

Okulların Sosyal Sermayesi ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Fatma Sadık¹, Sevgi Ergüven Akbulut²

Özet: Okulların sosyal sermayesi ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Hatay il merkezinde yürütülen araştırmaya 175 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri Sosyal Sermaye (SSÖ) ve Akademik İyimserlik (AIÖ) ölçekleri ile toplanmış, Mann Whitney- U, Kruskal Wallis H, Spearman Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler görev yaptıkları okulların sosyal sermayesini ve kendi akademik iyimserliklerini genel olarak “yüksek” düzeyde algılamaktadır. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki çevrelerde görev yapan öğretmenler okullarının sosyal sermayesini daha düşük algılamış, hizmet süresi artıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin arttığı saptanmıştır. Yaşa göre 40 yaşın üstünde, hizmet süresine göre ise 11 yıldan uzun süredir görev yapan öğretmenler akademik iyimserliklerini daha yüksek algılamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre okulların sosyal sermayesi ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif yönde ve “orta” düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Sermaye, Akademik İyimserlik, Sınıf Öğretmeni, İlkokul

Geliş Tarihi: 08.07.2020 – **Kabul Tarihi:** 07.12.2020 – **Yayın Tarihi:** 25.12.2020

DOI: 10.29329/mjer.2020.322.19

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SCHOOLS' SOCIAL CAPITAL AND TEACHERS' ACADEMIC OPTIMISM LEVEL

Abstract: This research is a descriptive study in correlational survey model that examines the relationship between teachers' perceptions of social capital of their school and their levels of academic optimism. 175 classroom teachers participated in the research conducted in Hatay city center. The research data were collected by Social Capital (SCS) and Academic Optimism (AOS) scales and were analyzed by Mann Whitney-U, Kruskal Wallis H, Spearman's Rank Correlation Coefficient. According to the results of the research, teachers perceive the social capital of their schools and their own levels of academic optimism at a high level. Teachers who are working at a low socio-economic level perceive social capital of their schools at a lower level, and it has been determined that as time in service increases, organizational commitment level of teachers increases. Academic optimism levels of teachers who have children, who work in medium socio-economic environments, who are over 40 years old and have more than 11 years of service have been found to be higher. According to the results,

¹ **Fatma Sadık**, Assoc. Prof. Dr., Eğitim Bilimleri, Çukurova Üniversitesi

² **Sevgi Ergüven Akbulut**, Dr., Şehit İlker Uylaş İlkokulu, Ministry of National Education, ORCID: 0000-0001-6300-0444

Correspondence: sevgierguven@gmail.com

there is a medium positive relationship between the academic optimism levels of the teachers and the social capital of the school.

Keywords: Social Capital, Academic Optimism, Primary School Teacher, Primary School

GİRİŞ

Disiplinlerarası bir kavram olan sosyal sermaye genel olarak kişilerin sosyal ilişkilerinin bütünü ve sosyal birikimlerini ifade eder. Bourdieu'ya (2015; 1986) göre sosyal sermaye karşılıklılık ve güvene dayalı bir sivil katılımdır. İnsanlar dâhil oldukları ağ bağlantıları sayesinde grup üyelerinin sahip olduğu kaynaklardan faydalanarak sosyal sermayelerini artırırılar. Ayrıca bu ilişkiler ağı sayesinde kısa veya uzun bir zaman diliminde doğrudan faydalanabilecekleri yeni toplumsal ilişkiler üretebilirler. Putnam (1995) ise sosyal sermayeyi toplumsal yaşamı düzenleyen değerler bazında ele almakta ve sosyal sermayenin karşılıklı güven, iletişim ağları ve normlardan oluştuğunu belirtmektedir. Güven, sosyal sermayenin oluşması için gerekli bir koşul aynı zamanda sosyal sermayenin sonuçlarından biridir. Güven, kişiler arası ağların ve paylaşımların kalıcılığını sağlar, güvenin olmadığı ilişkilerde, kişilerin birbirine bağlılığı ve sosyal birikimleri zedelenir (Chen, Stanton, Gong, Fang & Li, 2009; Fukuyama, 1999). İletişim ağları, bireylerin faydalanacağı kaynaklarla ilişkisidir (Uçar, 2010). Ağlar, bireyler veya gruplar arasındaki bilgi akışını kolaylaştırır. Dolayısıyla bireyin sosyal sermayesi, bağlantılı olduğu ağlar ve bu ağlar aracılığıyla ulaştığı kaynak miktarıyla doğru orantılı olmaktadır (Lin, 1999). Normlar ise kişilerin grup içindeki davranışlarını etkileyen oluşumlardır. Sosyal sermayenin sürdürülmesi için normların işliyor olması gerekmektedir. Eğer bir grupta güvensizlik varsa, kargaşa, sömürü gibi tekrar eden olaylar zinciri gözleniyorsa o grupta normlar davranışlara yön vermiyor demektir (Putnam, 1993, Akt. Fine, 2008, s147).

Günümüzde kadınların iş hayatına atılması, sabit ikamet olmaması, boş zamanların teknolojik ürünlerle doldurulması, süpermarketlerin artması gibi sosyal ve ekonomik yaşamda yaşanan değişimler insanları giderek yalnızlaştırmakta ve sosyal sermayelerini azaltmaktadır (Putnam, 1995). Bu açıdan okullar insanların diğerlerinin iletişim ağlarından faydalanacağı/faydalanabileceği en açık ve en önemli ortamlardan biri olarak nitelenebilir. Çünkü okul ortamında birden fazla rol ve sorumluluklara sahip kişiler (öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenciler, diğer eğitim görevlileri vb.) bir arada ve sürekli etkileşim halindedirler. Bununla birlikte öğretmenler gerek sahip oldukları sosyal sermaye ile okulun sosyal sermayesini etkileyen gerekse okulun var olan sermayesinden etkilenen en önemli kişiler olarak kabul edilmektedir (Anderson, 2007; Smyth, 2004). Çünkü okulun sosyal sermayesini meydana getiren özellikler (karşılıklı güven, ağ bağlantıları ve normlar) öğretmenlerin okula aidiyet duygularını etkilemekte, öğrencileriyle, meslektaşlarıyla, velilerle nasıl iletişim kuracaklarını ve nasıl işbirliği yapacaklarını belirlemektedir (Ekinci, 2008).

Öğretmenlerin akademik iyimserliği ise kendileri, öğrencileri, velileri, okul yönetimi ve öğretimsel faaliyetlerle ilgili pozitif düşünceleri olarak tanımlanmaktadır (Hoy, Tarter & Woolfolk Hoy, 2006). Beard'a (2008) göre akademik iyimserlik öğretmenlerin eğitimin paydaşlarına duydukları güven ve öğretimsel faaliyetlerle ilgili kendi öz-yeterlikleriyle ilgilidir. Ergen ve Elma (2018) ise akademik iyimserliği öz-yeterlik, akademik vurgu, okul yöneticilerine, öğrencilere ve velilere güvenle ilişkilendirmektedir. Öz-yeterlik, öğretmenin sınıf içindeki etkinlikleri etkili bir şekilde yöneteceğine dair inancı; akademik vurgu öğretmenin sınıf içinde akademik başarıya yönelik yaptıkları açıklamalarla ilgilidir. Yöneticilere, öğrencilere ve velilere güven ise öğretmenlerin paydaşlarla ilişkilerinde korku, şüphe ve çekinceler duymamasıdır (Çoban, 2010). Güvene dayalı ilişkiler kişileri birbirlerine bağlar, birbirlerine inanmalarını sağlar (Fukuyama, 2001). Bu nedenle güven, öğretmen ve paydaşlar arasındaki ilişkilerin temelini oluşturan temel öğedir. İlgili literatürde öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin sınıfa daha pozitif girdiği ve öğretim uygulamalarından daha olumlu sonuçlar aldığı (Kurz, 2006); akademik vurgusu yüksek olan öğretmenlerin sınıfta akademik hedefleri yüksek tuttuğu ve öğrencilerinin gelişimlerine daha olumlu katkılar sağladığını (Hoy vd. 2006), güvene dayalı ilişkilerin olduğu okullarda kişiler arasındaki iletişim ağlarının daha kuvvetli, verimin de daha yüksek olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Akbaba & Erdoğan 2014; Cemaloğlu & Erdemoğlu Şahin, 2007; Halawah, 2005; Hopson, Schiller & Lawon, 2004; Kurz, 2006; Fukuyama, 1999; Tanrıöğen, 1995). Akademik iyimserlik inancı yüksek olan öğretmenlerin de öğrencilerinin başarılarını artıracak unsurlar konusunda ilgili kişilerle işbirliğine önem verdiği ve etkili öğretim sağlama konusunda daha fazla çaba gösterdikleri görülmektedir (Kerimgil Çelik & Gürol, 2015).

Bu açıklamalar doğrultusunda öğretmenlerin akademik iyimserlik inancı ve okulun sosyal sermayesinin boyutlarının karşılıklı alış-veriş içinde olduğu düşünülmektedir. Bir diğer ifadeyle okul ortamındaki ilişki ağları belirli normlar/değerler etrafında şekillendiğinde paydaşların birbirlerine duyacakları güven duygusunun artacağı buna bağlı olarak yeni iletişim ağlarının gelişeceği ve ilişkilerin derinleşeceği söylenebilir. İletişim ağlarının gelişmesi öğretmenlerin meslekleriyle ilgili paylaşımlar yapmaları, birbirlerinin sosyal sermayelerinden faydalanmaları ve öz-yeterlik inançlarının güçlenmesi açısından değerlidir. Birçok araştırma öğretmenler arasındaki paylaşımların daha profesyonel olmalarını sağladığını, "biz" duygusunu geliştirdiğini ve motivasyonlarını arttırdığını (Uysal Arpaguş, 2011; Wang & Haertel, 2001; Özgan & Yılmaz, 2009); öğretmenlerin okul çalışmalarıyla ilgili olarak paydaşlardan (yöneticiler, meslektaşlar, veliler) desteğe ihtiyaç duyduklarını ve bu desteği alamadıklarında olumsuz duygular yaşadıklarını (Ergen & İnce, 2017), sağlıklı öğretmen veli ilişkilerinin öğrenci başarısında etkili olduğunu (Aryal, Bozkurt, Özdemir, Sadıç, Özarslan, Türedi & Ünlü, 2012; Garcia, 2004; Hill & Chin, 2018) göstermektedir.

Karşılıklı olduğu düşünülen bu alış-veriş özellikle temel eğitim kademesi olan ilkokulda daha kritik bir öneme sahiptir. Çünkü bu kademedeki çocuklar yaşları itibarıyla okulda daha çok zaman

geçirmekte, sınıf öğretmenleriyle daha çok iletişim kurmaktadır. Öğretmenler onların sadece akademik başarıları üzerinde değil, etkili bir rol model olarak sosyal sermaye birikimi süreçlerinde de önemli bir role sahiptirler (Bonnizzoni, Romito & Cavallo, 2016; Goldenberg, 2014). Bununla birlikte ilgili literatür incelendiğinde ülkemizde sosyal sermaye ile ilgili çalışmaların genellikle ekonomi, sosyoloji, iktisat ve işletme alanlarında yoğunlaştığı görülmüştür (Aydemir, 2011; Baştürk, 2011; Durkan Şimşek, 2013; Erbil & Ögüt, 2016; Eşki, 2009; Gök, 2014; Güllüpinar & İnce, 2014; Gültepeaç Ayalp, 2010; Kangal, 2013; Özbay, 2006; Şan & Akyiğit, 2015; Turgut & Beğenirbaş, 2014). Eğitim alanında yapılan çalışmalar sınırlı sayıda olup, öğretim elemanlarının sosyal sermaye düzeyi ve okul sosyal sermayesinin öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişliğine etkisini incelemişlerdir (Ekinci, 2008; Güngör, 2011; Günkör, 2016; Iliman Püsküllüoğlu, 2015; Kahraman & Summak, 2016; Namalır, 2015; Toprak, 2011). Akademik iyimserlikle ilgili yapılan çalışmalar genellikle okulun akademik iyimserliği üzerinde durmuş (Çağlar, 2014; Çağlar, 2013; Çoban, 2010; Özdemir & Pektaş, 2017; Yılmaz & Kurşun, 2015); öğretmenlerin akademik iyimserliği daha çok gösterdikleri performans, başarı algısı, psikolojik iyi oluş, mesleki benlik saygısı, yapılandırmacı öğretim etkinliklerini uygulama düzeyleri açısından incelenmiştir (Bozkurt & Ercan, 2017; Ergen & Elma, 2018; Karaçam & Pulur, 2016; Katanalp Biroğul & Deniz, 2017; Kerimgil Çelik & Gürol, 2015; Özdemir & Kılınc, 2014; Yılmaz, Çaycı & Gümüş, 2016). Okulun sosyal sermayesi ve öğretmenin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu gerekçelerden hareketle öğretmenlerin okullarının sosyal sermayesi ile akademik iyimserliklerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmaya gereksinim duyulmuştur. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algıları nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algıları arasında; cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, hizmet süresi, derse girilen sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine yönelik algılara göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerine yönelik algıları nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerine yönelik algıları arasında; cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, hizmet süresi, derse girilen sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine yönelik algılara göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin okullarındaki sosyal sermaye ile akademik iyimserliklerine yönelik algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin okullarındaki sosyal sermaye ile akademik iyimserliklerine yönelik algıları ve aralarındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma ilişkiisel tarama modelindedir. Tarama modelleri

geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır. Bilinmek istenen şey vardır ve ordadır. Herhangi bir şekilde onu etkileme veya değiştirme çabası gösterilmeden araştırmaya konu olan durum kendi koşulları içinde tanımlanır (Karasar, 2008, s.77). İlişkisel tarama modeli araştırmalarda ise amaç, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemektir (Karasar, 2008, s.82). Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin okullarındaki sosyal sermaye ile akademik iyimserliklerine yönelik algıları önce farklı değişkenler açısından karşılaştırılarak incelenmiş, daha sonra aralarındaki ilişkiye bakılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Hatay ili merkez ilçelerindeki (Antakya ve Defne) ilkokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın yürütüleceği okullar belirlenirken küme örnekleme yöntemi izlenmiş, Hatay ilinin merkez ilçeleri küme olarak kabul edilmiştir. Sonrasında her ilçeden randomla 11 okul olmak üzere toplam 22 okul seçilmiştir. Araştırma verileri uygulama yapılan günlerde okullarda bulunan tüm öğretmenlere ulaştırılmış, araştırmaya gönüllü olarak toplam 210 öğretmen katılmıştır. Ancak analizler 175 öğretmenden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiş, eksik doldurulduğu belirlenen 35 örnek analiz dışı bırakılmıştır. Katılımcıların (N=175) demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 Katılımcıların Demografik Özellikleri (N=175)

Cinsiyet	f	%	Medeni durum	f	%
Kadın	113	64.57	Evli	145	82.86
Erkek	62	35.43	Bekâr	30	17.14
Toplam	175	100.00	Toplam	175	100.00
Yaş			Çocuk sahibi olma durumu		
20-29 yaş	27	15.43	Evet	135	77.15
30-39 yaş	92	52.57	Hayır	40	22.85
40 yaş ve üzeri	56	32.00	Toplam	175	100.00
Toplam	175	100.00			
Hizmet yılı			Derse girilen sınıf düzeyi		
0-5 yıl	21	12.00	Birinci sınıf	43	24.57
6-10 yıl	62	35.43	İkinci sınıf	59	33.72
11-15 yıl	23	13.14	Üçüncü sınıf	44	25.14
16 yıl ve üzeri	69	39.43	Dördüncü sınıf	29	16.57
Toplam	175	100.00	Toplam	175	100.00
Sınıf mevcudu			Okulun SED düzeyine yönelik algı		
20’ den az öğrenci	25	14.28	Alt	81	46.29
20-30 öğrenci	114	65.15	Orta	94	53.71
31-40 öğrenci	36	20.57			
Toplam	175	100.00	Toplam	175	100.00

Tablo 1’de görüldüğü gibi %64.57’ si kadın, %35.43’ ü erkek olan öğretmenlerin %82.86’sı evli, %77.15’ i çocuk sahibidir. Katılımcıların yarısından fazlası (%52.57) 30-39 yaş diliminde olan öğretmenlerin %12.00’ si 0-5 yıl, %35.43’ ü 6-10 yıl, %13.14’ ü 11-15 yıl ve 39.43’ ü 16 yıl ve üzerinde bir süredir öğretmenlik yapmaktadır. Çoğunluğunun (%65.15) sınıfında (%65.15) 20-30

öğrenci olan öğretmenlerin %24.57' si birinci, %33.72' si ikinci, %25.14' ü üçüncü ve %16.57' s, dördüncü sınıflarda derse girmektedir. Öğretmenlerin %46.29' u görev yaptığı okulların bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyini alt, % 53.71' i orta düzey olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Ekinci (2008) tarafından geliştirilen Sosyal Sermaye Ölçeği (SSÖ), Ergen ve Elma (2018) tarafından geliştirilen Akademik İyimserlik Ölçeği (AİÖ) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (KBF) uygulanarak toplanmıştır.

Sosyal Sermaye Ölçeği: Örgütsel Bağlılık (12 madde), İletişim-Sosyal Etkileşim (16 madde), İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım (12 madde), Güven (14 madde), Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım (8 madde) olmak üzere beş boyut ve toplam 62 maddeden oluşmaktadır. Cevaplamanın 5' li Likert tipi olduğu ölçeğin KMO değeri .90, Bartlett testi sonucu 8047.75' tir. Ölçeğin açıklanan varyans yüzdeleri her bir boyut için sırasıyla %24.43, %18.23, %11.87, %8.93, %6.48 ve ölçeğin bütününe ait toplam varyans %69.95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach-alpha güvenirlik katsayıları ise sırasıyla .87,.85,.90, .91, .91 ve ölçek geneli için .96' dır. Bu araştırmadan elde edilen veriler üzerinde ölçeğin Cronbach-alpha güvenirlik katsayıları yeniden hesaplanmış ve sırasıyla; .94, .90, .92, .94, .93 ve ölçek geneli için .97 bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar; Örgütsel Bağlılık boyutu için 12-60, İletişim-Sosyal Etkileşim boyutu için 16-80, İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım boyutu için 12-60, Güven boyutu için 14-70, Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım boyutu için 8-40 ve ölçek toplamında 62- 310' dur.

Akademik İyimserlik Ölçeği: Öz-yeterlik (9 madde), Öğrencilere Güven (6 madde), Yöneticilere Güven (7 madde), Velilere Güven (6 madde) ve Akademik Vurgu (4 madde) olmak üzere beş boyut ve toplam 32 maddeden oluşmaktadır. Cevaplamanın 5' li Likert tipi olduğu ölçekte KMO değeri .91, Bartlett testi sonucu 6709.38'tir. Ölçeğin açıklanan varyans yüzdeleri her bir boyut için sırasıyla %15.82, %12.81, %11.79, %10.47 ve %7.66 olarak hesaplanmış, ölçeğin tamamına ait varyans oranı %58.56'dır. Ölçek geneli için Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı .92'dir. Bu araştırmadan elde edilen veriler üzerinde Cronbach-alpha güvenirlik katsayıları yeniden hesaplanmış ve boyutlar için sırasıyla; .86, .88, .89, .92, .83 ve ölçek geneli için .93 bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar; Özyeterlik boyutu için 9-45, Öğrencilere Güven boyutu için 6-30, Yöneticilere Güven boyutu için 7-35, Velilere Güven boyutu için 6-30, Akademik Vurgu boyutu için 4-20 ve ölçek toplamında 32- 160' dır.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların demografik özellikleri hakkında bilgi almak amacıyla hazırlanmış toplam dokuz sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Öncelikle her bir öğretmenin ölçeklerden elde ettikleri puanlar hesaplanmış ve betimsel istatistikler yapılmıştır (aritmetik ortalama ve standart sapma). Öğretmenlerin puanlarına ait aritmetik

ortalamalar alt ölçeklerde yer alan madde sayılarına bölünerek 1 – 5 arasında değerler elde edilmiş ve bu değerler; 1-1.80 (çok düşük), 1.81-2.60 (düşük), 2.61-3.40 (orta), 3.41-4.20 (yüksek), 4.21-5.00 (çok yüksek) aralıklarına göre yorumlanmıştır. Ardından Kolmogorov-Smirnov testi yapılarak ölçümlerin normallik sayılığını karşılayıp karşılamadığına bakılmış, sonuçlar ölçümlerin normallik sayılığını karşılamadığını göstermiştir. Bu nedenle öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucunda anlamlı farklılıkların olduğu durumlarda farkın hangi gruplar lehine olduğunu görmek için ise grupların ikili karşılaştırmaları üzerinde Mann Whitney U testleri tekrarlanmış, anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir. Değişkenler arasında ilişkinin varlığı ve yönüne Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile bakılmış, elde edilen korelasyon katsayısı mutlak değer olarak .70-1.00 “yüksek”, .69-.30 “orta” ve .29-.00 “düşük” seviyede ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2010, s. 32).

BULGULAR

Öğretmenlerin Okullarındaki Sosyal Sermayeye İlişkin Algıları

Öğretmenlerin SSÖ puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2 SSÖ Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler (N=175)

Alt boyutlar	\bar{X}	Ss
Örgütsel bağlılık	39.76	10.31
İletişim-Sosyal etkileşim	56.56	9.98
İşbirliği-Sosyal ağlar ve katılım	42.13	8.59
Güven	51.94	8.95
Farklılıklara tolerans ve normları paylaşım	31.43	5.78
Ölçek toplam puanı	221.84	39.85

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin SSÖ puanlarına ait aritmetik ortalamalar 12-60 arasında puan alınabilen Örgütsel Bağlılık boyutunda 39.76; 16-80 puan alınabilen İletişim-Sosyal Etkileşim boyutunda 56.56; 12-60 puan alınabilen İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım boyutunda 42.13; 14-70 puan alınabilen Güven boyutunda 51.94; 8-40 puan alınabilen Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım boyutunda 31.43 ve 62-310 puan alınabilen SSÖ toplam puanında 221.84’ dür. Bu doğrultuda öğretmenlerin okullarının sosyal sermayesini “yüksek” düzeyde algıladıkları, en olumlu algının Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım boyutunda olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Okullarındaki Sosyal Sermayeye Yönelik Algılarının Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

Tablo 3, öğretmenlerin SSÖ puanlarının cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine (SED) yönelik algılarına göre Mann Whitney-U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3 SSÖ Mann Whitney U Testi Sonuçları

SSÖ boyutlar		Değişkenler							
		Cinsiyet		Medeni durum		Çocuk sahibi olma		Okulun SED algısı	
		Kadın	Erkek	Bekâr	Evli	Evet	Hayır	Alt	Orta
Örgütsel bağlılık	N	113	62	30	145	135	40	81	94
	Sıra ort.	86.33	91.04	85.13	88.59	91.15	77.36	70.21	103.33
	Sıra top.	9755.50	5644.50	2554.00	12846.00	12305.50	3094.50	5687.00	9713.00
	U		3314.500		2089.000		2274.500		2366.000
	p		.556		.733		.130		.000*
İletişim	N	113	62	30	145	135	40		
	Sıra ort.	89.90	84.54	86.82	88.24	88.97	84.73	70.07	103.45
	Sıra top.	10158.50	5241.50	2604.50	12795.50	12011.00	3389.00	5675.50	9724.50
	U		3288.500		2139.500		2569.000		2354.500
	p		.503		.888		.641		.000*
İşbirliği	N	113	62	30	145	135	40		
	Sıra ort.	89.81	84.71	84.87	88.65	90.79	78.58	65.80	107.13
	Sıra top.	10148.00	5252.00	2546.00	12854.00	12257.00	3143.00	5330.00	10070.00
	U		3299.000		2081.000		2323.000		2009.000
	p		.524		.710		.180		.000*
Güven	N	113	62	30	145	135	40		
	Sıra ort.	86.70	90.37	89.77	87.63	89.23	83.84	71.68	102.06
	Sıra top.	9797.00	5603.00	2693.00	12707.00	12046.50	3353.50	5806.00	9594.00
	U		3356.000		2122.000		2533.500		2485.000
	p		.646		.710		.554		.000*
Tolerans	N	113	62	30	145	135	40		
	Sıra ort.	87.51	88.89	85.22	88.58	89.62	82.54	74.83	99.35
	Sıra top.	9889.00	5511.00	2556.50	12843.50	12098.50	3301.50	6061.00	9339.00
	U		3448.000		2091.500		2481.500		2740.000
	p		.863		.740		.436		.001*
SSÖ Toplam	N	113	62	30	145	135	40		
	Sıra ort.	88.28	87.48	85.92	88.43	90.26	80.38	68.25	105.02
	Sıra top.	87.48	5424.00	2577.50	12822.50	12185.00	3215.00	5528.00	9872.00
	U		3471.000		2112.500		2395.000		2207.000
	p		.920		.805		.278		.000*

p<.05

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyet, medeni durum ve çocuk sahibi olma durumunun öğretmenlerin SSÖ puanlarında gerek alt boyutlar, gerekse toplamda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bununla birlikte görev yaptığı okulun bulunduğu çevrenin SED' ini "orta" algılayan öğretmenlerin SSÖ puanları tüm alt boyutlar ve ölçek genelinde görev yaptığı okulun bulunduğu çevreyi düşük algılayan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olmuştur [$U=2366.00, 2354.500, 2009.000, 2485.000, 2740.000, 2207.000, p <.05$].

Öğretmenlerin SSÖ puanlarının yaş, hizmet süresi, derse girilen sınıf düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4 SSÖ Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

SSÖ boyutları ve öğretmenlerin puanlarına ait sıra ortalamaları								
Değişkenler	Gruplar	N	Örgütsel bağlılık	İletişim	İşbirliği	Güven	Tolerans	Toplam puan
Yaş	20-29	27	88.22	96.81	87.52	97.24	95.78	92.81
	30-39	92	82.39	86.22	87.66	89.55	90.10	87.07
	40 ve üzeri	56	97.11	86.68	88.79	81.00	80.80	87.21
	Sd		2	2	2	2	2	2
Hizmet süresi	χ^2		2.941	.971	.020	2.057	1.937	.289
	p		.230	.616	.990	.358	.380	.866
	0-5 yıl (A)	21	96.48	99.14	98.83	102.29	101.55	100.17
	6-10 yıl (B)	62	73.94	84.81	81.53	88.43	87.21	82.02
Derse girilen sınıf düzeyi	11-15 yıl (C)	23	81.09	87.78	88.35	84.91	91.07	87.57
	16 yıl ve + (D)	69	100.36	87.55	90.40	84.30	83.57	89.82
	sd		3	3	3	3	3	3
	χ^2		9.915	1.270	2.130	2.132	2.144	2.167
Sınıf mevcudu	p		.019*	.736	.546	.545	.543	.538
	Anlamlı fark		B < D					
	Birinci sınıf	43	78.50	77.90	83.95	84.44	86.22	80.73
	İkinci sınıf	59	91.22	88.32	88.91	87.00	86.83	88.64
Sınıf mevcudu	Üçüncü sınıf	44	81.26	86.56	83.11	79.51	82.15	82.39
	Dördüncü sınıf	29	105.76	104.52	99.57	108.19	101.90	106.00
	sd		3	3	3	3	3	3
	χ^2		6.099	4.837	2.219	6.087	2.873	5.096
Sınıf mevcudu	p		.107	.184	.528	.107	.412	.165
	20'den az öğrenci	25	90.98	89.98	86.92	93.72	100.62	92.64
	20-30 öğrenci	114	83.67	82.45	83.39	82.79	81.24	82.37
	31-40 öğrenci	36	99.64	104.21	103.35	100.54	100.64	102.61
Sınıf mevcudu	sd		2	2	2	2	2	2
	χ^2		2.822	5.099	4.266	3.739	5.861	4.614
	p		.244	.078	.118	.154	.053	.100

p<.05

Tablo 4'te görüldüğü hizmet süresi öğretmenlerin SSÖ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Örgütsel Bağlılık alt boyutunda gözlenen anlamlı farkın hizmet süresi 6-10 yıl ile 16 yıl ve üstünde olan öğretmenler arasında hizmet yılı 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir [$\chi^2(3)=9.915$, $p < .05$]. Yaş, derse girilen sınıf düzeyi ve sınıf mevcuduna göre öğretmenlerin SSÖ puanları arasında gözlenen farklar ise alt boyutlar ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Öğretmenlerin Akademik İyimserliklerine Yönelik Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin AiÖ puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 AiÖ Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler (N=175)

Alt boyutlar	\bar{X}	Ss
Öz-yeterlik	39.59	3.84
Velilere Güven	19.64	4.62
Öğrencilere Güven	26.55	3.92
Yöneticilere Güven	23.98	4.72
Akademik Vurgu	15.96	2.33
Ölçek toplam puan	125.73	14.24

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin puanlarına ait aritmetik ortalamaların 9-45 arasında puan alınabilen Öz-yeterlik boyutunda 39.59; 6-30 puan alınabilen Velilere Güven boyutunda 19,64; 6-30 puan alınabilen Öğrencilere Güven boyutunda 26.55; 7-35 puan alınabilen Yöneticilere Güven boyutunda 23.98; 4-20 puan alınabilen Akademik Vurgu boyutunda 15.96 ve 32- 160 puan alınabilen AİÖ toplam puanında 125.73’ dür. Bu durum öğretmenlerin akademik iyimserliklerini “yüksek” düzeyde algıladıklarını, en olumlu algının Öz-yeterlik boyutunda olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin Akademik İyimserliklerine Yönelik Algılarının Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

Tablo 6, öğretmenlerin AİÖ puanlarının cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine (SED) yönelik algılarına göre Mann Whitney-U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 6 AİÖ Mann Whitney U Testi Sonuçları

AİÖ Boyutlar		Değişkenler							
		Cinsiyet		Medeni durum		Çocuk sahibi olma		Okulun SED algısı	
		Kadın	Erkek	Bekâr	Evli	Evet	Hayır	Alt	Orta
Özyeterlik	N	113	62	30	145	135	40	81	94
	Sıra ort.	89.14	85.92	87.25	88.16	89.77	82.01	81.32	93.76
	Sıra top.		5327.00	2617.50	12782.50	12119.50	3280.50	6587.00	8813.00
Velilere güven	U	100073.00		2152.50		2460.50		3266.00	
	p	.686		.929		.393		.104	
	N	113	62	30	145	135	40	81	94
Öğrencilere güven	Sıra ort.	88.07	87.87	78.68	89.93	93.25	70.28	69.55	103.90
	Sıra top.	9952.00	5448.00	2360.50	13039.50	12589.00	2811.00	5633.50	9766.50
	U	3495.00		1895.50		1991.00		2312.50	
Yöneticilere güven	p	.980		.267		.012*		.000*	
	N	113	62	30	145	135	40	81	94
	Sıra ort.	84.11	95.10	89.17	87.76	91.87	74.93	75.64	98.65
Akademik vurgu	Sıra top.	9504.00	5896.00	2675.00	12725.00	12403.00	2997.00	6127.00	9273.00
	U	3063.00		2140.00		2177.00		2806.00	
	p	.166		.889		.061		.003*	
AİÖ Toplam	N	113	62	30	145	135	40	81	94
	Sıra ort.	89.16	85.88	85.78	88.46	91.00	77.86	73.72	100.31
	Sıra top.	10075.50	5324.50	2573.50	12826.50	12285.50	3114.50	5971.00	9429.00
Velilere güven	U	3371.50		2108.50		2294.50		2650.00	
	p	.680		.792		.148		.001*	
	N	113	62	30	145	135	40	81	94
Akademik vurgu	Sıra ort.	88.79	86.56	82.42	89.16	92.38	73.21	82.01	93.16
	Sıra top.	10033.50	5366.50	2472.50	12927.50	12471.50	2928.50	6642.50	8757.50
	U	3413.50		2007.50		2108.50		3321.50	
AİÖ Toplam	p	.777		.502		.033*		.141	
	N	113	62	30	145	135	40	81	94
	Sıra ort.	86.91	89.98	81.70	89.30	93.16	70.60	69.59	103.86
AİÖ Toplam	Sıra top.	9821.00	5579.00	2451.00	12949.00	12576.00	2824.00	5637.00	9763.00
	U	3380.00		1986.00		2004.00		2316.00	
	p	.701		.454		.013*		.000*	

p<.05

Tablo 6 incelendiğinde çocuk sahibi olan öğretmenlerin AİÖ puanlarına ait sıra ortalamalarının Velilere Güven ve Akademik Vurgu alt boyutlarında ve toplamda çocuğu olmayan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir [U=1991.00, 2108.50,

2004.00, $p < .05$]. Okulun bulunduğu çevrenin SED' ne yönelik algı da öğretmenlerin AİÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmış, sıra ortalamaları açısından bu farkın Velilere Güven [U=2312.50, $p < .05$], Öğrencilere Güven [U=2806.00, $p < .05$], Yöneticilere Güven [U=2650.00, $p < .05$] alt boyutlarında ve ölçek genelinde [U=2650.00, $p < .05$] orta SED çevrelerdeki okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ve medeni duruma göre öğretmenlerin AİÖ puanları arasındaki gözlenen farklar ise gerek alt boyutlarda, gerekse toplamda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Öğretmenlerin AİÖ puanlarının yaş, hizmet süresi, derse girilen sınıf düzeyi ve sınıf mevcuduna göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 AİÖ Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

AİÖ boyutları ve öğretmenlerin puanlarına ait sıra ortalamaları								
Değişkenler	Gruplar	N	Özyeterlik	Velilere güven	Öğrencilere güven	Yöneticilere güven	Akademik vurgu	AİÖ toplam
Yaş	20-29 yaş (A)	27	88.09	73.26	79.02	89.83	79.72	78.35
	30-39 yaş (B)	92	83.91	81.26	84.18	88.16	86.21	82.56
	40 yaş ve+ (C)	56	94.67	106.19	98.60	86.86	94.93	101.59
	Sd		2	2	2	2	2	2
	χ^2		1.583	11.199	3.883	.065	1.933	6.077
	p		.453	.004*	.143	.968	.380	.048*
	Anlamlı fark			A, B<C				A, B<C
Hizmet süresi	0-5 yıl (A)	21	83.19	74.88	73.31	95.10	93.57	81.52
	6-10 yıl (B)	62	74.89	70.79	80.48	85.20	75.46	72.90
	11-15 yıl (C)	23	101.91	82.96	80.78	79.67	93.24	84.13
	16 yıl ve üzeri (D)	69	96.61	109.14	101.63	91.13	95.83	104.83
	sd		3	3	3	3	3	3
	χ^2		8.141	20.924	8.731	1.498	6.104	13.611
	p		.043*	.000*	.033*	.683	.107	.003*
Anlamlı fark			B<C, D	B, C<D	B<D		C<D	
Derse girilen sınıf	Birinci sınıf	43	86.56	84.87	88.16	94.08	88.44	88.56
	İkinci sınıf	59	90.20	91.80	83.30	83.03	87.36	88.76
	Üçüncü sınıf	44	79.75	86.59	89.98	81.72	86.15	82.06
	Dördüncü sınıf	29	98.17	87.05	94.33	98.64	91.45	94.64
	sd		3	3	3	3	3	3
	χ^2		2.504	.543	1.045	3.169	.211	1.123
	p		.475	.909	.790	.366	.976	.771
Sınıf mevcudu	20den az öğrenci(A)	25	80.60	75.44	70.88	101.36	84.20	82.26
	20-30 öğrenci(B)	114	89.64	87.06	88.19	80.08	89.75	85.28
	31-40 öğrenci(C)	36	87.94	99.69	99.28	103.79	85.11	100.60
	sd		2	2	2	2	2	2
	χ^2		.659	3.514	4.716	8.084	.404	2.879
	p		.719	.173	.095	.018*	.817	.237
	Anlamlı fark					B<C		

$p < .05$

Tablo 7'de görüldüğü gibi yaşı 40 ve üzerinde olan öğretmenlerin Velilere Güven alt boyutu ve ölçek genelindeki puanları 20-29 yaş ve 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir [$\chi^2 (2) = 11.199, 6.077, p < .05$]. Öğretmenlerin SSÖ puanları arasında hizmet süresine göre gözlenen anlamlı farklar ise Öz-yeterlik boyutunda hizmet süresi 6-10

yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl üzerinde olan öğretmenler arasında hizmet süresi 11-15 yıl ve 16 yıl üzerinde olan öğretmenler lehine olmuştur [$\chi^2 (3) = 8.141, p < .05$]. Hizmet süresi açısından Velilere Güven boyutunda da benzer bir sonuç elde edilmiş, puanlar arasında gözlenen anlamlı farklar, hizmet süresi 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl üzerinde olan öğretmenler arasında hizmet süresi 16 yıl üzerinde olan öğretmenler lehine olmuştur [$\chi^2 (3) = 20.924, p < .05$]. Tablo 7 incelendiğinde Öğrencilere Güven boyutundaki puan farklarının hizmet süresi 6-10 yıl ve 16 yıl üzerinde olan öğretmenler arasında [$\chi^2 (3) = 8.731, p < .05$]; toplam puanda ise hizmet süresi 11-15 yıl ve 16 yıl üzerinde olan öğretmenler arasında hizmet süresi 16 yıl üzerinde olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir [$\chi^2 (3) = 13.611, p < .05$]. Tablo 7 sınıf mevcutları açısından incelendiğinde sınıfında 31-40 öğrenci olan öğretmenlerin ölçeğin Yöneticilere Güven boyutundan elde ettikleri puanların sınıfında 20-30 öğrenci olan öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir [$\chi^2 (2) = 8.084, p < .05$]. Öğretmenlerin AİÖ puanları arasında derse girdikleri sınıf düzeyine göre gözlenen farklar ise alt boyular ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Öğretmenlerin Okullarındaki Sosyal Sermaye İle Akademik İyimserliklerine Yönelik Alguları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin SSÖ ve AİÖ puanları üzerinde yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8 SSÖ ve AİÖ Puanlarının Korelasyon Analizi Sonuçları

Akademik İyimserlik	Sosyal Sermaye				
	Örgütsel Bağlılık	İletişim-Sosyal Etkileşim	İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım	Güven	Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım
Öz-yeterlik	.122**	.148**	.190**	.142**	.238**
Velilere Güven	.458**	.364**	.463**	.290**	.317**
Öğrencilere Güven	.439**	.405**	.466**	.384**	.409**
Yöneticilere Güven	.507**	.442**	.599**	.587**	.593**
Akademik Vurgu	.328**	.317**	.371**	.309**	.367**
Toplam	.576**				
P	.000				
N	175				

Tablo 8 alt boyutlar açısından incelendiğinde AİÖ’ nün Öz-yeterlik boyutu ile SSÖ’ nün tüm boyutları; AİÖ’ nün Velilere Güven boyutu ile SSÖ’ nün Güven boyutu arasında pozitif yönde ancak “düşük” düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ($r = .29-.00$). Bunun dışında AİÖ’ nün diğer boyutları ile SSÖ’ nün tüm boyutları arasında pozitif yönde “orta” düzey bir ilişki bulunmaktadır ($r = .69-.30$). Nispeten en yüksek ilişki ise AİÖ’ nün Yöneticilere Güven boyutu ile SSÖ’ nün İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım ($r = .599$), Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım ($r = .593$), Güven ($r = .587$) ve Örgütsel Bağlılık ($r = .507$) boyutları arasında bulunmuştur. Toplam puanlar açısından bakıldığında

öğretmenlerin okullarının sosyal sermayesi ile akademik iyimserlik düzeylerine yönelik algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r= 0.576$, $p<.01$). Buna göre okulların sosyal sermayeleri arttıkça öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin de arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0.33$) dikkate alındığında, öğretmenlerin akademik iyimserliklerinde gözlenen toplam varyansın (değişkenliğin) %33' ünün okulun sosyal sermayesinden kaynaklandığı söylenebilir. Teorik olarak açıklanan varyans diğer değişken için de yorumlanabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların sosyal sermayesini yüksek algıladıkları, en olumlu algılarının Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım boyutunda olduğu görülmüştür. Normlar, bir topluluğun bulunduğu ortamlarda, gruba üye kişilerin davranışlarının nasıl gelişeceğini etkileyen kurallar bütünüdür (Field, 2008). Normlar, topluluk içinde kişinin/kişilerin davranışlarının dışarıya yansiyacak olumsuz etkilerini sınırlandırırken, olumlu etkileri açığa çıkarmaya dönük faaliyet gösterir (Coleman, 1988). Birbirinden farklı geçmişe ve özelliklere sahip bireylerin paylaştığı bu normlar, kişilerin birbirlerine saygı duymasını ve farklılıkları kabullenmesini sağlar. Bir diğer ifadeyle normlar, kişileri kendi çıkarlarını göz ardı ederek kamusal yararı sağlamaya yönlendiren, insanların birbirleriyle ilişkilerinin kalitesini etkileyen ortak değerlerdir. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları okullarda düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildikleri, farklılıkları kabul ettikleri ve ortak bir amaç etrafında toplanabildikleri söylenebilir. Araştırmada öğretmenlerin okulun sosyal sermayesine dair algılarında cinsiyet, medeni durum ve çocuk sahibi olma durumlarına göre anlamlı bir fark olmadığının tespit edilmesi de bu görüşü destekler niteliktedir. Okul ortamında öğretmenlerin bir arada verimli bir şekilde çalışması ve amaçlanan eğitsel sonuçların alınması normların sağlıklı bir şekilde işlenmesine bağlıdır (Field, 2008). Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bu sonuç katılımcıların görev yaptığı okullarda normların işlevsel olduğu ve düzeni sağladığı şeklinde de yorumlanabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç, hizmet süresi 16 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık boyutuna yönelik algılarının daha olumlu olmasıdır. Örgütsel bağlılık çalışanın içinde bulunduğu örgütün amaçlarına ve değerlerine inanması ve örgütün bir parçası olarak onun lehine davranmaya gönüllü olmasıdır (Porter, Steers, Mowday & Boulian, 1974, Akt. Sezgin, 2009, s.631). Sosyal sermaye kişiler arası ilişkilerin bütünüdür (Field, 2008). Sosyalleşmeyle birlikte kişiler arasındaki bağlar güçlenir ve bu durum ilişkilerinin kalitesini etkiler (Tzanakis, 2013). Yapılan araştırmalar meslekte geçirilen süre arttıkça öğretmenlerin sistemi, kuralları ve işleyişi tanımlarından dolayı çalışma ortamında kendilerini daha rahat hissettiklerini (Erdem, 2010; Gül, 2002; Menon & Athanasoula Reppa, 2011; Oshagbemi, 2000; Sezgin, 2010; Yüceler, 2009); okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerle ilişkilerinde daha toleranslı olduklarını (Ekinci, 2008), çevrelerini mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenlerden daha fazla tanıdıklarını ve aile katılımını daha fazla sağladıklarını göstermektedir (Gül & Aslan, 2016). Dolayısıyla meslekte daha uzun süre görev

yapmanın geliştirdiği mesleki donanım ve güçlü sosyal bağların öğretmenlerin okula yönelik duyguları olumlu etkileyerek, bağlılık ve aidiyet duygularını güçlendirdiği söylenebilir. Duygusal bağlılığın boyutları olan arkadaş bağlılığı ve katılım gibi özellikler aynı zamanda okulun sosyal sermayesini oluşturmaktadır. Bu durumda hizmet süresi daha uzun olan öğretmenlerin okulun sosyal sermayesine dair algılarının örgütsel bağlılık boyutunda daha olumlu olması beklenen bir durum olarak da görülebilir. Gören ve Yengin Sarpkaya (2014), Nartgün ve Menep (2010) ve Uğurlu (2009) tarafından yapılan araştırmalarda bu doğrultuda sonuçlar elde edilmiş, öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça örgütsel bağlılıklarının arttığı görülmüştür.

Elde edilen sonuçlara göre okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyini düşük algılayan öğretmenler, okullarının sosyal sermayesini de tüm alt boyutlar ve ölçek genelinde daha düşük algılamışlardır. Birçok teorisyen ve araştırmacıya göre sosyoekonomik düzey sosyal sermayenin belirleyicilerinden biridir (Field & Spence, 2000; Akt: Field, 2008; Stone & Hughes, 2002; Kurz, 2006). Okul çevresi maddi olanakların yanı sıra nüfus, nüfusun yapısı, sosyal ve kültürel yapı ve ilişkiler, sosyal olaylar, öğrencilerin aileleri ve okulun çevreyle ilişkilerine dair birçok özellik barındırır. Bu özellikler öğrenciler ve onların aileleri aracılığıyla okula taşınır. İlgili literatürde de okulun yüksek sosyal sermayesinin öğrencilerin eğitime devam etme oranını (Field & Spence, 2000, Akt. Field, 2008, s.69) ve öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımını olumsuz etkilediğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Kurz, 2006). Ayrıca alt sosyoekonomik düzey çevrelerde bulunan okullarda bina, araç-gereç ve materyal yetersizlikleri (Barlı, Bilgili, Çelik & Bayrakçeken, 2005; Özabacı & Acat, 2005), velilerle iletişim ve işbirliği konusunda problemler (Aydoğan, 2006; Biber, 2003; Eagle, 1989), öğrencilerin hazırbulunuşluklarında eksiklikler, öğrenme-öğretme sürecinde akademik sorunlar ve disiplin problemleri daha sık gözlenmektedir (Caldas & Bankstone, 1997; Gelbal, 2008; Köşker, 2013; Salıcı Ahioğlu, 2006; Seven, 2007; Taner & Başal, 2005; Uzun & Çokluk Bökeoğlu, 2019; Uzun & Sağlam, 2005). Dolayısıyla okulun bulunduğu çevreyi sosyoekonomik açıdan daha olumlu algılayan öğretmenlerin etkili öğretim açısından okul içinde daha iyi olanaklara sahip oldukları, sosyal ilişkilerde (meslektaş, aile, yönetici vb.) arzu edilen kabul ve destek hissini yaşadıkları ve akademik çabalarının sonuçlarını aldıkları söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin akademik iyimserliklerini “yüksek” algıladıkları, en olumlu algılarının ise Öz-yeterlik’lerine yönelik olduğu belirlenmiştir. Öz-yeterlik genel olarak öğretmenin sahip olduğu becerilerle öğrenci performansını pozitif yönde etkilemeye ilişkin yargıdır (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Bu durumda öğretmenlerin öz-yeterliklerini “yüksek” algılamaları, öğretmenlik mesleğinin temelinde bulunan öğrencilere akademik ve sosyal olarak faydalı olma inancıyla ilişkili olabilir. Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, dese girilen sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık çıkmaması da bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırma sonucunda 10 yıldan uzun süredir öğretmenlik yapanların öz-yeterlik algısının diğer

öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bandura'ya göre öz-yeterlik inancı insanların nasıl hissedeceklerini, nasıl düşüneceklerini ve davranacaklarını belirler. Bir diğer ifadeyle öğretmenlerin hedefleri, hedeflerine ulaşma istekleri ve gösterecekleri çaba öz-yeterlik yargılarından etkilenir (Bandura, 1977; Tschannen- Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Yapılan araştırmalar da yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin çağdaş eğitim inançlarına sahip olduğunu (Ilgaz, Bülbül & Çuhadar, 2013), kişisel başarılarının arttığını, daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını (Karahana, Uyanık & Balat, 2011); içsel olarak yeteneklerinin farkında olduklarını (Berg & Smith, 2014), problem çözme becerilerinin öz-yeterlik algılarıyla doğru orantılı şekilde geliştiğini (Yenice, 2012), fedakârlık, nezaket, sorumluluk gibi örgütsel davranışlar ile öz-yeterlik arasında pozitif ilişkiler olduğunu göstermektedir (Dussault, 2006). Bu durumda meslekte 10 yılın üzerinde görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olması var olan öğretim becerilerinin zamanla gelişmesinin doğal bir sonucu olarak yorumlanabilir.

Araştırmada cinsiyet ve medeni durumun öğretmenlerin akademik iyimserliklerine yönelik algılarında gerek alt boyutlar, gerekse toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı saptanmıştır. İlgili literatürde ise cinsiyete göre ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan kadın öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin genel olarak erkeklerden daha yüksek olduğunu (Bozkurt & Ercan, 2017); alt boyutlar açısından ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan kadın öğretmenlerin öz-yeterliklerini daha yüksek algılamakta, erkek öğretmenlerin öğrencilere ve velilere daha fazla güvendiğini ve akademik vurgu açısından kendilerini daha iyimser algıladıklarını saptayan araştırmalar bulunmaktadır (Çoban, 2010; Çoban & Demirtaş, 2011). Bu doğrultuda sonuçlar arasındaki bu farkların örnekleme yer alan öğretmenlerin farklı eğitim kademelerinde görev yapmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Yılmaz ve Yıldırım'ın (2017) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin toplam puan ve akademik vurgu boyutunda; Çoban (2017) ve Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından yapılan araştırmalarda da akademik iyimserliğinin öz-yeterlik boyutunda branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu saptanması da bu görüşü destekler niteliktedir.

Hizmet süresine göre 16 yıl ve üzerinde görev yapan, yaşa göre 40 yaşın üstündeki öğretmenlerin Öğrenciye Güven ve Veliye Güven alt boyutları ile toplamda akademik iyimserliklerine yönelik algılarının anlamlı bir şekilde daha olumlu olması literatüre benzer bir sonuç olmuştur. Araştırmalar 20 yılın üzerinde görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserlik ve güven duygularının daha yüksek olduğunu (Çağlar, 2014), derste daha sık akademik vurgu yaptıklarını (Katanalp Bıroğul & Deniz, 2017), akademik iyimserlik düzeyleri arttıkça öğrenci merkezli etkinliklere daha fazla yer verdiklerini göstermektedir (Kerimgil Çelik & Gürol, 2015). Güven, bir kişinin etkileşim içinde bulunduğu kişilerle olan ilişkilerinde şüphe ve duymaması; akademik vurgu, öğrencilerine başarıya ve başarmaya yönelik yaptığı açıklamalarıdır (Çoban, 2010). Öğretmenlerin öğrencilerine güveni ise akademik sorumluluklarını yerine getirecekleri, karşılaştıkları engelleri aşacakları ve aşmak için çaba göstereceklerine dair inancı olarak açıklanmaktadır. Dolayısıyla bu sonuçlar deneyimli öğretmenlerin

ailelerle ve çocuklarla daha empatik ilişkiler kurmaları, gerek çocukların gerekse ailelerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini daha çabuk ve kolaylıkla fark etmeleri, öğrenmenin doğası ve öğrenme sürecine yönelik teorik bilgilere ve pratik bilgilere daha hâkim olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Elde edilen sonuçlar kalabalık sınıflarda (31-40 öğrenci) görev yapan öğretmenlerin Yöneticiye Güven alt boyutuna ve genel olarak akademik iyimserliklerine yönelik algılarının daha olumlu olduğunu göstermiştir. Özdemir ve Kılınç'ın (2014) çalışmasında okul yapısındaki etkili bürokrasinin akademik iyimserliği artırdığı görülmüş, Yılmaz, Çaycı ve Gümüş'ün (2016) çalışmasında da akademik iyimserliğin Güven ve Akademik Vurgu alt boyutlarında öğrenci sayısı fazla olan okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklar elde edilmiştir. Eğitsel başarı bilişsel bilgilerin yanı sıra okul ortamındaki değerler, sosyal ilişkiler ve okuldaki formal ilişkilerle de ilgili olup, tüm paydaşlarla işbirliğini gerektirmektedir (Karip & Köksal, 1996). Baş'a (2010) göre de öğretmenler okulla ilgili durumlarda öncelikle okul müdürüne güvenmek isterler. Dolayısıyla bu sonucun kalabalık sınıflarda yaşanan öğretimsel ve davranışsal sorunlar karşısında (Yeşilyurt & Gül, 2008) işbirliği ve desteğe duyulan ihtiyaçla ilişkisi olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda okulun sosyal sermayesi ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuç eğitim ve sosyal sermayeye arasında pozitif ilişki saptayan araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmekte (Anderson, 2007; Ashraf & Abtahi, 2014; Galstyan & Movsisyan, 2013; Güngör, 2011; Huang, 2009; Krasny, Kalbacker, Stedman & Russ, 2015; Meier, 1999; Pishghadam, Noghani & Zabihi, 2011; Shiri & Naderi, 2015), aynı zamanda öğretmenlerin eğitimdeki rolüne dikkat çekmektedir. İlgili literatürde de birçok araştırma öğretmenin akademik iyimserliğinin elde edilecek eğitsel çıktılarda önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Bozkurt & Ercan, 2017; Karaçam & Pulur, 2016; Kerimgil Çelik & Gürol, 2015; Kurz, 2006; Özdemir & Kılınç, 2014). Nispeten en yüksek ilişki akademik iyimserliğin Yöneticilere Güven boyutu ile sosyal sermayenin İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım, Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım, Güven ve Örgütsel Bağlılık boyutları arasında bulunmuştur. Bu durumda öğretmenlerin yöneticilerle ilişkilerinin, okuldaki sosyal ilişkileri, öğretmenlerin birbirine duydukları güveni ve belirli değer ve normlar etrafında hareket etmeleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Tschannen-Moran ve Hoy (1998) öğretmenler arasındaki ilişkinin güven eksenli olması gerektiği gibi öğretmenlerle okul yöneticisi arasındaki ilişkinin de güven ekseninde yürütülmesinin okul ikliminde şeffaflık ve sağlıklı bir ortam yaratacağını belirtir. Hoy ve Tarter'a (2004) göre okul ortamındaki güven, tıpkı hava gibi, olmadığı zaman önemi anlaşılan bir olgudur. Sosyal yönden aktif bir topluluk olarak okullarda hakim olan iklimin tipik özellikleri okul ortamındaki güveni etkilemektedir (Joseph & Winston, 2005; Van Maele & Van Houtte, 2009). Güven bireyler arasında destekleyici bir rol oynar (Fukuyama, 2014) ve öğretmenlerin hem okula olan bağlılıklarını, hem birbirlerine ve okul yönetimine güvenini hem de belirli normlara itibar etmelerini sağlar. Bu durumda okul yöneticisine olan güvenin dolayısıyla akademik iyimserlik

algısının okulun sosyal sermayesi üzerinde belirleyici bir faktör olduğu, öğretmenlerin okul ortamındaki davranışlarını şekillendirdiği bunun sonucunda olumlu bir eğitim ortamının oluşacağı düşünülebilir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar sınırlıkları ölçüsünde değerlendirilmelidir.
2. Araştırma nicel bir çalışmadır ve öğretmenler genel olarak okullarındaki sosyal sermayeyi ve akademik iyimserliklerini yüksek düzeyde algılamışlardır. Öğretmenlerin bu konudaki algı ve görüşleri nitel çalışmalarla daha derinlemesine incelenebilir.
3. Bu çalışmanın örneklemini Hatay ili merkez ilçelerinde görevli olan sınıf öğretmenleridir. Ortaokul ve liselerde görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerle yapılacak araştırmalarda sonuçlar değişebilir.
4. Bu çalışmada öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Benzer çalışmalarda öğrenci, veli ve okul yöneticilerinin görüşlerinin karşılaştırılmasıyla daha bütüncül sonuçlar elde edilebilir.
5. Genç ve mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerle deneyimli öğretmenlerin akademik iyimserliklerini ve okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algılarını etkileyen faktörler araştırılarak, benzer ve farklı yönleri tartışılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, A., & Erdoğan, H. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşturulması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 211-217.
- Anderson, J. B. (2007). Social capital and student learning: empirical results from Latin American primary schools. *Economics of Education Review*, 27, 439-449. doi:10.1016/j.econedurev.2007.05.002
- Ashraf, H., & Abtahi, T. (2014). On the relation of locus of control, social and cultural capital and oral proficiency achievement of EFL students: A case of Iranians in Mashad. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(2), 242-247. doi:10.7575/aiac.ijalel.v.3n.2p.242
- Aydemir, M. A. (2011). *Toplumsal ilişkilerin sosyal sermaye değeri (topluluk duygusu ve sosyal sermaye üzerine bir araştırma)*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aydoğan, İ. (2006). İlköğretim okullarında okul-çevre ilişkilerinin düzeyi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 121-136.
- Ayral, M., Bozkurt, E., Özdemir, N., Sadıç, Ş., Özarslan, H., Türedi, A., & Ünlü, A. (2012). Veli katılımının öğrencilerin matematik başarısına etkisi. *IV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 4-7 Mayıs İstanbul/Türkiye*
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S., & Bayrakçeken, S. (2005). İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 391-417.

- Baş, G. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi:Teori ve Uygulama*, 1(2), s. 17-36.
- Baştürk, Ş. (2011). *Türk toplumunda sosyal sermaye, toplumsal ağlar ve sosyal hareketlilik*.Doktora tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Beard, K. L. (2008). An exploratory study of academic optimism and flow of elementary school teachers.Doctorate dissertation, Ohio State University, Athens.
- Berg, D. A., & Smith, L. F. (2014). Pre-service teachers' efficacy beliefs and concerns in Malaysia, England and New Zealand. *Issues in Educational Research*, 24(1), 21-40.
- Biber, K. (2003). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre öğretmen-aile iletişimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(35), 360-373.
- Bonizzoni, P., Romito , M., & Cavallo, C. (2016). Teachers' guidance, family participation and track choice: the educational disadvantage of immigrant students in Italy. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 702-720.
- Bourdieu, P. (1986). Sermaye biçimleri.(Şahin, M. M.& Ünal, A. Z., Çev.). *Sosyal sermaye kuram uygulama eleştirisi* (s. 45-75 içinde).İstanbul: Değişim Yayınları.
- Bourdieu, P. (2015). *Pratik nedenler*(2. Baskı).İstanbul:Hil Yayın.
- Bozkurt, Ö., & Ercan, A. (2017). Akademik iyimserlik ile performans arasındaki ilişkinin akademisyenler açısından değerlendirilmesi(Özel sayı). *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 241-250.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*(11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Caldas, S. J., & Bankstone, C. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 269-277.
- Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Chen, X., Stanton, B., Gong, J., Fang, X., & Li, X. (2009). Personal Social Capital Scale: An instrument for health and behavioral research. *Health Education Research*, 24(2), 306-317. doi:10.1093/her/cyn020
- Coleman, J. S. (1988). Beşeri sermaye yaratımında sosyal sermaye.(Şahin, M.M. & A.Z. Ünal, Çev.). *Sosyal sermaye kuram uygulama eleştirisi* (s. 75-119 içinde).İstanbul: Değişim Yayınları.
- Çağlar, Ç. (2013). Okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 260-273.
- Çağlar, Ç. (2014). Okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile değişime açıklık düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 94-113.
- Çoban, D. (2010). *Okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*.Bilim uzmanlığı tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çoban, D. & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317-348.
- Durkan Şimşek, R. (2013). *İlkokul ve ortaokullardaki sosyal sermaye düzeyi ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*.Yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi, İzmir.
- Dussault, M. (2006). Teachers' self-efficacy and organizational citizenship behaviours. *Psychological Reports*, 98, 427-432.doi:10.2466/PR0.98.2.427-432

- Eagle, E. (1989). Socioeconomic status, family structure, and parental involvement: The correlates of achievement. *American Education Research Association*, 2-16.
- Ekinci, A. (2008). *Genel liselerdeki sosyal sermaye düzeyinin ÖSS başarısına etkisi*. Doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Erbil, C., & Ögüt, A. (2016). Örgütsel sosyal sermayenin inşasında çalışanların değişen rolü: Richard Sennett'in perspektifinden yeni kapitalizm örgütlerine bakış. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 192-216.
- Erdem, M. (2010). Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 511-536.
- Ergen, Y., & Elma, C. (2018). Öğretmenlerin akademik iyimserlik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 69-90. doi:10.14527/pegegog.2018.004.
- Ergen, H., & İnce, Ş. (2017). İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizme ilişkin görüşleri: Mersin örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 37-57.
- Eşki, H. (2009). *Sosyal sermaye -önemi, üretimi ve ölçümü- üzerine bir alan araştırması*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Field, J. (2008). *Sosyal sermaye*. (2. Baskı). (B. Bilgen, & B. Şen, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Fine, B. (2008). *Sosyal sermaye sosyal bilime karşı bin yılın eşiğinde ekonomi politik ve sosyal bilimler*. (A. Kars, Çev.) İstanbul: Yordam Kitap.
- Fukuyama, F. (1999). Sosyal sermaye ve sivil toplum. (Şahin, M. M. & Ünal, A. Z., Çev.). *Sosyal sermaye kuram uygulama eleştirisi* (s. 143-170 içinde). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Fukuyama, F. (2001). Social capital, civil society and development. *Third World Quarterly*, 22(1), 7-20.
- Fukuyama, F. (2014). States and democracy. *Democratization*, 21(7), 1326-1340.
- Galstyan, M., & Movsisyan, V. (2013). *The relationship between years of education and social capital in Armenia*. [Çevrim-içi: https://www.academia.edu/5900840/Education_and_social_capital_in_Armenia], Erişim tarihi: 30 Temmuz, 2019
- Garcia, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39(3), 290-315.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 2-13.
- Goldenberg, B. M. (2014). White teachers in urban classrooms: embracing non-white students' cultural capital for better teaching and learning. *Urban Education*, 49(1), 111-144. doi: 10.1177/0042085912472510
- Gök, M. (2014). *Toplumsal kalkınmanın ve sosyal sermayenin bilinmeyen aktörleri: kadın odaklı sivil toplum kuruluşları*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gören, T., & Yengin Sarpkaya, P. (2014). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın ili örneği). *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 69-87.

- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirilmesi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(1), 37-56.
- Gül, İ., & Aslan, D. (2016). Okul, aile ve toplum ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 203-218.
- Güllüpinar, F., & İnce, C. (2014). Şanlıurfa'da eğitimsel eşitsizliklerin yeniden üretimi:kültürel yapı, sosyal sermaye ve yapısal faktörlerin sosyolojik analizi. *Eğitim Bilim Toplum*, 12(46), 84-121.
- Gültepeaç Ayalp, B. (2010). *Sosyal sermaye ve değer ilişkisi:özel bir lise örneği*.Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güngör, G. (2011). *İlköğretim okullarının öğretmen görüşlerine göre sosyal sermaye düzeyleri ve dezavantajlılıkları ile ilgili değişkenler arasındaki ilişki(Mersin ili Mezitli ilçesi örneği)*.Yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Günkör, C. (2016). *Öğretim elemanlarının sosyal sermaye ve eğitim ortamına ilişkin algıları:Gazi Eğitim Fakültesi örneği*.Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Halawah, I. (2005). The relationship between efective communication of high school principal and school climate. *Education*, 126(2), 334-345.
- Hill, H. C., & Chin, M. (2018). Connections between teachers' knowledge of students, instruction, and achievement outcomes. *American Educational Research Journal*, 55(5), 1076-1112.
- Hopson, L. M., Schiller, K. S., & Lawson, H. A. (2014). Exploring linkages between school climate, behavioral norms, social supports, and academic success. *Social Work Research*, 38(4), 197-209. doi: 10.1093/swr/svu017
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management*,18(4), 250-259.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: a force for stuendet achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Huang, L. (2009). Social capital and student achievement in Norwegian secondary schools. *Learning and Individual Differences*, 19, 320-325. doi:10.1016/j.lindif.2008.11.004
- Ilgaz, G., Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1).
- Ilıman Püsküllüoğlu, E. (2015). *Öğretmen görüşlerine göre lise müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki(Muğla ili örneği)*.Yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Joseph, E.E., & Winston, B.E. (2005). A correlation of servant leadership, leader trust, and organizational trust. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(1), 6-22.
- Kahraman, İ., & Summak, S. (2016). Okullarda sosyal sermayenin geliştirilmesine yönelik bir karma yöntem çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(26), 482-504.
- Kangal, N. (2013). *Sosyal sermaye teorileri ve sosyal sermaye kalkınma ilişkisi:Türkiye örneği*.Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karaçam, A., & Pular, A. (2016). Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algısı, akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel saygı düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), s. 1-23.

- Karahan, Ş., & Uyanık Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-14.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 245-257.
- Katanalp Biroğul, H., & Deniz, M. E. (2017). Farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), s. 814-825. doi:10.17051/ilkonline.2017.304737.
- Kerimgil Çelik, S., & Gürol, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), s. 1-39.
- Köşker, Y. (2013). *Köyde ve kentte yaşayan 6 yaş çocukların okul olgunluklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Krasny, M. E., Kalbacker, L., Stedman, R. C., & Russ, A. (2015). Measuring social capital among youth: applications in environmental education. *Environmental*, 21(1), 1-23. doi: 10.1080/13504622.2013.843647
- Kurz, N. M. (2006). The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession. Doctorate dissertation, Ohio State University, Athens.
- Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22(1), 28-51.
- Meier, A. (1999). Social Capital and School Achievement Among Adolescents. *Center for Demography and Ecology*, 99(18), 1-38.
- Menon, M. E., & Anthanasoula-Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: the role of gender and experience. *School Leadership & Management*, 31(5), 435-450. doi: 10.1080/13632434.2011.614942
- Namalı, M. M. (2015). *Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre sosyal sermayenin okullarda kullanılma düzeyi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Nartgün, Ş. S., & Menep, İ. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi: Şırnak/İdil örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 289-316.
- Oshagbemi, T. (2000). Is length of service related to the level of job satisfaction? *International Journal of Social Economics*, 27(3), 213-226.
- Özabacı, N., & Acat, M. B. (2005). Sosyo Ekonomik Çevreye Göre İlköğretim Öğrencilerinin Başarısızlık Nedenleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 145-170.
- Özbay, B. (2006). *Sosyal sermaye açısından ortaöğretimde ders geçme ve kredi geçmenin analizi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, M., & Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601.
- Özdemir, S., & Kılınç, A. Ç. (2014). Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), s. 1-23.

- Özgan, H., & Yılmaz, S. (2009). Müfettişlerin, öğretmenlerin sınıf yönetimindeki eksiklikleri hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 57-65.
- Pishghadam, R., Noghani, M., & Zabihi, R. (2011). An application of a questionnaire of social and cultural capital to English language learning. *English Language Teaching*, 4(3), 151-157. doi:10.5539/elt.v4n3p151
- Putnam, R. (1995). Tek başına bowling:Amerika'nın azalan sosyal sermayesi.(Şahin, M. M. & Ünal, A. Z.,Çev.). *Sosyal sermaye kuram uygulama eleştirisi* (s. 121-142 içinde).İstanbul: Değişim Yayınları.
- Salıcı Ahioğlu, Ş. (2006). Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi.Yüksek lisans tezi.Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(51), 477-499.
- Sezgin, F. (2009). Relationships between teacher organizational commitment, psychological hardiness and some demographic variables in Turkish primary school. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 630-651.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 143-159.
- Shiri, N., & Naderi, N. (2015). The significance of social capital in the higher agricultural education system. *International Journal of Agricultural Management and Development*, 5(1), 41-49.
- Smyth, J. (2004). Social capital and the 'socially just school'. *British Journal of Sociology of Education*, 25(1), 19-33. doi: 10.1080/0142569032000155917
- Stone, W., & Hughes, J. (2002). *Measuring Social Capital: towards a standardised approach*. [Çevrimiçi:https://www.aes.asn.au/images/stories/files/conferences/2002/papers/Hughes.pdf], Erişim tarihi 30 Temmuz, 2019
- Şan, M. K., & Akyiğit, H. (2015). Sosyal sermaye tartışmaları ve Türkiye'de sosyal sermayenin ölçülmesi sorunu. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, s. 123-134.
- Taner, M., & Başal, H. A. (2005). Farklı sosyo-ekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Tanrıoğen, A. (1995). Öğretmen moraline ilişkin yapılan araştırmalar. *Eğitim Yönetimi*, 1(1).
- Toprak, E. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi(Erciyes Üniversitesi örneği).Yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36, 334-352.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Turgut, E., & Beğenirbaş, M. (2014). İlişkisel sosyal sermayenin yenilikçi davranışa etkisinde örtülü bilgi paylaşımı davranışının aracılık rolü. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(1), 146-160.

- Tzanakis, M. (2013). Social capital in Bourdieu's, Coleman's and Putnam's theory:empirical evidence and emergent measurement issues. *Educate The Journal of Doctoral Research in Education*, 13(2), s. 2-23.
- Uçar, M. E. (2010). *Üniversite öğrencileri ve ünivesiteden mezun olan bireylerin sosyal sermaye düzeylerinin benlik biçimleri ve çeşitli dğeişkenler açısından incelenmesi*.Doktora tezi.Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi (Hatay ili örneği)*.Doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Uysal Arpaguş, A. (2011). *Okul kültürünün öğretmen davranışlarına etkisi*.Yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Uzun, G., & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2019). Akademik başarının okul, aile ve öğrenci özellikleri ile ilişkisinin çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1-31.
- Uzun, N., & Sağlam, N. (2005). Sosyo-ekonomik durumun çevre bilinci ve çevre akademik başarısı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 194-202.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2009). Faculty trust and organizational school characteristics an exploration across secondary schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 556-589.
- Wang, M. C., & Haertel, G. D. (2001). *Teacher relationships.A digest of research from the Laboratory for Student Success*. [Çevrim-içi:<https://www.state.nj.us/education/title1/tech/module4/relationships.pdf>], Erişim tarihi 30 Temmuz, 2019
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öyeterlik düzeyleri ileproblem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.
- Yeşilyurt, S., & Gül, Ş. (2008). Ortaöğretimde daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen ve öğrenci beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 145-162.
- Yılmaz, E., & Kurşun, A. T. (2015). Okul kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(35), 46-69.
- Yılmaz, E., Çaycı, N. B., & Gümüş, S. (2016). Akademik iyimserliğin bazı değişkenler çaisından incelenmesi. *International Academic Research Congress*. [Çevrim-içi: https://www.researchgate.net/publication/316108798_Akademik_iyimserligin_bazi_degiskenler_aci_sindan_incelenmesi], Erişim tarihi: 21 Ocak, 2018
- Yılmaz, E., & Yıldırım, A. (2017). Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1215-1224. doi:10.14687/jhs.v14i2.4126
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 446-458.

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SCHOOLS' SOCIAL CAPITAL AND TEACHERS' ACADEMIC OPTIMISM LEVEL

EXTENDED ABSTRACT

Social capital is both an interdisciplinary notion and states relations of people with one another. These relations constitute a system connection via acquaintances of everyone. Everyone attending this system benefits from this system connection. Systems have benefits such as information, flow of information. Also, schools are one of places consisting these systems. A lot of teachers being in schools, with their own social systems, contribute to school's social capital. In this way, individuals in the schools effects each other because individuals in the climate of school are in interaction with one another. The fact supplying another benefit, thanks to this interaction, is academic optimism. Academic optimism states teacher's self-confidence and confidence of sharers in the school. At the same time, these are teachers' positive opinions about school administrators, other teachers, pupils. So academic optimism of a teacher effects education experiences, it is expected to enhance academic success in the place he/she has been. Social capital and academic optimism have aspects they will effect each other because of their nature. Also, both of them involve the individuals in the school be in touch, the interaction is based on norms, depending on each other, interacting. Because communication in the school will empower sharers' feel of trust, the more feel of trust empowers, the more communication intensifies. So, teachers benefit from one another's social capital and their exchange of ideas about education will enhance. All of them are aspects enriching educational activities in the school. This circumstance is more important in primary schools comparing to other education grades. Cause of this is that the primary school teachers spend more time with their pupils and their colleagues than branch teachers. This period reflects directly to both pupils' academic success and communication channels arising from social capital. In literature, it is seen that the works about social capital in our country center generally in the areas of economy, sociology, economics, business management and the works in the area of education are more limited. It is determined that the works of academic optimism are based on generally the school's academic optimism and teachers' academic optimism is studied mostly in the aspect of their performance, perception of success, psychological well-being, professional self perception, level of execution the constructivist teaching activities. It is needed a work about relation between the school's social capital and teachers' academic optimism as the reasons of all these circumstances and teachers' academic optimism will effect directly a good deal of education's component. Accordingly, perceptions of primary school teachers' social capital, academic optimism and the relation between these two variables are studied. In addition to this, it is studied if there is a significant difference between gender, age, situation of having a child, marital status, period of service, level of class, class size and the perceptions about socio-economic level of the school's environment or not.

This is a descriptive research in the form of correlational survey model. Teachers working in center towns of Hatay city (Antakya, Defne) during 2017-2018 education year constitutes this population.

When the schools conducting this research was determined, it was followed method of random and it was chosen 22 schools. Analyzes were carried out on 175 samples that they were filled the scales whole and complete. Research data were gathered with Social Capital Scale, Academic Optimism Scale and Individual Information Form. In the analyze of data, firstly; descriptive statistics were done on the data obtained from the scales. And then, because it was not carried out normality assumption, tests of Mann Whitney U and Kruskall Wallis H were used in comparison of the point averages. It was tested with Spearman's Rank Correlation Coefficient for the existence and direction of relation between variables, regression analysis was carried out for seeing predictive validity.

According to the obtained findings, primary school teachers perceive “high” level of social capital in the schools they have been. In reference to variable of gender, age, situation of having a child, marital status, period of service, level of class, class size, it is not determined significant difference between social capital perceptions. On the other hand, it occurs that the ones their period of service is 16 years and more in comparison with the ones their period of service is 6-10 years, in the bottom aspect of organizational relation, and the individuals perceiving “middle” socio-economic level of school environment have higher perception of social capital significantly. To be determined that the teachers have high perceptions of academic optimism. It is occurred that the individuals having child, the ones perceive the environment being the school as a middle socio-economic level, the ones their ages are 40 and more, the ones their period of services are more and the ones their size of class is crowded have higher perceptions in different aspects and throughout the scale. It is determined that there is a, at the middle, level positive significant relation about teachers’ perceptions between social capital of school and level of academic optimism. It is occurred that the school’s social capital states 34% of total variance (variability) in the teachers’ scale of academic optimism points. Based on the facts obtained from the research, it can be suggested that the same study will be carried out with both the teachers of different branches, and being able to get pupils, parents, school administrators’ opinions.