlı (2016)'nın araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Nitekim Canlı (2016) öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul iklimine ilişkin görüşlerinde herhangi bir farklılaşmanın olmadığını sadece samimiyet boyutunda ise kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bu araştırmada samimiyet ve başarı etkenleri boyutunda kadın öğretmenler lehine bulunan anlamlı farkın sebebi Tablo 30'da görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin örnekleme daha çok dâhil edilmiş olmaları, daha uyumlu çalışıyor almaları, birlikte vakit geçirmekten hoşlanıyor olabilmeleri olarak yorumlanabilir. Aynı zamanda başarı etkenleri ile samimiyet boyutundaki bu anlamlı farkın etki büyüklüğünün Tablo 30'da görüldüğü gibi küçük olarak yorumlanması sorgulanabilir bir fark olduğu şeklinde yorumlanabilir. Paknadel (1988), Çağlayan (2014), Yüner (2018), Aksu (1994) ve Erol (2014)'un cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimi algılarını inceledikleri araştırma sonuçları da bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ancak bu araştırma sonuçlarının aksine Sutherland (1994) ise olumlu okul iklimine ilişkin öğretmen görüşlerini cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelediği araştırmasında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılaşmanın olduğunu belirtmiştir.

### ***Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi***

Öncelikle yaş değişkenine ilişkin bazı tanımlayıcı istatistikler Tablo 32'de verilmiştir.

Aynı zamanda öğretmenlerin yaşlarına göre okul iklimine ilişkin görüşlerinin değişip değişmediğini incelemek için tek yönlü varyans analizinin kullanılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 32**

*Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistiği*

Değişken	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Std. Hata	Ortalama için %95 güven aralığı		Maks.	Min.
						Alt Sınır	Üst sınır		
Demokratik lik ve Okula Adanma	21-30	52	4.086	.505	.070	3.945	4.227	3.00	5.00
	31-40	200	4.037	.588	.041	3.955	4.119	2.33	5.00
	41-50	182	4.119	.542	.040	4.039	4.198	2.00	5.00
	51-60	84	4.263	.478	.052	4.160	4.367	2.67	5.00
	61 üzeri	9	4.500	.527	.175	4.094	4.905	3.33	5.00
Liderlik ve Etkileşim	21-30	52	4.073	.669	.092	3.887	4.260	2.17	5.00
	31-40	200	3.930	.765	.054	3.824	4.037	1.67	5.00
	41-50	182	4.160	.617	.045	4.069	4.250	2.00	5.00
	51-60	84	4.267	.527	.057	4.153	4.382	2.33	5.00
	61 üzeri	9	4.425	.607	.202	3.959	4.892	3.17	5.00
Başarı Etkenleri	21-30	52	4.086	.537	.074	3.936	4.236	2.25	5.00
	31-40	200	3.960	.597	.042	3.876	4.043	2.00	5.00
	41-50	182	4.039	.553	.041	3.958	4.120	2.00	5.00
	51-60	84	4.247	.422	.046	4.155	4.338	3.00	5.00
	61 üzeri	9	4.333	.739	.246	3.764	4.901	2.50	5.00
Samimiyet	21-30	52	3.807	.647	.089	3.627	3.988	1.33	5.00
	31-40	200	3.730	.682	.048	3.634	3.825	1.33	5.00
	41-50	182	3.705	.598	.044	3.617	3.792	2.00	5.00
	51-60	84	3.746	.541	.059	3.628	3.863	2.67	5.00
	61 üzeri	9	4.148	.899	.299	3.456	4.839	2.33	5.00
Çatışma	21-30	52	3.639	.817	.113	3.411	3.866	2.00	5.00
	31-40	200	3.510	.740	.052	3.406	3.613	1.25	5.00
	41-50	182	3.704	.725	.053	3.598	3.810	1.00	5.00
	51-60	84	3.922	.603	.065	3.791	4.053	2.00	5.00
	61 üzeri	9	4.138	.626	.208	3.657	4.620	2.75	5.00
Okul İklimi	21-30	52	3.969	.484	.067	3.834	4.103	3.04	5.00
	31-40	200	3.864	.550	.038	3.787	3.941	2.43	5.00
	41-50	182	3.990	.477	.035	3.920	4.059	2.09	5.00
	51-60	84	4.135	.398	.043	4.048	4.221	2.96	5.00
	61 üzeri	9	4.343	.556	.185	3.915	4.770	3.13	5.00

ANOVA testi sonuçlarında bu testin varsayımlarından biri olan varyansların homojenliğinin sağlanıp sağlanmadığı Levene istatistiği ile sınanmış olup ilgili değerlerin Tablo 32'den sonra verilmiştir.

Buna göre demokratiklik ve okula adanma ( $Levene = 1.179, p > .05$ ), liderlik ve etkileşim ( $Levene = 2.725, p < .05$ ), başarı etkenleri ( $Levene = 2.368, p > .05$ ), samimiyet ( $Levene = 1.410, p > .05$ ), Çatışma ( $Levene = 1.036, p > .05$ ) boyutlarının ve okul iklimi toplamının ( $Levene = 2.272, p > .05$ ) Levene istatistiği hesaplanmıştır. Liderlik ve etkileşim değişkeni için ( $Levene = 2.725, p < .05$ ) varyansların homojenliği varsayımının karşılanmadığı görülmüştür. Tek yönlü varyans analizinde varyansların homojenliği varsayımı sağlanmadığında, bu varsayımı gerektirmeyen *Welch's F* testi kullanılabilir (Can, 2014, s.154). Bu kapsamda tek yönlü ANOVA yerine *Welch's F* testi ile analize devam edilmiştir. Analizlerimiz sonucunda anlamlı farklar bulunulduğunda ise gruplar arası farkın belirlenmesi için homojen olarak dağılmayan varyanslarda kullanılan *post-hoc* tekniklerinden *Games Howel* tekniği kullanılmıştır.

**Tablo 33**

*Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Welch's F Testi Sonucu*

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	$F_{welch}$	P	Anlamlı Fark ( <i>GamesHowel</i> )	$\eta^2$
Demokratiklik ve Okula Adanma	Gruplar Arası	4.442	4	1.111	3.946	.007*	31-40 ile 51-60	0.03
	Gruplar İçi	156.650	522	.300				
	Toplam	161.093	526					
Liderlik ve Etkileşim	Gruplar Arası	9.645	4	2.411	5.335	.001*	31-40 ile 41-50 31-40 ile 51-60	0.04
	Gruplar İçi	234.510	522	.449				
	Toplam	244.155	526					
Başarı Etkenleri	Gruplar Arası	5.689	4	1.422	5.591	.001*	31-40 ile 51-60 41-50 ile 51-60	0.04
	Gruplar İçi	160.251	522	.307				
	Toplam	165.940	526					
Samimiyet	Gruplar arası	1.981	4	.495	.736	.572*		
	Gruplar içi	209.723	522	.402				-
	Toplam	211.704	526					
Çatışma	Gruplar Arası	12.720	4	3.180	7.033	.000*	31-40 ile 51-60	0.04
	Gruplar İçi	271.856	522	.521				
	Toplam	284.576	526					
Okul İklimi Toplam	Gruplar Arası	5.846	4	1.462	6.090	.000*	31-40 ile 51-60	0.04
	Gruplar İçi	129.231	522	.248				
	Toplam	135.077	526					

\* $p < 0.05$

Tablo 33'de okul iklimine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin yaş değişkenine göre bulgularının analizi yapılmıştır. Buna göre demokratiklik ve okula adanma boyutu ( $F_{welch(4-522)}= 3.946, p<0.05$ ), liderlik ve etkileşim boyutu ( $F_{welch(4-522)}= 5.335, p<0.05$ ), başarı etkenleri boyutu ( $F_{welch(4-522)}= 5.591, p<0,05$ ), çatışma boyutu ( $F_{welch(4-522)}= 7.033, p<0.05$ ) ve okul iklimi ölçeğininin tamamında ( $F_{welch(4-522)}= 6.090, p<0.05$ ) öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinde anlamlı fark gözlenmiştir. Samimiyet boyutunda ise ( $F_{welch(4-522)}=0.736, p>0.05$ ) anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Özetle öğretmenlerin yaşlarına göre okul iklimine ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılaşma görülmüştür. Benzer anlamlı farklılaşma okul ikliminin alt boyutlarından çatışma, başarı etkenleri, liderlik ve etkileşim ile demokratiklik ve okula adanma boyutlarında da tespit edilmiştir. Ancak samimiyet boyutunda öğretmen görüşlerinde yaş faktörüne göre bir farklılaşma görülmemiştir.

Demokratiklik ve okula adanma boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerindeki anlamlı farkın hangi yaş grupları arasında olduğunun tespiti için eşit olmayan varyanslarda gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde kullanılan post-hoc tekniklerinden Games Howel ile incelenmiştir. Bu testin bulguları ve Tablo 32'deki betimleyici istatistikler birlikte ele alındığında 31-40 yaş aralığı ( $\bar{X}=4.037$ ) ile 51-60 yaş aralığı ( $\bar{X}=4.263$ ) arasında 51-60 yaş aralığı ( $\bar{X}=4.263$ ) lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Yapılan bu analizler karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı farkı ortaya koymasına rağmen bu farkın derecesi hakkında bilgi vermemektedir. Bunun için demokratiklik ve okula adanma boyutunda yaş gruplarına göre öğretmen görüşleri arasındaki farkın büyüklüğünün belirlenmesi için etki büyüklüğünü veren veren ilişki katsayısı hesaplanmıştır. Bu katsayı, Tablo 33'deki gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesiyle hesaplanmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü  $\eta^2 = \frac{\text{Gruplar arası varyans}}{\text{Toplam Varyans}} = \frac{4,442}{161,093} = 0.03$  ( $\eta^2=0.03$ ) değerinden hareketle öğretmenlerin yaş değişkenine göre demokratiklik ve okula adanma boyutunda aldıkları puanlar toplam varyansın yaklaşık %3'ünü açıklamaktadır. Buradan hareket ile 31-40 yaş aralığı

öğretmenler ile 51-60 yaş aralığı öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma boyutundaki puanları arasındaki anlamlı farkın etki derecesinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Liderlik ve etkileşim boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerindeki anlamlı farkın hangi yaş grupları arasında olduğunun tespiti için eşit olmayan varyanslarda gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde kullanılan *post-hoc* tekniklerinden *Games Howel* ile incelenmiştir. Bu testin bulguları ve tablo 32'deki betimleyici istatistikler birlikte ele alındığında 31-40 yaş aralığı ( $\bar{X}= 3.930$ ) ile 41-50 yaş aralığı ( $\bar{X}= 4.160$ ) arasında 41-50 yaş aralığı ( $\bar{X}= 4.160$ ) lehine, 31-40 yaş aralığı ( $\bar{X}=3.930$ ) ile 51-60 ( $\bar{X}=4.267$ ) arasında yine 51-60 yaş aralığı ( $\bar{X}=4.267$ ) lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Yapılan bu analizler, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı farkı ortaya koymasına rağmen bu farkın derecesi hakkında bilgi vermemektedir. Bunun için Liderlik ve etkileşim boyutunda 31-40 yaş ve 41-50 yaş aralığındaki ve 31-40 yaş aralığı ile 51-60 yaş aralığı öğretmenlerin görüşleri arasındaki anlamlı farkın derecesini belirlemek için eta-kare( $\eta^2$ ) olarak adlandırılan ve etki büyüklüğünü veren ilişki katsayısı hesaplanmıştır. Bu katsayı, Tablo 33'deki gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesiyle hesaplanmıştır.

$$\eta^2 = \frac{\text{Gruplar arası varyans}}{\text{Toplam Varyans}} = \frac{9,645}{244,155} = 0.04$$

Yapılan bu hesaplama sonucunda bulunan etki büyüklüğünden ( $\eta^2=0.04$ ) hareketle öğretmenlerin yaş değişkenine göre liderlik ve etkileşim boyutunda aldıkları puanların toplam varyansın yaklaşık %4'ünü açıkladığı görülmektedir. Bulunan etki büyüklüğü değerinde yola çıkılarak liderlik ve etkileşim boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin puanlarında gözlenen varyansın "% 4"ünün yaş değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Ayrıca yaş değişkeninin liderlik ve etkileşim boyutundaki anlamlı farkın etki büyüklüğünün küçük olduğu söylenebilir.

Okul İkliminin boyutlarından başarı etkenleri boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerindeki anlamlı farkın hangi yaş grupları arasında olduğunun tespiti için eşit olmayan varyanslarda gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde kullanılan *post-hoc* tekniklerinden

*Games Howel* ile incelenmiştir. Bu testin bulguları ve Tablo 32'deki betimleyici istatistikler birlikte ele alındığında; 31-40 yaş aralığı ( $\bar{X}=3.960$ ) ile 51-60 yaş aralığı ( $\bar{X}=4.247$ ) arasında 51-60 yaş aralığı ( $\bar{X}=4.247$ ) lehine, 41-50 yaş aralığı ( $\bar{X}=4.039$ ) ile 51-60 ( $\bar{X}=4.247$ ) yaş aralığı arasında 51-60 yaş aralığı ( $\bar{X}=4.247$ ) lehine farklılaşma görülmektedir. Yapılan bu analizler karşılaştırılan grupların arasındaki anlamlı farkı ortaya koymasına rağmen bu farkın derecesi hakkında bilgi vermemektedir. Bunun için öğretmen görüşlerine göre yaş grupları arasında bulunan anlamlı farklılıkların düzeyini belirlemek için eta kare ( $\eta^2$ ) değeri incelenmiştir. Bu katsayı, Tablo 33'deki gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesiyle hesaplanmıştır.  $\eta^2 = \frac{\text{Gruplar arası varyans}}{\text{Toplam Varyans}} = \frac{5,689}{1284,576} = .04$  Hesaplama sonucunda bulunan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.04$ ) öğretmenlerin yaş değişkenine göre başarı etkenleri boyutunda aldıkları puanların toplam varyansın yaklaşık %4'ünü açıkladığını göstermektedir. Bulunan etki büyüklüğü değerinde yola çıkılarak başarı etkenleri boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin puanlarında gözlenen varyansın "% 4"ünün yaş değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Aynı zamanda başarı etkenleri boyutundaki yaş değişkeninden kaynaklanan anlamlı farkın etki büyüklüğünün küçük olduğu söylenebilir.

Okul İkliminin boyutlarından çatışma boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerindeki anlamlı farkın hangi yaş grupları arasında olduğunun tespiti için eşit olmayan varyanslarda gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde kullanılan *post-hoc* tekniklerinden *Games Howel* ile incelenmiştir. Bu testin bulguları ve Tablo 32'deki betimleyici istatistikler birlikte ele alındığında 31-40 yaş aralığı ( $\bar{X}=3.510$ ) ile 51-60 yaş aralığı ( $\bar{X}=3.922$ ) arasında 51-60 yaş aralığı ( $\bar{X}=3.922$ ) lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Yapılan bu analizler karşılaştırılan grupların arasındaki anlamlı farkı ortaya koymasına rağmen bu farkın derecesi hakkında bilgi vermemektedir. Bunun için öğretmen görüşlerine göre yaş grupları arasında bulunan

anlamli farklılıkların düzeyini belirlemek için eta kare ( $\eta^2$ ) değeri incelenmiştir. Bu katsayı, Tablo 33'deki gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesiyle hesaplanmıştır.

$$\eta^2 = \frac{\text{Gruplar arası varyans}}{\text{Toplam Varyans}} = \frac{12,720}{1284,576} = .04$$

Hesaplama sonucunda bulunan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.04$ ) öğretmenlerin yaş değişkenine göre çatışma boyutunda aldıkları puanların toplam varyansın yaklaşık %4'ünü açıkladığını göstermektedir. Bulunan etki büyüklüğü değerinde yola çıkılarak başarı çatışma boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin puanlarında gözlenen varyansın "% 4"ünün yaş değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Aynı zamanda başarı etkenleri boyutundaki yaş değişkeninden kaynaklanan anlamlı farkın etki büyüklüğünün küçük olduğu söylenebilir.

Okul İkliminin ölçeğinin tamamına ilişkin öğretmen görüşlerindeki anlamlı farkın hangi yaş grupları arasında olduğunun tespiti için eşit olmayan varyanslarda gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde kullanılan *post-hoc* tekniklerinden *Games Howel* ile incelenmiştir. Bu testin bulguları ve tablo 32'deki betimleyici istatistikler birlikte ele alındığında 31-40 yaş aralığı ( $\bar{X}=3.864$ ) ile 51-60 yaş aralığı ( $\bar{X}=4.135$ ) arasında 51-60 yaş aralığı ( $\bar{X}=4.135$ ) lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Yapılan bu analizler karşılaştırılan grupların arasındaki anlamlı farkı ortaya koymasına rağmen bu farkın derecesi hakkında bilgi vermemektedir. Bunun için öğretmen görüşlerine göre yaş grupları arasında bulunan anlamlı farklılıkların düzeyini belirlemek için eta kare ( $\eta^2$ ) değeri incelenmiştir. Bu katsayı, Tablo 33'deki gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesiyle hesaplanmıştır.

$$\eta^2 = \frac{\text{Gruplar arası varyans}}{\text{Toplam Varyans}} = \frac{12,720}{1284,576} = .04$$

Hesaplama sonucunda bulunan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.04$ ) öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul iklimi ölçeğinin tamamında aldıkları puanların toplam varyansın yaklaşık %4'ünü açıkladığını göstermektedir. Bulunan etki büyüklüğü değerinde yola çıkılarak okul iklimine ilişkin öğretmen görüşlerinin puanlarında gözlenen varyansın "% 4"ünün yaş değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin okul iklimine

ilişkin görüşlerinde yaş değişkeninden kaynaklanan anlamlı farkın etki büyüklüğünün küçük olduğu söylenebilir.

Tablo 33'deki sonuçlar incelendiğine özetle öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin yaş gruplarına göre farklılaştığı görülmektedir. Okul iklimi ölçeğinin tamamında 51-60 yaş aralığı ile 31-40 yaş aralığı arasında 51-60 yaş aralığı lehine, demokratiklik ve okula adanma boyutunda 51-60 yaş aralığı ile 31-40 yaş aralığı arasında 51-60 yaş aralığı lehine, liderlik ve etkileşim boyutunda 41-50 yaş aralığı ile 31-40 yaş aralığı arasında 41-50 yaş aralığı lehine ve yine 51-60 yaş aralığı ile 31-40 yaş aralığı arasında 51-60 yaş aralığı lehine, başarı etkenleri boyutunda 51-60 yaş aralığı ile 31-40 ve 41-50 yaş aralıkları arasında 51-60 yaş aralığı lehine, çatışma boyutunda ise 51-60 yaş aralığı ile 31-40 yaş aralığı arasında 51-60 yaş aralığı lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu bulgular Paknadel (1988)'in okul müdürlerin ve öğretmenlerin yaşları ilerledikçe okul ikliminde daha samimi ilişkiler içine girdikleri, öğretmenler arasındaki sosyal ilişkilerin daha güçlendiği, birbirini ziyaret etme vb. davranışları daha fazla gösterdikleri yorumu ile örtüşmektedir. Benzer şekilde Aydın (2019)'ın yaş değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimi algılarını incelediği araştırması bu araştırmanın bulgularını onaylamaktadır. Ancak alan yazında farklı sonuçların da tespit edildiği görülmektedir. Nitekim Dağ (2020) ve Durmaz (2020) yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin ortalamasının öğretmenlerin yaşlarına göre değişmediğini tespit etmiştir.

### ***Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi***

Öncelikle mesleki kıdem değişkenine ilişkin bazı tanımlayıcı istatistikler Tablo 34'de verilmiştir.

#### **Tablo 34**

#### ***Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistiği***



Değişken	Mes. Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Std. Hata	Ortalama için %95 güven aralığı		Min.	Max.
						Alt Sınır	Üst sınır		
Demokratiklik ve Okula Adanma	0-5	22	4.189	.488	.104	3.972	4.406	3.17	5.00
	6-10	117	3.923	.593	.054	3.814	4.031	2.33	5.00
	11-20	186	4.134	.557	.040	4.053	4.215	2.00	5.00
	21 ve üzeri	202	4.198	.507	.035	4.128	4.269	2.67	5.00
Liderlik ve Etkileşim	0-5	22	4.204	.676	.144	3.904	4.504	2.17	5.00
	6-10	117	3.878	.751	.069	3.741	4.016	1.67	5.00
	11-20	186	4.076	.717	.052	3.972	4.180	1.67	5.00
	21 ve üzeri	202	4.203	.570	.040	4.123	4.282	2.33	5.00
Başarı Etkenleri	0-5	22	4.204	.575	.122	3.949	4.459	2.75	5.00
	6-10	117	3.916	.559	.051	3.814	4.019	2.25	5.00
	11-20	186	4.020	.592	.043	3.934	4.105	2.00	5.00
	21 ve üzeri	202	4.143	.515	.036	4.072	4.215	2.25	5.00
Samimiyet	0-5	22	3.727	.717	.152	3.409	4.045	1.33	5.00
	6-10	117	3.680	.631	.058	3.565	3.796	1.67	5.00
	11-20	186	3.752	.708	.051	3.650	3.855	1.33	5.00
	21 ve üzeri	202	3.760	.551	.038	3.684	3.837	2.33	5.00
Çatışma	0-5	22	3.659	.871	.185	3.272	4.045	2.00	5.00
	6-10	117	3.467	.761	.070	3.328	3.607	1.25	5.00
	11-20	186	3.623	.748	.054	3.515	3.731	1.00	5.00
	21 ve üzeri	202	3.821	.661	.046	3.730	3.913	1.25	5.00
Okul İklimi Toplam	0-5	22	4.043	.529	.112	3.808	4.278	2.87	4.91
	6-10	117	3.799	.529	.048	3.702	3.896	2.48	5.00
	11-20	186	3.960	.534	.039	3.883	4.038	2.09	5.00
	21 ve üzeri	202	4.067	.437	.030	4.007	4.128	2.91	5.00

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için ANOVA (tek yönlü varyans analizi)'nin kullanılmasına karar verilmiştir. ANOVA testi sonuçlarında bu testin varsayımlarından biri olan varyansların homojenliğinin sağlanıp sağlanmadığı Levene istatistiği ile sınanmıştır. Buna göre demokratiklik ve okula adanma ( $Levene = 1.124, p > .05$ ), liderlik ve etkileşim ( $Levene =$

3.095,  $p < .05$ ), başarı etkenleri ( $Levene = .667$ ,  $p > .05$ ), samimiyet ( $Levene = 1.900$ ,  $p > .05$ ), Çatışma ( $Levene = 1.675$ ,  $p > .05$ ) boyutlarının ve okul iklimi toplamının ( $Levene = 1.787$ ,  $p > .05$ ) Levene istatistiği incelenmiştir. Liderlik ve etkileşim boyutu için ( $Levene = 3.095$ ,  $p < .05$ ) varyansların homojenliği varsayımının karşılanmadığı görülmüştür. Bu kapsamda ANOVA yerine *Welch's F* testi uygulanmıştır. Analizlerimiz sonucunda anlamlı farklar bulunulduğunda ise gruplar arası farkın belirlenmesi için homojen olarak dağılmayan varyanslarda kullanılan *post-hoc* tekniklerinden *Games Howel* tekniği kullanılmıştır.

**Tablo 35**

*Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Welch's F Testi Sonucu*

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	$F_{welch}$	$P$	Anlamlı Fark ( <i>Games Howel</i> )	$\eta^2$
Demokratiklik ve Okula Adanma	Gruplar Arası	5.921	3	1.974	6.653	.000*	6-10 ile 11-20	0.04
	Gruplar İçi	155.171	523	.297				
	Toplam	161.093	526					
Liderlik ve Etkileşim	Gruplar Arası	8.108	3	2.703	5.988	.001*	6-10 ile 21 ve üzeri	0.03
	Gruplar İçi	236.047	523	.451				
	Toplam	244.155	526					
Başarı Etkenleri	Gruplar Arası	4.537	3	1.512	4.900	.002*	6-10 ile 21 ve üzeri	0.03
	Gruplar İçi	161.403	523	.309				
	Toplam	165.940	526					
Samimiyet	Gruplar Arası	.528	3	.176	.436	.727		-
	Gruplar İçi	211.176	523	.404				
	Toplam	211.704	526					
Çatışma	Gruplar Arası	9.826	3	3.275	6.235	.000*	6-10 ile 21 yıl ve üzeri 11-20 ile 21 ve üzeri	0.03
	Gruplar İçi	274.751	523	.525				
	Toplam	284.576	526					
Okul İklimi Toplam	Gruplar Arası	5.451	3	1.817	7.331	.000*	6-10 ile 21 ve üzeri	0.04
	Gruplar İçi	129.626	523	.248				
	Toplam	135.077	526					

\* $p < 0.05$

Tablo 35'te okul iklimine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre bulgularının analizi yapılmıştır. Buna göre demokratiklik ve okula adanma boyutunda ( $F_{welch(3-523)}=5.993$ ,  $p<0.05$ ), liderlik ve etkileşim boyutunda ( $F_{welch(3-523)}=5.667$ ,  $p<0.05$ ), başarı etkenleri boyutunda ( $F_{welch(3-523)}=5.007$ ,  $p<0.05$ ), çatışma boyutunda ( $F_{welch(3-523)}=6.375$ ,  $p<0.05$ ) ve okul iklimi ölçeğininin tamamında ( $F_{welch(3-523)}=7.300$ ,  $p<0.05$ ) öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Samimiyet boyutunda ise ( $F_{welch(3-523)}=0.452$ ,  $p>0.05$ ) anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Özetle öğretmenlerin mesleki çalışma yıllarına göre okul iklimine ilişkin görüşlerinde farklılaşma görülmektedir. Benzer anlamlı farklılaşma samimiyet boyutu hariç diğer boyutlarda da görülmektedir. Samimiyet boyutunda ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Demokratiklik ve okula adanma boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul iklimine ilişkin görüşlerinde tespit edilen farklılıkların hangi mesleki kıdem grupları arasında olduğunun tespit edilmesi eşit olmayan varyanslarda gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde kullanılan *post-hoc* tekniklerinden *Games Howel* ile incelenmiştir. Bu testin bulguları ve tablo 34'deki betimleyici istatistikler birlikte ele alındığında mesleki kıdemi 6-10 yıl olanlar ( $\bar{X}=3.923$ ) ile 11-20 yıl ( $\bar{X}=4.134$ ) olanlar arasında 11-20 yıl ( $\bar{X}=4.134$ ) olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. 6-10 yıl olanlar ( $\bar{X}=3.923$ ) ile 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=4.198$ ) olanlar arasında ise 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=4.198$ ) olanlar lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Yapılan analizler, karşılaştırılan mesleki kıdem grupları arasındaki farklılaşmanın derecesi hakkında bilgi sunmamaktadır. Bunun için mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma boyutuna ilişkin görüşlerinin etkisinin derecesini anlamak için eta kare ( $\eta^2$ ) değeri hesaplanmıştır.  $\eta^2 = \frac{\text{Gruplar arası varyans}}{\text{Toplam Varyans}} = \frac{5,921}{161,093} = 0.04$  Bu katsayı; Tablo 35'deki gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesiyle hesaplanmıştır. Test sonucu bulunan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.04$ ) öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre demokratiklik ve okula adanma ilişkin görüşlerinin puanlarının toplam varyansın %4'ünü açıkladığını göstermektedir. Buradan hareket bu boyuttaki

puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık %4'ünün mesleki kıdem değişkenine bağlı olduğu görülmüştür. Aynı zamanda demokratiklik ve okula adanma boyutunda mesleki kıdem değişkeninden kaynaklanan anlamlı farkın etki büyüklüğünün küçük olduğu söylenebilir.

Liderlik ve etkileşim boyutunda boyutunda öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem gruplarına göre farklılaştığı tespit edilmiş olmasına rağmen bu anlamlı farkın kıyaslanacak hangi gruplar arasında olduğunu *Welch's F testi* vermemektedir. *Bunun için* eşit olmayan varyanslarda gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde kullanılan post-hoc tekniklerinden Games Howel testi kullanılmıştır. Bu testin bulguları ve tablo 34'deki betimleyici istatistikler birlik te ele alındığında mesleki kıdemi 6-10 yıl olanlar ( $\bar{X}=3.878$ ) ile 21 yıl ve üzeri yıl ( $\bar{X}=4.203$ ) olanlar arasında 21 yıl ve üzeri yıl ( $\bar{X}=4.203$ ) olanlar lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Bu analizler, kıyaslanan mesleki kıdem gruplarının anlamlı farkını ortaya koymasına rağmen bu farkın derecesi hakkında bilgi vermemektedir. Bunun için mesleki kıdeme göre öğretmenlerin liderlik ve etkileşim boyutuna ilişkin görüşlerinin etki düzeyini anlamak için eta kare ( $\eta^2$ ) değeri incelenmiştir. Bu katsayı, Tablo 24'deki gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesiyle hesaplanmıştır.

$$\eta^2 = \frac{\text{Gruplar arası varyans}}{\text{Toplam Varyans}} = \frac{8,108}{244,155} = 0.03$$

Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.03$ ) ele alındığında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre liderlik ve etkileşim boyutunda aldıkları puanların toplam varyansın yaklaşık %3'ünü açıkladığını göstermektedir. Aynı zamanda liderlik ve etkileşim boyutunda mesleki kıdem değişkeninden kaynaklanan anlamlı farkın etki büyüklüğünün küçük olduğu söylenebilir.

Başarı etkenleri boyutunda öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem gruplarına göre farklılaştığı tespit edilmiş olmasına rağmen bu anlamlı farkın kıyaslanacak hangi gruplar arasında olduğunu *Welch's F testi* vermemektedir. *Bunun için* eşit olmayan varyanslarda gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde kullanılan post-hoc tekniklerinden Games Howel testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin varsayımlarından olan varyansların

homojenliği varsayımı karşılanmadığından bu test seçilmiştir. Bu testin bulguları ve Tablo 34'deki betimleyici istatistikler birlikte ele alındığında mesleki kıdemi 6-10 yıl olanlar ( $\bar{X}=3.916$ ) ile 21 yıl ve üzeri yıl ( $\bar{X}=4.143$ ) olanlar arasında 21 yıl ve üzeri yıl ( $\bar{X}=4.143$ ) olanlar lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Yapılan bu analiz karşılaştırdığımız gruplar arasında anlamlı farkı ortaya koymasına rağmen bu farkın derecesi hakkında bilgi vermemektedir. Bunun için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin başarı etkenleri boyutundaki görüşlerinin etkisinin derecesini anlamak için eta kare ( $\eta^2$ ) değeri incelenmiştir. Bu katsayı, Tablo 35'deki gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesiyle hesaplanmıştır.

Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.03$ ) incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre başarı etkenleri boyutunda aldıkları puanların toplam varyansın yaklaşık %3'ünü açıkladığını göstermektedir. Buradan hareketle başarı etkenleri boyutunda mesleki kıdem değişkeninden kaynaklanan anlamlı farkın etki büyüklüğünün küçük olduğu söylenebilir.

Başarı etkenleri boyutunda öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem gruplarına göre farklılaştığı tespit edilmiş olmasına rağmen bu anlamlı farkın kıyaslanacak hangi gruplar arasında olduğunu *Welch's F testi* vermemektedir.

Okul ikliminin boyutlarından çatışma boyutunda öğretmen görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı bulunmuş olmasına rağmen uygulanan bu testler bu farklılığın hangi mesleki kıdem grupları arasında olduğu ile ilgili bilgi vermemektedir. Bunun için eşit olmayan varyanslarda gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde kullanılan *post-hoc* tekniklerinden *Games Howel* testi kullanılmıştır. Bu testin bulguları ve Tablo 34'deki betimleyici istatistikler birlikte ele alındığında mesleki kıdemi 6-10 yıl olanlar ( $\bar{X}=3.467$ ) ile 21 yıl ve üzeri yıl ( $\bar{X}=3.821$ ) olanlar arasında 21 yıl ve üzeri yıl ( $\bar{X}=3.821$ ) olanlar lehine ve yine 11-20 yıl olanlar ( $\bar{X}=3.623$ ) ile 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=3.821$ ) olanlar arasında ise 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=3.821$ ) olanlar lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı farkı ortaya koymasına rağmen bu farkın derecesi

hakkında bilgi vermemektedir. Bunun için mesleki kıdem değişkenine göre katılımcıların görüşlerinin etisinin derecesini anlamak için eta kare ( $\eta^2$ ) değeri incelenmiştir. Bu katsayı, Tablo 35'deki gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesiyle hesaplanmıştır.

$$\eta^2 = \frac{\text{Gruplar arası varyans}}{\text{Toplam Varyans}} = \frac{9,826}{284,576} = 0.03$$

Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.03$ ) öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre çatışma boyutunda aldıkları puanların toplam varyansın yaklaşık %3'ünü açıkladığını göstermektedir. Buradan hareket ile öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşlerinde gözlenen varyansın % 3'ünün mesleki kıdem değişkenine bağlı olduğu görülmüştür. Aynı zamanda çatışma boyutunda mesleki kıdem değişkeninden kaynaklanan anlamlı farkın etki büyüklüğünün küçük olduğu söylenebilir.

Okul ikliminin ölçeğinin tamamında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiş olup ancak bu farkın hangi mesleki kıdem grupları arasında olduğu tespit edilememiştir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti ise eşit olmayan varyanslarda gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde kullanılan post-hoc tekniklerinden Games Howel testi kullanılmıştır. Bu testin bulguları ve Tablo 34'deki betimleyici istatistikler birlikte ele alındığında mesleki kıdemi 6-10 yıl olanlar ( $\bar{X}=3.799$ ) ile 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=4.067$ ) olanlar arasında ise 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=4.067$ ) olanlar lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı farkı ortaya koymasına rağmen bu farkın derecesi hakkında bilgi vermemektedir. Bunun için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre görüşlerinin hangi düzeyde değiştiğinin tespiti için eta kare ( $\eta^2$ ) değeri incelenmiştir. Bu katsayı, Tablo 35'deki gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesiyle hesaplanmıştır.

$$\eta^2 = \frac{\text{Gruplar arası varyans}}{\text{Toplam Varyans}} = \frac{5,451}{135,077} = .04 \quad \text{Hesaplama}$$

sonucu bulunan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.04$ ) öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre okul iklimi ölçeğinin toplamından aldıkları puanların toplam varyansın yaklaşık %4'ünü açıkladığını göstermektedir. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerine ilişkin varyansın yaklaşık %4'ünün mesleki kıdem değişkenine bağlı olduğu görülmüştür. Aynı zamanda okul

iklimi ölçeğinde mesleki kıdem değişkeninden kaynaklanan anlamlı farkın etki büyüklüğünün küçük olduğu söylenebilir.

Tablo 35'deki sonuçlar incelendiğine özetle katılımcıların okul iklimine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Okul iklimi ölçeğinin tamamında mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlar ile 6-10 yıl olanlar arasında 21 yıl ve üzeri olanlar lehine, demokratiklik ve okula adanma boyutunda mesleki kıdemi 11-20 olanlar ile 6-10 yıl arasında 11-20 yıl olanlar lehine, 21 yıl ve üzeri olanlar ile 6-10 yıl olanlar arasında 21 yıl ve üzeri olanlar lehine, liderlik ve etkileşim boyutunda mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlar ile 6-10 yıl olanlar arasında 21 yıl ve üzeri olanlar lehine, başarı etkenleri boyutunda 21 yıl ve üzeri olanlar ile 6-10 yıl olanlar arasında 21 yıl ve üzeri olanlar lehine, çatışma boyutunda ise 21 yıl ve üzeri olanlar ile 6-10 yıl ve 11-20 olanlar arasında 21 yıl ve üzeri olanlar lehine, anlamlı fark tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin çalışma süresi arttıkça okul iklimine yönelik algılarının olumlu bir şekilde değiştiği görülmektedir. Bu bulgular Canlı (2016) 'nın öğretmenlerin mesleki kıdeme göre okul iklimi algılarını incelediği araştırmasında 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin okul iklimi algılarını daha yüksek bulduğu sonucu ve Yüner (2018)'in mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin okul iklimi algılarını yüksek bulduğu sonucu bu araştırmanın sonucunu onaylamaktadır. Getmez (2018) Durmaz (2020), Dağ (2020) ve Paknadel (1988) bu araştırmanın aksine öğretmenlerin okul iklimi algılarının mesleki kıdeme bağlı olarak farklılaşmadığını saptamıştır.

### ***Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi***

Öncelikle öğrenim durumu değişkenine ilişkin bazı tanımlayıcı istatistikler Tablo 36'da verilmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre okul iklimine ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılaşma olup olmadığının tespiti için ANOVA (tek yönlü varyans analizi) 'nin kullanılmasına karar verilmiştir. ANOVA testi sonuçlarında bu testin varsayımlarından biri olan varyansların homojenliğinin sağlanıp sağlanmadığı Levene istatistiği ile sınanmıştır. Buna göre demokratiklik ve okula adanma ( $Levene = 3.861, p < .05$ ), liderlik ve etkileşim

(*Levene* = 2.934,  $p > .05$ ), başarı etkenleri (*Levene* = 3.710,  $p < .05$ ), samimiyet (*Levene* = 2.439,  $p > .05$ ), Çatışma (*Levene* = .345,  $p > .05$ ) boyutlarının ve okul iklimi toplamının (*Levene* = 1.787,  $p < .05$ ) *Levene* istatistiği hesaplanmıştır. Demokratiklik ve okula adanma (*Levene* = 3,861,  $p < .05$ ) ve başarı etkenleri (*Levene* = 3.710,  $p < .05$ ) değişkenleri ile okul iklimi toplamında (*Levene* = 1,787,  $p < .05$ ) varyansların homojenliği varsayımının karşılanmadığı görülmüştür. Bu kapsamda tek yönlü varyans analizi (*ANOVA*) yerine *Welch's F* testi uygulanmıştır. Analizlerimiz sonucunda anlamlı farklar bulunulduğunda ise gruplar arası farkın belirlenmesi için homojen olarak dağılmayan varyanslarda kullanılan post-hoc tekniklerinden Games Howel tekniği kullanılmıştır.

**Tablo 36**

*Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistiği*

Değişken	Mes. kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Std. Hata	Ortalama için %95 güven aralığı		Min.	Max.
						Alt Sınır	Üst sınır		
Demokratiklik ve Okula Adanma	Lisans	435	4.145	.526	.025	4.095	4.194	2.33	5.00
	Yük. Lisans	85	4.000	.617	.066	3.866	4.133	2.67	5.00
	Doktora	7	3.595	.937	.354	2.728	4.462	2.00	5.00
Liderlik ve Etkileşim	Lisans	435	4.114	.656	.031	4.053	4.176	1.67	5.00
	Yük. Lisans	85	3.992	.743	.080	3.831	4.152	1.67	5.00
	Doktora	7	3.452	1.078	.407	2.454	4.450	2.00	5.00
Başarı Etkenleri	Lisans	435	4.064	.542	.026	4.013	4.115	2.00	5.00
	Yük. Lisans	85	4.032	.601	.065	3.902	4.162	2.50	5.00
	Doktora	7	3.535	.972	.367	2.636	4.435	2.00	5.00
Samimiyet	Lisans	435	3.753	.620	.029	3.694	3.811	1.33	5.00
	Yük. Lisans	85	3.717	.647	.070	3.578	3.857	1.67	5.00
	Doktora	7	3.095	1.013	.382	2.158	4.032	1.33	4.00
Çatışma	Lisans	435	3.690	.731	.035	3.621	3.759	1.00	5.00
	Yük. Lisans	85	3.579	.751	.081	3.417	3.741	1.50	5.00
	Doktora	7	3.214	.668	.252	2.596	3.832	2.50	4.25
Okul İklimi Toplam	Lisans	435	3.993	.482	.023	3.947	4.038	2.43	5.00
	Yük. Lisans	85	3.893	.563	.061	3.772	4.015	2.43	5.00
	Doktora	7	3.416	.872	.329	2.609	4.222	2.09	4.70



Bu kapsamda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yerine kullanılan *Welch's F* testi analiz sonuçları Tablo 37'de sunulmuştur.

**Tablo 37**

*Öğretmenlerin Okul İklimine ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Welch's F Testi Sonuçları*

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	$F_{welch}$	$P$	Anlamlı Fark (Games Howel)
Demokratiklik ve Okula Adanma	Gruplar Arası	3.412	2	1.706	3.049	.077	-
	Gruplar İçi	157.681	524	.301			
	Toplam	161.093	526				
Liderlik ve Etkileşim	Gruplar Arası	3.923	2	1.962	2.162	.149	-
	Gruplar İçi	240.232	524	.458			
	Toplam	244.155	526				
Başarı Etkenleri	Gruplar Arası	1.965	2	.983	1.069	.367	-
	Gruplar İçi	163.975	524	.313			
	Toplam	165.940	526				
Samimiyet	Gruplar Arası	3.028	2	1.514	1.489	.256	-
	Gruplar İçi	208.676	524	.398			
	Toplam	211.704	526				
Çatışma	Gruplar Arası	2.333	2	1.167	2.316	.131	-
	Gruplar İçi	282.243	524	.539			
	Toplam	284.576	526				
Okul İklimi Toplam	Gruplar Arası	2.875	2	1.438	2.509	.114	-
	Gruplar İçi	132.202	524	.252			
	Toplam	135.077	526				

\* $p < .05$

Tablo 37' de okul iklimine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre bulgularının analizi yapılmıştır. Buna göre demokratiklik ve okula adanma boyutunda ( $F_{welch(3-523)} = 3,049$ ,  $p > 0,05$ ), liderlik ve etkileşim boyutunda ( $F_{welch(2-524)} = 2.162$ ,  $p > 0.05$ ), başarı etkenleri boyutunda ( $F_{welch(2-524)} = 1.069$ ,  $p > 0.05$ ), samimiyet boyutunda ( $F_{welch(2-524)} = 1.489$ ,  $p > 0.05$ ) çatışma boyutunda ( $F_{welch(2-524)} = 2.316$ ,  $p > 0.05$ ) ve okul iklimi

ölçeğininin tamamında ( $F_{welch(2-524)}= 2.509, p>0.05$ ) öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre okul iklimine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri okul iklimi ölçeğinin tamamı ile demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma boyutlarında öğrenim durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Bu bulgulara paralel olarak Dilbaz Sayın (2017) okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin eğitim durumlarının öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinde fark oluşturmamıştır. Yine Günbayı (2017) ve Çolak (2016), Paknadel (1988) ve Getmez (2018)'in araştırmalarına göre de öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri eğitim durumuna değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Kısaca bu araştırmalarda öğretmenlerin eğitim seviyelerinin okul iklimine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir değişikliğe yol açmadığı belirtilmekte ve bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

### ***Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi***

Tablo 38'de verilmiş olan bağımsız gruplar için T testi sonuçları analiz edilerek öğretmenlerin okul iklimi ile ilgili görüşlerinin medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Tablo 38'de görüldüğü üzere öğretmenlerin görüşlerinin demokratiklik ve okula adanma [ $t_{(525)}= -.126, p>0.05$ ], liderlik ve etkileşim [ $t_{(525)}= -1,008, p>0.05$ ], samimiyet [ $t_{(525)}= -1.041, p>0.05$ ], çatışma [ $t_{(525)}= -.085, p>0.05$ ] ve okul iklimi toplam puanında [ $t_{(525)}= -1.008, p>0.05$ ] medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Nitekim ortalamalarının da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak başarı etkenleri boyutunda [ $t_{(525)}=2.121, p<0.05$ ] istatistiksel bir fark ortaya çıkmıştır. Evli öğretmenlerin başarı etkenleri boyutundaki görüşlerinin aritmetik ortalamaları ( $\bar{X}=4.030$ ) bekâr öğretmenlerin başarı etkenleri boyutundaki aritmetik ortalamalarından ( $\bar{X}=4.176$ ) daha düşük çıkmıştır.

### **Tablo 38**

*Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Analizi*

Değişken	Alt Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P	d
Demokratiklik ve Okula Adanma	Evli	449	4.113	.548	525	-1.126	.900	-
	Bekâr	78	4.121	.584				
Liderlik ve Etkileşim	Evli	449	4.073	.692	525	-1.008	.314	-
	Bekâr	78	4.158	.613				
Başarı Etkenleri	Evli	449	4.030	.559	525	-2.121	.034*	.260
	Bekâr	78	4.176	.562				
Samimiyet	Evli	449	3.723	.625	525	-1.363	.174	-
	Bekâr	78	3.829	.681				
Çatışma	Evli	449	3.665	.718	525	-.085	.932	-
	Bekâr	78	3.673	.830				
Okul İklimi Toplam	Evli	449	3.959	.502	525	-1.041	.298	-
	Bekâr	78	4.024	.533				

\* $p < .05$

Buna göre genel çerçevede öğretmenlerin evli ya da bekar oluşlarına göre okul iklimine yönelik görüşlerinde farklılaşma olmadığı, başarı etkenleri boyutlarında ise bekâr öğretmenlerin okul iklimi görüşlerinin daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Başarı etkenleri boyutundaki anlamlı farkın büyüklüğü ise ( $d$ ) ise  $d = t \times \sqrt{\frac{N_1 + N_2}{N_1 \times N_2}}$  formülü ile hesaplanmıştır. Etki büyüklükleri değerlendirilirken 0.2, 0.5 ve 0.8 değerleri küçük etki, orta etki ya da büyük etki olarak değerlendirilmektedir (Green ve Salkind, 2005, akt. Can, 2016, s.123). Başarı boyutunda bekâr öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin daha yüksek çıkması evli öğretmenlere nazaran okuldaki akademik çalışmalara ve kurslara evli öğretmenlerden daha fazla zaman harcayabilmeleri ve görev üstlenmeleri ile ilgili olarak yorumlanabilmesine rağmen başarı etkenleri boyutundaki bu fark ( $d=.260$ ) düşük bir fark olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha çok olması ve evli kadınların erkeklere nazaran akademik çalışmalara ve etkinliklere zaman ayıramamasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmüştür. Mavi (2020)'nin

öğretmenlerin medeni durumlarına göre okul iklimine yönelik görüşleri arasında bir fark olmadığını bulduğu araştırması bu araştırmanın bulgusu ile örtüşmektedir. Nitekim bu araştırmanın başarı etkenleri boyutu dışında tüm boyutlarında ve okul ikliminin toplamında öğretmenlerin görüşlerinde bekâr ya da evli oluşlarına göre farklılaşma görülmemiştir. Benzer şekilde Yüner (2018), Getmez ve Paknadel araştırmasında öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre okul iklimi algılarında anlamlı bir fark olmadığını saptamış olup bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Göksal (2018) ise araştırmasında öğretmenlerin evli ya da bekâr oluşlarına göre okul iklimine yönelik görüşlerinde farklılık olup olmadığını incelemiş ve emredici müdür davranışı ile kısıtlayıcı müdür davranışı boyutlarında farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmada bekâr öğretmenler okul müdürlerinin emredici davranış göstermeye yatkın olduklarını, evli öğretmenlerin ise okul müdürlerinin kısıtlayıcı müdür davranış göstermeye yatkın olduklarını belirtmiştir. Alan yazında demografik değişkenlere göre öğretmenlerin okul iklimini algılamaları arasındaki ilişki bulgularının farklılık arz ettiği görülmektedir.

### **Öğretmen Görüşlerine Göre Kültürel Sermaye ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ortaokullarda çalışan öğretmenlerin okul iklimi ile kültürel sermaye arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri pearson korelasyon katsayısı yardımı ile hesaplanmış olup sonuçları Tablo 39'da sunulmuştur. Tablo 39'daki analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşleri ile okul iklimi görüşleri arasında pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir ( $r=.185$ ;  $p<.01$ ).

#### **Tablo 39**

*Öğretmen Görüşlerine Göre Kültürel Sermaye ile Okul İklimi İlişkinine Yönelik Pearson Korelasyon Katsayıları*

Boyutlar	Okul İklimi	Demokratiklik ve Okul adanma	Liderlik ve Etkileşim	Başarı Etkenleri	Samimiyet	Çatışma	Kültürel Sermaye	Entelektüel Birikim	Katılım	Kültürel Bilinç	Kültürel Potansiyel
Okul İklimi	-										
Demokratiklik ve Okula Adanma	.893*	-									
Liderlik ve Etkileşim	.848*	.690*	-								
Başarı etkenleri	.809*	.721*	.593*	-							
Samimiyet	.708*	.604*	.460*	.582*	-						
Çatışma	.699*	.510*	.440*	.428*	.394*	-					
Kültürel Sermaye	.185*	.164*	.083	.220*	.295*	.073	-				
Entelektüel Birikim	.151*	.138*	.053	.200*	.222*	.075	.907*	-			
Katılım	.144*	.116*	.072	.171*	.286*	.024	.865*	.651*	-		
Kültürel Bilinç	.151*	.129*	.076	.183*	.242*	.052	.817*	.623*	.691*	-	
Kültürel Potansiyel	.211*	.205*	.111*	.201*	.281*	.117*	.778*	.658*	.555*	.574*	-

\* $p < .01$

Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşleri ile okul ikliminin alt boyutlarından demokratiklik ve okula adanma arasında pozitif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki vardır ( $r = .164$ ;  $p < .01$ ). Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşleri ile okul ikliminin diğer boyutları olan liderlik ve etkileşim boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde ( $r = .083$ ;  $p < .01$ ), başarı etkenleri boyutu ile pozitif yönde düşük düzeyde ( $r = .220$ ;  $p < .01$ ), samimiyet boyutu ile pozitif yönde düşük düzeyde ( $r = .295$ ;  $p < .01$ ) ve çatışma boyutu ile pozitif yönde düşük düzeyde ( $r = .073$ ;  $p < .01$ ) anlamlı ilişki vardır.

Öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşleri ile kültürel sermayenin alt boyutları ile ilgili görüşleri arasındaki ilişki incelendiğinde; entelektüel birikim ile düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki ( $r = .151$ ;  $p < .01$ ), katılım ile düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki ( $r = .144$ ;  $p < .01$ ), kültürel bilinç ile düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki ( $r = .151$ ;  $p < .01$ ), kültürel potansiyel ile de yine düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki ( $r = .211$ ;  $p < .01$ ) olduğu görülmüştür.

Kültürel sermayenin boyutlarına yönelik öğretmen görüşleri ile okul ikliminin boyutlarına yönelik öğretmen görüşleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise entelektüel birikim ile demokratiklik ve okula adanma arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki ( $r=.138$ ;  $p<.01$ ), entelektüel birikim ile başarı etkenleri boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki ( $r=.200$ ;  $p<.01$ ), entelektüel birikim ile samimiyet arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki ( $r=.222$ ;  $p<.01$ ) bulunmasına rağmen entelektüel birikim ile liderlik ve etkileşim arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $r=.053$ ;  $p>.01$ ). Aynı şekilde entelektüel birikim ile çatışma arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $r=.075$ ;  $p>.01$ ).

Kültürel sermayenin alt boyutlarından katılım ile okul ikliminin alt boyutlarından demokratiklik ve okula adanma arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki ( $r=.116$ ;  $p<.01$ ), kalıtım ile samimiyet arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki ( $r=.286$ ;  $p<.01$ ), kalıtım ile başarı etkenleri boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $r=.171$ ;  $p<.01$ ). Katılım ile liderlik ve etkileşim boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $r=.072$ ;  $p>.01$ ). Aynı şekilde kalıtım ile çatışma arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $r=.024$ ;  $p>.01$ ).

Kültürel bilinç ile demokratiklik ve okula adanma arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki ( $r=.129$ ;  $p<.01$ ); kültürel bilinç ile başarı etkenleri boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki ( $r=.183$ ;  $p<.01$ ); kültürel bilinç ile samimiyet boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki ( $r=.242$ ;  $p<.01$ ) bulunmuştur. Kültürel bilinç ile liderlik ve etkileşim boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r=.076$ ;  $p>.01$ ). Aynı şekilde kültürel bilinç ile çatışma arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r=.052$ ;  $p>.01$ ).

Kültürel potansiyel ile demokratiklik ve okula adanma arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $r=.205$ ;  $p<.01$ ). Kültürel potansiyel ile başarı etkenleri boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $r=.201$ ;  $p<.01$ ). Aynı şekilde kültürel potansiyel ile samimiyet boyutu arasında düşük

düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki ( $r=.281$ ;  $p<.01$ ); kültürel potansiyel ile çatışma arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki ( $r=.117$ ;  $p<.01$ ) ve kültürel potansiyel ile liderlik ve etkileşim boyutu arasında pozitif yönde, anlamlı, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ( $r=.111$ ;  $p<.01$ ).

Bu bulgular ışığında Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin okul iklimini olumlu etkileyeceği yorumu yapılabilir. Okul iklimi ile entelektüel birikim arasındaki pozitif yönde anlamlı ilişki kültürel konulara duyarlı, yerel ve evrensel kültürel değerlerin taşıyıcısı olabilen, kültürel çeşitliliği zenginlik olarak görebilen öğretmenlerin olumlu okul ikliminin oluşmasında etkili olacağını göstermektedir. Nitekim Khalifa (2010) geleneksel okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrencilerin kültürel sermayesini tanıyamadığını ve öğrenciler ile uyum sağlayamadığını belirtmiştir. Okul iklimi ile katılım arasındaki pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki ise sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımın yüksek olduğu öğretmenlerin bulunduğu okullarda okul ikliminin olumlu etkileneceği yorumu yapılabilir. Böylece kültürel katılımın yoğun olduğu okullarda öğrenci başarısı da yüksek olur (Sullivan, 2001). Okul iklimi ile kültürel bilinç ve kültürel potansiyel arasındaki pozitif yönde anlamlı ve düşük düzeyde bulunan ilişki ışığında kültürü ve kültürel yaşantıyı içselleştiren, bulunduğu bölgenin kültürel değerlerinin farkında olan ve bunları aktarabilen, çevresini etkileyebilen öğretmen gruplarının yoğun olduğu okullarda yine olumlu bir okul iklimi meydana gelir. Alan yazında okul iklimi ile kültürel sermaye ilişkisine yönelik araştırmaların görünümüne rastlanmamış olsa bile Erdoğan'ın (2019) okul müdürlerinin kurumsallaşmış kültürel sermaye düzeyleri ile okuldaki destek ve başarı kültürü arasında pozitif yönde bulunduğu ilişki bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Nitekim davranış ve fikirlerin akademik başarı ile kendini ortaya koyması kurumsallaşmış kültürel sermayeye işaret eder (Throsby, 1999). Yönetici ve öğretmenlerde kurumsallaşmış kültürel sermayenin okul kültürüne katkı sağlayabileceği gibi olumlu bir okul ikliminin oluşmasına da katkı sağlayacağı öngörülebilir. Benzer şekilde bu araştırmanın bulguları; demokratik bir ortamın bulunduğu, farklılıklara saygı duyulan, okulu sahiplenen, okul müdürünün öğretmen

ihtiyaçlarına cevap verdiği, öğrencilerin ve öğretmenlerin desteklendiği, samimi bir ortamın oluştuğu okullarda olumlu okul ikliminin oluşacağı bu durumun da çalışanların, öğretmenlerin ve öğrencilerin kültürel sermayelerine katkı sağlayacağını göstermektedir. Nitekim okul iklimi bahsedilen bu uygulamalar ile kendini göstermekte ve okuldaki öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin algı ve davranışlarına etki etmektedir (alık & Kurt, 2010).



## Bölüm 5

### Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu kısmında yorumlanan ve tartışılan bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar; bu sonuçlar ışığında araştırmacılara ve sahadaki uygulayıcılara yapılan önerilere yer verilmiştir.

#### **Sonuçlar**

Ankara ili merkez ilçelerinden araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Kültürel sermayenin alt boyutlarından entelektüel birikim, kültürel bilinç ve kültürel potansiyel boyutunda da öğretmen görüşleri yüksek düzeyde ancak katılım boyutunda orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşleri kültürel sermayenin alt boyutları ele alınarak karşılaştırıldığında ise en yüksek puanın kültürel potansiyel, en düşük puanın katılım boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı, kültürel bilinç boyutunda ise kadın öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşleri yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. 61 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin daha yüksek olduğu saptanmış ancak hesaplanan etki büyüklüğünden hareketle bu farkın çok küçük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılım, kültürel bilinç ve kültürel potansiyel boyutunda da öğretmenlerin görüşlerinin yaş gruplarına göre değiştiği ancak öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşleri entelektüel birikim boyutunda yaş değişkenine göre herhangi bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin, kültürel sermaye ölçeğinin tamamı ile tüm alt boyutlarında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre kültürel sermayeye ilişkin görüşleri hem kültürel sermaye ölçeğinin tamamında hem de entelektüel birikim, katılım ve kültürel bilinç boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Kültürel sermayeye ilişkin öğretmen görüşlerinde doktora mezunu olan öğretmenlerin görüşlerinin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre anlamlı bir şekilde yüksek çıktığı görülmüştür. Benzer şekilde entelektüel birikim, katılım, kültürel bilinç boyutlarında doktora mezunu öğretmenlerin görüşlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin kültürel potansiyel boyutunda öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşleri medeni durumlarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre bekâr öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde katılım ve kültürel bilinç boyutlarında da bekâr öğretmenlerin görüşlerinin daha yüksek çıktığı belirlenmiştir. Ancak entelektüel birikim ve kültürel potansiyel boyutlarında öğretmenlerin medeni durumlarına göre kültürel sermaye görüşlerinde herhangi bir farklılık yoktur.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin “çoğunlukla” düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin okul ikliminin alt boyutlarına ilişkin görüşleri ele alındığında ise; demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma boyutlarında da “çoğunlukla” düzeyinde katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinde en yüksek puanın demokratiklik ve okula adanma boyutunda en düşük puanın ise çatışma boyutunda olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, başarı etkenleri ve samimiyet boyutlarında ise kadın öğretmenlerin okul iklimi görüşlerinin daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinde yaş değişkenine göre samimiyet boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmemiş ancak kültürel sermaye ölçeğinin tamamında ve demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri ve çatışma

boyutlarında anlamlı farklılık saptanmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ise 51-60 yaş aralığı ile 31-40 yaş aralığı arasında 51-60 yaş aralığı lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde değiştiği görülmüştür. Benzer şekilde öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşlerinin okul ikliminin boyutlarından olan çatışma, başarı etkenleri, liderlik ve etkileşim ile demokratiklik ve okula adanma boyutlarında da anlamlı şekilde değişmiştir. Anlamlı değişikliğin hangi mesleki kıdem gruplarında olduğu incelendiğinde ise mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Ancak öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri samimiyet boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin sonuçları incelendiğinde hem okul iklimi ölçeğinin tamamında hem de tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığı, başarı etkenleri boyutlarında ise bekâr öğretmenlerin okul iklimi görüşlerinin daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşleri ile okul iklimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

## **Öneriler**

Bu bölümde araştırma bulguları ve sonuçları genel çerçevede ele alınarak yapılacak araştırmalara öneriler ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

### ***Araştırmacılara dönük öneriler***

Bu araştırma Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ortaokullar ile sınırlı tutulmuştur. Örnekleme ilkokul ve lise kademelerini ekleyerek aynı zamanda başka iller ve bölgeleri de kapsayacak şekilde örneklem geniş tutularak araştırma yenilenebilir. Örnekleminin ülke genelindeki ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinden alınarak yapılacak bir araştırmanın sonucunun ulusal eğitim politikalarına geniş perspektifte fikir sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre kültürel sermaye ve okul iklimi ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Başka çalışmalarda öğrenci ve veli görüşleri doğrultusunda bu ilişki yeniden ortaya konulabilir. Nitekim yüksek düzeyde kültürel sermayeye sahip ebeveynlere çocukları ile düşük düzeyde kültürel sermayeye sahip ebeveynlere çocuklarının kültürel sermaye ve okul iklimi ilişkisine yönelik görüşlerinin alan yazına çarpıcı sonuçlar katacağı düşünülmektedir.

Alan yazında kültürel sermaye ile okul iklimi ilişkisine yönelik araştırmaların görünümüne rastlanmamış olması ve öğrencinin okuldaki başarısı üzerinde kültürel sermayenin etkisi gerçeği ile (Bourdieu, 1986) kültürel sermaye ile okul iklimi ilişkisinde öğrencinin akademik başarısının aracı rolü etkisinin inceleneceği araştırmaların alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Yapılan alan yazın taramalarında sosyo ekonomik yapının kültürel sermaye ile güçlü ilişkisinden dolayı demografik değişkenlere okulların bulunduğu bölgelerin sosyo-ekonomik yapılarının da dâhil edileceği yeni araştırmalar yapılabilir.

Araştırmada öğretmenlerin katılım boyutuna ilişkin görüşlerinin kültürel sermayenin diğer boyutlarına göre düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kültürel etkinliklere katılımını etkileyen unsurlar başka bir araştırmanın konusu olarak ele alınabilir.

### ***Uygulayıcılara dönük öneriler***

Araştırmada öğretmenlerin katılım boyutuna ilişkin görüşlerinin kültürel sermayenin diğer boyutlarına göre düşük olduğu görülmüştür. Olumlu okul ikliminin geliştirilmesi için

okul ve eğitim yöneticilerince okul ortamında ve sosyal çevrede öğretmenlerin kültürel aktivitelere katılımını teşvik edici çalışmalara yer verilebilir.

Öğretmenlerin kültürel zenginliklerinin öğrenciler ve dolayısı ile okul atmosferi üzerinde etkili bir güce dönüşümünü sağlamak için yoğun öğretmen-öğrenci-veli ilişkilerine fırsat verilmesi önerilir.

MEB'in öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora yapmalarına teşvik edici politikalar geliştirmeleri, uzun vadede öğretmenlerin kültürel sermayelerine ve eğitim örgütlerindeki iklime olumlu katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmada kıdemi yüksek olan olan öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşlerinin daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bu kapsamda kıdemi daha az olan öğretmenlerin okul kültürüne uyumu için görüşlerini dikkate almak, gerekli kaynakları sağlamak, samimi öğretmen ilişkilerinin oluşmasını sağlamak vb. çalışmaların öğretmenlerin okul iklimi algılarını olumlu etkileyeceği ve okul iklimine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin okul ikliminin tüm alt boyutlarında "çoğunlukla" düzeyinde olmasına rağmen en düşük puanın çatışma boyutunda olması dikkat çekicidir. Bu kapsamda okuldaki disiplin sorunlarına yerinde ve zamanında müdahale edilerek azaltılması, okul içi gruplaşmaların olumsuz etkisinin azaltılması okul ikliminin olumlu havasını daha da artıracığı düşünülmektedir.

## Kaynaklar

- Ada, K. (2020). *Ortaokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen kolektif yeterliğinin aracılık rolü* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Akdemir, A. (2002, 21 Ekim). Entelektüel Liderlik. *Milliyet*. Retrieved from <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/entelektuel-liderlik-104785>
- Aktan, C., & Tutar, H. (2007). Bir sosyal sabit sermaye olarak kültür. *Pazarlama ve İletişim Dergisi*, 6(20).
- Akyüz, M. (2000). *Örgüt iklimi ve iş doyumunu*. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:2.
- Aksu, A. (1994). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Ashkanasy, N. M., & Härtel, C. E. J. (2014). Positive and negative affective climate and culture: The good, the bad, and the ugly. In B. Schneider & K. M. Barbera (Eds.), *The Oxford handbook of organizational climate and culture* (pp. 136-152). Oxford University Press.
- Aslankan, A. (2008). *Reflections of cultural capital on exchange of populations : The case of Çeşme and Alaçatı* (Yayınlanmamış doktora tezi). ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, Y. E. (2015). *Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aydın, M. (2014). *Toplum kültür eğitim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Aydın, Ş. (2020). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kültürel sermayeleri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT. *ELT journal*, 66(1), 62-70. doi: 10.1093/elt/ccr017
- Balcı, A.(1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70). Retrieved from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5979>
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul, okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi
- Balcı, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: PegemA Yayınları.
- Başbaydar, A. (2016). *Beşeri ve ekonomik sermayenin geliştirilmesinde bölgesel kalkınma ajanslarının rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı, Çankırı.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6143/82446>
- Bayram, F. & Aypay, A. (2012). ilköğretim okullarında müdür etkililiği, okul iklimi ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi*, 1 (1) , 49-63. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/epa/issue/48307/611608>
- Bernard, C. I. (1968). *The Functions of the executive* (13 b.). Harvard University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2020). *Varisler öğrenciler ve kültür* (4 b.). (L. Ünsaldı , & A. Sümer, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. (2021). *Ayırım Beğeni yargısının toplumsal eleştirisi* (1 b.). (D. Fırat, & G. Berkkurt, Çev.) Ankara: Nika Yayınevi.

- Bourdieu, P. (1986). "The Forms of capital". *Handbook of Theory and Research for the Sociology Education*, (Ed: John G. Richardson). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu. P. & Passeron. J. C. (2015). *Yeniden üretim eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri* (A. Sümer. L. Ünsaldı ve Ö. Akkaya. Çev.). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Bucak, A. (2019). *Öğretmenlerin kültürel sermaye ve yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (20. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. Akgün, Ö. E. Demirel, F. Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Callaway, E. W. (1994). *Cultural capital and teacher/student interaction* (Order No. 9506251). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304177928). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/cultural-capital-teacher-student-interaction/docview/304177928/se-2?accountid=11248>
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Atıf İndeksi, 1-430.
- Canlı, S. , Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4), 1797-1811. doi: 10.17051/ilkonline.2019.506842
- Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.



- Cohen, J. , McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral,T. (2009). School Climate: Research,policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213. Retrieved from <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=15220>
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94,95-120. Retrieved August 12, 2021, Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2780243>
- Çağlayan, E. (2014). *Okul binaları ve örgüt iklimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çetin, M. (2020). *Örgüt İkliminin Öncüleri ve Çıktıları. Örgüt ve Okul İklimi içinde*, Ed:M. Özgenel, (s. 39). Ankara: Nobel Akademik.
- Çolak İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki muğla ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Dağ, S. (2020). *Okul yöneticisi ve öğretmenlerin benimsedikleri felsefi yaklaşım ile okul iklimi ve öğrenci davranışlarını kontrol etme eğilimi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağlı, A. (2020). *Teoriden uygulamaya örgütsel iklim*. Ankara: Sonçağ Yayıncılık.
- Davis, A. 2010. Forms of capital and mobility in the political field: applying Bourdieu's conceptual framework to UK party politics. *British Politics*.5(2). 202 - 223. doi: 10.1057/bp.2010.2
- Dilbaz Sayın, S.S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Doğan, S. (2011). *Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doran, J. (2004). "Effective school characteristics and student achievement correlates as" (2004). *Electronic Theses and Dissertations, 2004-2019*. 182. Retrieved from <https://stars.library.ucf.edu/etd/182>
- Drummev, K. M. (2008). *The role of cultural and economic capital in education: 1972–2002* (Order No. 3318139). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (250813820). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/role-cultural-economic-capital-education1972/docview/250813820/se-2?accountid=11248>
- Duff, B. K. (2013). *Differences in assessments of organizational school climate between teachers and administrators* (Unpublished doctoral dissertation). Liberty University, Virginia.
- Dumais, S. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44-68. doi:10.2307/3090253
- Dunn, R. J., & Harris, L. G. (1998). Organizational dimensions of climate and the impact on school achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 25(2), 100-114.
- Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve sosyoloji*. (P. Ergenekon, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Durmaz, C. (2020). *Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Erdoğan, S. (2019) *Okul yöneticilerinin kültürel sermaye düzeyleri ile okul kültürü arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Erdoğan, Ö. F. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algılarının incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Ergüven Akbulut, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermayeleri, özyeterlilikleri ve okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erol, E. (2014). *Eğitim fakültelerinde örgütsel iklim ile örgütsel politika algısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Eroler, M. (2015). *Resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin boş zamanlarını değerlendirmelerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Yayınları, No:174.
- Etiz, S.S.(2019). *Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlilikleri ile sosyal sorumluluk temelli liderlik becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Siirt.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Feniger, Y., Shavit, Y. ve Ayalon, H. (2014). Cultural capital, social capital and educational achievement in religious and secular education in Israel. *International Journal of Jewish Education Research*. (7). s. 29-67. doi: 10.13140/2.1.1137.7288
- Follett, M. P. (1942). *Dynamic administration: The Collected papers of mary parker follett* (1 b.). (L. U. Henry C. Metcalf, Dü.) London: Routledge.
- Fultz, D. M. (2011). *Principal influence on school climate: a networked leadership approach* (Unpublished doctoral dissertations). The Ohio State University, USA.

- Gao, L. (2011). *Impacts of cultural capital on student college choice process in china*. United Kingdom: Lexington Books.
- Gibbs, P. C., & Cooper, C. L. (2011). Fostering a positive organizational culture and climate in an economic downturn. *The handbook of organizational culture and climate*, 2, 119-136.
- Gilmer, B. V. H. (1961). Psychological climates of organizations. In B. Von Haller Gilmer (Ed.), *Industrial Psychology*, 57-84. New York: McGraw-Hill.
- Goodwin, N. (2003). Five kinds of capital: useful concepts for sustainable development. *Tufts University Global Development and Environment Institute Working Papers*. Medford, USA. doi: 10.22004/ag.econ.15595
- Gordon, T. (2010). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (3. Baskı). İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Gökalp, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kültürel sermaye yeterliklerinin ve kültürel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Göksal, S. (2018). *Matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gray, R. (2007). *A climate of success: Creating the right organization climate for high performance*. Amsterdam: Elsevier/Butterworth-Heinemann.
- Günbayı, İ. (2007). School climate and teachers' perceptions on climate factors: Research into nine urban high schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 6(3), 70-78. Erişim adresi: <http://www.tojet.net/articles/v6i3/637.pdf>
- Güleç, F. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Siirt ili örnekleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Güney, A. (2009). *İlköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları ile algılananaile yapısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.
- Gürbüz, S., Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Halis, M., & Uğurlu, Ö. (2008). Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, s.101-103
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. London: The Macmilan Company.
- Halpin, A.W., & Croft, D.B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center.
- Hoy, W. K., Tarter, C., & Kottkamp, R.B.(1991). *Open schools/ healty schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills: Sage Publication.
- Hoy, W.K. (2003), "An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations", *Journal of Educational Administration*, Vol. 41 No. 1, pp. 87-109. doi:10.1108/09578230310457457.
- Hoy, W. K. (2003). School climate. In J.W. Guhtrie (Eds.), *Encyclopedia of education* (pp. 2121-2124), New York: Thompson Gale.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311. doi:10.1177/0013161X97033003003
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). Theory research and practice. *Educational administration*. New York: McGraw-Hill Education.
- Howell, D. C. (2012). *Statistical methods for psychology*. Cengage Learning.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Jaeger. M. M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*. 84(4). 281-298. Doi: 10.1177/0038040711417010
- Karataş, S. (2008). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karcioğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve okul iklimi ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), Mart:265-283. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/atauniiibd/issue/2682/35198>
- Khalifa, M. (2010). Validating social and cultural capital of hyperghettoized at-risk students. University of Texas at San Antonio. *Education and Urban Society*, 42(5), 620-646. doi: 10.1177/0013124510366225.
- Kingston, P. (2001). The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory. *Sociology of Education*, 74, 88-99. doi:10.2307/2673255
- Kinney, T.(2018). *Cultural Capital in Early Childhood* (Unpublished postgraduate thesis). Social Policy The University of Edinburgh, Scotland.
- Konaklı, T. (2019). *Örgüt kültürü ve iklimi*. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Ed.) Eğitim Yönetimi içinde (s.73-99) . Ankara. Pegem Akademi

- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (1), 117-139.
- Koys, D. J., & DeCotiis, T. A. (1991). Inductive measures of psychological climate. *Human relations*, 44(3), 265-285. doi:10.1177/001872679104400304
- Kumar, R. (2011). *Araştırma yöntemleri* (3. baskı b.). (Ö. Çokluk, G. Şekercioğlu, ve H. Atak, Çev.) Ankara: Edge Akademi.
- Kurt, T., & Çalık, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/298>
- Lee, E.(2012). *Effect of social capital and cultural capital of immigrant family on their children's educational attainment (Unpublished master thesis)*. State University of New York, Department of Sociology, New York.
- Levinson, M. (2007). Literacy in english gypsy communities: Cultural capital as negative assets. *American Educational Research Journal*, 44, 5-39.
- Lin, N. (1999) Building a network theory of social capital. *Connections*, 22, 28-51. erişim adresi: [http://www.insna.org/PDF/Connections/v22/1999\\_I-1-4.pdf](http://www.insna.org/PDF/Connections/v22/1999_I-1-4.pdf)
- Lin, N. (2008). Building a network theory of social capital. In N. Lin, K. Cook, & R. S. Burt (Eds.), *Social Capital Theory and Research* (4th Edition, pp. 3–30). New Jersey: Aldine Transaction.
- Litwin, G. H. & Stringer, R. A.Jr. (1968) *Motivational and organizational climate*. Boston: Harvard University Press.
- Madhukar, V., & Sharma, S. (2017). Organisational climate: A conceptual perspective. *Article in International Journal of Management and Business*.
- Marks, K. (2003). *Kapital*. (A. Bilgi, Çev.) . Ankara: Eriş Yayınları. (Orijinal baskı, 1970).

- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization* (volume VI b.). (E. b. Thompson, Dü.) New York: The Macmillan Company.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Milli eğitim temel kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>.
- Misner, J. S. (2016). *Predictors of cultural capital on science academic achievement at the 8 th grade level*. St. John's University (New York), School of Education and Human Services.
- McGregor, D. M. (1960). *The human side of enterprise*. New York, McGraw-Hill.
- Oğuzkan, F. (1982). *Öğretmenliğin üç yönü*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Okey, T., & Cusick, P. (1995). Dropping out: Another side of the story. *Educational Administration Quarterly*, 31, 244-267.
- Orpinas, P., & Horne, A. (2009). Creating a positive school climate and developing social competence. In S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (Eds.) içinde, *Handbook of Bullying in Schools An International Perspective* (s. 49-60). New York: Routledge.
- Öge, E., & Çetin, M. (2020). Örgüt ikliminin boyutları. M. Özgenel (Ed.) içinde, *Örgüt ve Okul İklimi* (s. 20). Ankara: Nobel Akademik.
- Özcan-Yücedağ, A., & Erdur Baker, Ö. (2009). Attainment of cultural capital in higher education the case of turkey. *Mediterranean Journal of Educational Journal*, 6, 73–89. Retrieved from <https://hdl.handle.net/11511/73647>
- Özdemir, M. (2018). Veri analiz yöntemleri: Nicel ve nitel veri analizi. K. Beycioğlu, N. Özer, & Y. Kondakçı içinde, *Eğitim Yönetiminde Araştırma* (s. 152). Ankara: Pegem Akademi.



- Özgenel, M. (2020). An organizational factor predicting school effectiveness: school climate . *International Journal of Psychology and Educational Studies* , 7 (1) , 38-50 .  
doi: 10.17220/ijpes.2020.01.004
- Özkalp, E. (1999). Örgütlerde kültürel sorunlar ve örgüt kültürünün korunmasında ve geliştirilmesinde uygulanabilecek programlara ilişkin eskişehir'de yapılan bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15 (1) , 437-472.
- Pakır, F. (2006). *Aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun olunan lise türünün öğrencilerin üniversite giriş sınavındaki başarıları üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Paknadel, C. (1988). *Örgütsel iklim ve iş doyumu*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Payne, A. A. (2018). Creating and Sustaining a Positive and Communal School Climate: Conemporary research, present obstacles and future directions. Report. *National Institute of Justice*. Retrieved from <https://www.ojp.gov/pdffiles1/nij/250209.pdf>
- Peker, Ö. (1993). Okullarda örgütsel havanın çözümlenmesinde bir yöntem, *Amme İdaresi Dergisi*, 26(4), 21-43.
- Perna, L. W. (2000). "Differences in the decision to enroll in college among african americans, hispanics, and whites." *Journal of Higher Education*, 71: 117–141.  
doi:10.2307/2649245
- Robbins,S.P. , Decenzo, D. A., & Coulter, M. (2016). *Fundamentals of management*. (A. Öğüt, Çev.) Ankara: Nobel Akademik.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual review of sociology*. 24(1). 1-24. doi: 10.1146/annurev.soc.24.1.1

- Purcell, D.A (2007). *Race, gender, and class at work: examining cultural capital and inequality in a corporate workplace* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Cincinnati, Ohio.
- Rossel, J. R., & Collins, R. C. (2001). *Conflict theory and interaction rituals: the microfoundations of conflict theory*. Springer Library of Congress Cataloging-Publication Data.
- Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schein, E. H. (1976). *Örgütsel psikoloji (Organizational psychology)* (2 b.). (A. Sağıtür, & Ş. Öz-Alp, Çev.) Eskişehir: İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Basımevi.
- Schneider, B., Ehrhart, M., & Macey, W. (2011). Organizational climate research: achievements and the road ahead. (N. Ashkanasy, C. Wilderom, & M. Peterson içinde), *The Handbook of Organizational Culture and Climate* (s. 29). London: SAGE Publications.
- Schneider, B., Brief, A.P., & Guzzo, R.A. (1996). Creating a climate and culture for sustainable organizational change. *Organizational Dynamics*, 24, 7-19. doi:10.1016/S0090-2616(96)90010-8
- Sönmez, E. (2016). *Öğretmenlerin okul iklimi algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi (bir meta analiz çalışması)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Spicer, F. V. (2016). *School culture, school climate and the role of the principal* (Unpublished Doctoral Dissertation). Georgia State University, Educational Policy Studies, Atlanta, US.
- Sullivan, A. (2008). Cultural capital, cultural knowledge and ability. *Sociological Research Online*, 12(6), 91–104. doi: 10.5153/sro.1596

- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *sociology*, 35(4), 893–912. doi: 10.1177/0038038501035004006
- Sutherland, F. (1994). Teachers' perceptions of school climate. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED379214>
- Tableman, B. (2004). *School climate and learning. best practicea brief*. No:31. A product of the University-Comunity Partnerships at Michigan State University. <http://outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf>
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri and G. H. Litwin (Eds.), *Organizational climate: Explorations of a concept* (pp. 9-32). Harvard University.
- Taymaz, H. (1997). *Uygulamalı okul yönetimi*. Ankara. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Thomas, A.R. (1976). The organizational climate of schools. *International Review of Education* 22, 441–463. doi:10.1007/BF00598815
- Throsby, C. D. & Macquarie university department of economics. (2005). *On the sustainability of cultural capital*. Sydney, N.S.W : Macquarie University, Dept. of Economics.
- Topçu, İ. (2019). *Okul iklimi ve kültürü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toprakçı, M. (2021). *Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlikleri ile örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Tuna, Z. (1996). *Okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının örgüt iklimine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turhan, M , Şener, G , Gündüzalp, S . (2017). Türkiye'de okul etkililiği araştırmalarına genel bir bakış. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4 (2), 103-151.

- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2021). <http://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 12.08.2021).
- Türkdoğan, M. (2019). *Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Underwood, J. J. (2011). *The role of cultural capital and parental involvement in educational achievement and implications for public policy*. (Unpublished Master thesis). Faculty of the Department of Sociology. East Carolina University.
- Varlı, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin davranışları ile okul iklimi ilişkisi (Sakarya ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Varol, M. (1989). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi. *Ankara Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 44(1), 220-235. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ausbf/issue/3228/44968>
- Yağan, E. (2020). Okul iklimi ve okul etkililiği. M. Özgenel (Ed.) içinde, *Örgüt ve Okul İklimi* (s. 160). Ankara: Nobel Akademik.
- Yamamoto, Y., & Brinton, M. C. (2010). Cultural capital in east asian educational systems: the case of japan. *Sociology of Education*, 83(1), 67-83. doi:10.1177/0038040709356567
- Yetim, A., & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 541-550.
- Yüner, B. (2018). *Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zohar, D. (2014). Safety climate: Conceptualization, measurement, and improvement. In B. Schneider & K. M. Barbera (Eds.), *The Oxford handbook of organizational climate and culture* (pp. 317–334). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199860715.013.0017>

**EK-A: Okul İklimi Ölçeği (OIÖ) Kullanım İzni****Re: ÖLÇEK KULLANIM İZNİ**

Gelen Kutusu x

← **Suzan CANLI**

📧 9 Tem 2021 23:55



Alıcı: ben ▾

Sayın Mehmet Fatih ALACA, ölçeği tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçekle ilgili bilgiler e-mail ekindedir. Çalışmanızda başarılar.

Mehmet Fatih Alaca

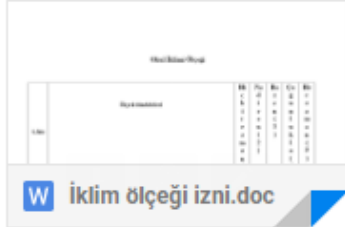
9 Tem 2021 Cum, 20:09 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Sayın Suzan CANLI Hocam,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim aynı zamanda Ankara'da Süleyman Şah Ortaokulu'nda okul yöneticisi olarak çalışmaktayım. "Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Düzeyleri ile Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki" yi konu alan tez çalışmamı Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR hocamın danışmanlığında yürütmekteyim. Bu tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz "Okul İklimi Ölçeği" ni izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Çalışmamın devamı için talebimi olurlarınıza arz eder, saygılar sunarım.

Mehmet Fatih ALACA  
Yüksek Lisans Öğrencisi



**EK-B: Kültürel Sermaye Ölçeği (KSÖ) Kullanım İzni**

Ynt: Kültürel Sermaye Ölçeği Kullanım İzni &gt; Gelen Kutusu X



YUNUS EMRE AVCI

5 Tem 2021 Pzt 21:14



Alıcı: ben

Merhabalar Fatih Bey, ölçeği kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

Siirt Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Assist. Prof. Dr. Yunus Emre AVCI  
Faculty of Education  
Department of Educational Management

---

**Gönderen:** Mehmet Fatih Alaca

**Gönderildi:** 4 Temmuz 2021 Pazar 14:29

**Kime:**

**Konu:** Kültürel Sermaye Ölçeği Kullanım İzni

Merhaba Sayın Yunus Emre AVCI Hocam,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim aynı zamanda Ankara'da Süleyman Şah Ortaokulu'nda okul yöneticisi olarak çalışmaktayım. "Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Düzeyleri ile Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki"yi konu alan tez çalışmamı Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR hocamın danışmanlığında yürütmekteyim. Bu tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz "Kültürel Sermaye Ölçeği"ni izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Çalışmamın devamı için talebimi olurlarınıza arz eder, saygılar sunarım.

Mehmet Fatih ALACA

Yüksek Lisans Öğrencisi

### EK-C: Veri Toplama Aracı

Sayın Öğretmenlerim, bu veri toplama aracı, Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin kültürel sermaye düzeyleri ile okulda var olan okul iklimine yönelik öğretmen görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile hazırlanmıştır. Anketin ilk bölümünde demografik bilgiler ile ilgili sorular, İkinci bölümünde okul iklimi ile ilgili sorular ve üçüncü bölümünde ise kültürel sermaye ile ilgili sorular yer almaktadır. Lütfen her bir soruyu dikkatle okuyarak sizin için uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz. Araştırmanın amacına ulaşması, sizlerin anket sorularını içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır.

Bu veri toplama aracı ile elde edilecek bilgiler, bilimsel amaçla ve sadece bu araştırma için kullanılacak olup herhangi bir kurum ya da kişilerle paylaşılmayacaktır. Araştırmada isminiz asla kullanılmayacaktır. İstedığınız takdirde anket formunun herhangi bir bölümünde çalışmadan ayrılabilirsiniz. Anket formuna ayıracağınız zamanın yaklaşık 10 dakika olduğunu tahmin ediyorum. Araştırmaya yapacağınız katkılar için çok teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR  
Hacettepe Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri A.B.D.

Mehmet Fatih ALACA  
Hacettepe Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

#### I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Okulunuzun bulunduğu ilçe	( ) Altındağ ( ) Çankaya ( ) Etimesgut ( ) Gölbaşı ( ) Keçiören ( ) Mamak ( ) Pursaklar ( ) Sincan ( ) Yenimahalle
Cinsiyetiniz	( ) Kadın ( ) Erkek
Yaşınız	( ) 21-30 ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 51-60 ( ) 61 ve üzeri
Meslekteki kıdeminiz	( ) 0-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-20 yıl ( ) 21 yıl ve yukarısı
Öğrenim Durumunuz	( ) Yüksekokul ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans veya Doktora
Medeni durumunuz	( ) Evli ( ) Bekâr

## 2.BÖLÜM: OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

S.No	Ölçek Maddeleri					
		Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğunlukla (4)	Her zaman (5)
1	Okulumuzda öğretmen-öğrenci ilişkileri demokratiktir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2	Okulumuzda öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3	Okulumuzdaki çalışanlar birbirlerine anlayışlı davranırlar.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4	Okulumuzda öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5	Okulumuzdaki öğretmenler okulu sahiplenirler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6	Okulumuzdaki öğretmenler okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi isterler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
7	Okulumuzdaki öğretmenler isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
8	Okul müdürümüz okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
9	Okul müdürümüz öğretmenlere yönetsel uygulamalar (disiplin uygulamaları, ders dağıtımı, görev dağıtımı vb.) açısından adil davranır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
10	Okulumuzdaki sorunlar açık bir şekilde tartışılır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
11	Okul müdürümüz öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade eder.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
12	Okul müdürümüz öğretmenlere gerekli kaynakları sağlar.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
13	Okulumuzdaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalarlar.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
14	Okulumuzdaki öğretmenlerin performansı yüksektir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
15	Okulumuzdaki çalışanlar sorumluluklarını yerine getirirler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
16	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerini desteklerler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
17	Okulumuzdaki çalışanlar okul dışında da görüşmeye devam ederler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
18	Okulumuzdaki çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
19	Okulumuzdaki çalışanlar birbirleriyle uyumludur.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
20	Okulumuzda gergin bir atmosfer bulunmaktadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
21	Okulumuzda disiplin sorunları yaygın olarak görülür.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
22	Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
23	Okulumuzdaki çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>



### 3.BÖLÜM: KÜLTÜREL SERMAYE ÖLÇEĞİ

Bu bölümde tutum ve davranışlarınızı katılma düzeyine göre hiç katılmıyorsanız 1'i, artacak şekilde oldukça çok veya sık katılıyorsanız 5'i işaretleyiniz. Katılma düzeyinizi 1 ile 5 arasında çarpı (X) koyarak belirtiniz.

Maddeler	1	2	3	4	5
1. Çeşitli bilim dallarında bilgi sahibiyim	1	2	3	4	5
2. Kültürel konularla ilgili objektif araştırmalar yaparım	1	2	3	4	5
3. Tarihsel bilgiye dayanarak günümüzdeki kültürel değerleri ve olayları değerlendirip öngörülebilir bulunabilirim	1	2	3	4	5
4. Kültürel olay ve olguları farklı açılardan değerlendirebilirim	1	2	3	4	5
5. Ulusal ve evrensel kültürel değerlerin farkındayım	1	2	3	4	5
6. Kültürel olarak sürekli kendimi yenilerim	1	2	3	4	5
7. Bilimsel dergi ve makaleleri okurum	1	2	3	4	5
8. Edebiyatla ilgilenirim	1	2	3	4	5
9. Kültürel çeşitliliğin toplumsal açıdan zenginlik olduğuna inanırım	1	2	3	4	5
10. Kültürel içerikli kitaplar okurum	1	2	3	4	5
11. Okuduklarımdan yararlı gördüklerimi hayata aktarırım	1	2	3	4	5
12. Kitap alma (ödünç veya satın alma) alışkanlığım vardır	1	2	3	4	5
13. Her ay düzenli olarak kitap okurum	1	2	3	4	5
14. Kültürel amaçlı faaliyet ve/veya kurslara katılırım	1	2	3	4	5
15. Toplumsal faaliyetlere gönüllü olarak katılırım	1	2	3	4	5
16. Kültürel faaliyetlere katılımı mümkün kılacak çevreye sahibim	1	2	3	4	5
17. Gezilere katılırım.	1	2	3	4	5
18. Sanat çalışmalarına katılırım	1	2	3	4	5
19. Boş vakitlerimde kültürel çalışmalarla meşgul olurum	1	2	3	4	5
20. Kurum içi etkinliklere düzenli olarak katılırım	1	2	3	4	5
21. Yaşadığım şehirdeki kültürel faaliyet potansiyelinin farkındayım	1	2	3	4	5
22. Tiyatro ve/veya sinemaya giderim	1	2	3	4	5
23. Yaşadığım şehirdeki kültürel değer taşıyan yerleri bilirim	1	2	3	4	5
24. Müze ve/veya tarihi yerleri ziyaret ederim	1	2	3	4	5
25. Kültürel hayatı etkileyen bilişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanırım	1	2	3	4	5
26. Açık ve anlaşılır konuşurum	1	2	3	4	5
27. Çevremdekilerle sosyal ve medeni ilişkilerim üst düzeydedir	1	2	3	4	5
28. Toplumu yönlendirebilecek derecede çevremde söz sahibi biriyim	1	2	3	4	5
29. Akıcı konuşurum	1	2	3	4	5
30. Çevremde kendini yetiştirmiş, kültürlü bir insan olarak tanınırım	1	2	3	4	5

**EK-Ç: Araştırma Gönüllü Katılım Formu**

Bu çalışma, "**Kültürel Sermaye İle Okul İklimi İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri**" başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Araştırma Mehmet Fatih Alaca tarafından yapılmakta olup Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin kültürel sermaye düzeyleri ile okulda var olan okul iklimine yönelik öğretmen görüşleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, anket soruları ile sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler dijital şifre yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Araştırmacı Adı :Mehmet Fatih ALACA  
Adres :Süleyman Şah Ortaokulu

**Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.**  
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Adı ve Soyadı:  
İmza:  
Tarih:

## EK-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Rektörlük

Tarih: 12/11/2021  
Sayı: E-35853172-300-00001863488



00001863488

Sayı : E-35853172-300-00001863488  
Konu : Mehmet Fatih ALACA (Etik Komisyon İzni)

12.11.2021

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 22.10.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001834600 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Mehmet Fatih ALACA'nın Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR danışmanlığında yürüttüğü "Kültürel Sermaye İle Okul İklimi İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 09 Kasım 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN  
Rektör Yardımcısı

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu: A53209EC-218C-40A0-8742-A9206084A8EF

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/fm-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevda TOPAL

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 03123051008

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



**EK-E: Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni**

T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Millî Eğitim Müdürlüğü

Tarih: 29.11.2021  
Sıra E-605.99.00001892553  
00001892553

Sayı : E-14588481-605.99-37777308  
Konu : Araştırma izni

29.11.2021

**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**

İlgi: a) 19.11.2021 tarihli ve 1876268 sayılı yazımız.  
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Mehmet Fatih ALACA'nın "Kültürel Sermaye ile Okul İklimi İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı ortaokullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

Ek:  
Uygulama araçları (3 sayfa)  
Dağıtım:  
Gereği:  
Hacettepe Üniversitesi  
Bilgi:  
9 Merkez İlçe MEM

**Bu belge govvali elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 306 89 30

E-Posta: [istatistik06@meb.gov.tr](mailto:istatistik06@meb.gov.tr)

Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

Bilgi için: Emine Kozmik

Unvan : Şef

İnternet Adresi: [ankara.meb.gov.tr](http://ankara.meb.gov.tr)

Faks: \_\_\_\_\_

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evnksorgu.meb.gov.tr> adresinden d87c-e351-3874-829d-c3b kodu ile teyit edilebilir.

**EK-F: Etik Beyanı**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- \* tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- \* görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- \* başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- \* atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- \* kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- \* bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

15/06/2022

Mehmet Fatih ALACA

**EK-G: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu**

15/06/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Kültürel sermaye ile okul iklimi ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
15/06/2022	189	291,643	25/05/2022	%14	1857217292

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

**Ad Soyadı:** Mehmet Fatih ALACA

**Öğrenci No.:** N19139869

**Ana Bilim Dalı:** Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

İmza

**Programı:** Eğitim Yönetimi Programı

**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

**DANIŞMAN ONAYI**

UYGUNDUR

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

## EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report

15/06/2022

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: Teacher's opinions on the relationship of cultural capital and school climate

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
15/06/2022	189	291,643	25/05/2022	%14	1857217292

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name Lastname:** Mehmet Fatih ALACA  
**Student No.:** N19139869  
**Department:** Educational Sciences  
**Program:** Educational Administration  
**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

Signature

### ADVISOR APPROVAL

APPROVED

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

## EK-I: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

15/06/2022

Mehmet Fatih ALACA

---

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.  
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir  
\*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.



