



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL SERMAYE BİRİKİMLERİ
İLE SINIF ORTAMINDAKİ DEMOKRATİK TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DERYA SOLAK

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. MUSTAFA YUNUS ERYAMAN

ÇANAKKALE – 2025



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL SERMAYE BİRİKİMLERİ İLE SINIF
ORTAMINDAKİ DEMOKRATİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DERYA SOLAK

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. MUSTAFA YUNUS ERYAMAN

ÇANAKKALE – 2025



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Derya SOLAK tarafından Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN yönetiminde hazırlanan ve **24/01/2025** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Sermaye Birikimleri ile Sınıf Ortamındaki Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Temel Eğitim Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

.....

(Danışman)

Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU

.....

Doç. Dr. Levent ÇETİNKAYA

.....

Tez No : 10705560

Tez Savunma Tarihi : 24/01/2025

.....

Doç. Dr. Melis ULU DOĞRU

Enstitü Müdürü

/ /2025

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları' na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Derya SOLAK

24/01/2025

TEŞEKKÜR

Çalışmam süresince bana yardımcı olan ve rehberlik eden saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN'a; yüksek lisansa başlarken heyecanımı görüp teşvik ve desteğini esirgemeyen hocam Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN'e; son okumalarımda destek olan kıymetli hocam Doç. Dr. Alev ELÇİ'ye teşekkürlerimi sunarım. Veri toplama sürecinde yardımcı olan meslektaşım Hasan Dede YÜCEL'e ve araştırmaya katılım sağlayarak katkıda bulunan meslektaşlarıma, tüm zorluklar karşısında daima yanımda olan arkadaşlarıma, canım ablam Hasibe DERİN'e ve beni bugünlere getiren canım annem Efil DERİN, canım babam Yusuf DERİN'e ve biricik kızım Deniz SOLAK'a en kalbi dileklerle teşekkür ederim.

Derya SOLAK
Çanakkale, Ocak 2025

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL SERMAYE BİRİKİMLERİ İLE SINIF ORTAMINDAKİ DEMOKRATİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Derya SOLAK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

24/01/2025,120

Bu araştırmada genel amaç, sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikimlerini ve sınıf ortamındaki demokratik tutumlarını belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Araştırmanın evrenini 2022 – 2023 eğitim öğretim yılında Çanakkale il merkezindeki MEB’e bağlı resmi ilkokullarda görevli 420 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde basit rastlantısal örneklem yöntemi kullanılmıştır. Örneklemi araştırma evreninden gönüllü olarak araştırmaya katılan 159 kadın, 87 erkek olmak üzere toplam 246 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli seçeneklerin yer aldığı demografik özellikleri içeren *Kişisel Bilgi Formu (KBF)*, Ekinci (2008) tarafından geliştirilen *Sosyal Sermaye Ölçeği (SSÖ)* ve Gömleksiz (1993) tarafından hazırlanan *Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği (SOİDTÖ)* kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 25.0 programı ile nicel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Veri analizi sırasında *frekans* ve *yüzde analizleri*, *ortalama*, *toplam puan* ve *standart sapma*, *pearson korelasyon analizi*, *regresyon analizi*, *bağımsız örneklem t-testi* ikiden fazla gruplar için *tek yönlü Anova testi* kullanılarak bulgular elde edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikim düzeyleri yüksek, sınıf ortamındaki demokratik tutumları çok yüksek düzeydedir ve aralarında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Sosyal sermaye birikimleri ve sınıf ortamındaki demokratik tutum düzeyleri demografik değişkenlere göre incelendiğinde anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikimleri arttığında sınıf ortamındaki demokratik tutumlarının da düşük düzeyde artacağı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin sosyal sermaye birikimleri sınıf ortamındaki demokratik tutumlarını çok düşük düzeyde etkilemektedir. Araştırmada sosyal sermaye unsuru olan güven ile demokratik tutum arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Sosyal Sermaye, Demokratik Tutum, Sınıf Ortamı

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM TEACHERS' SOCIAL CAPITAL ACCUMULATIONS AND THEIR DEMOCRATIC ATTITUDES IN THE CLASSROOM

Derya SOLAK

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Department Of Primary Education

Advisor: Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

24/01/2025,120

The general aim of this research is to determine the social capital accumulation and democratic attitudes in the classroom environment of primary school teachers and to reveal the relationship between them.

Population of the research consists of 420 primary school teachers working in official primary schools affiliated with the Ministry of National Education in the city center of Çanakkale in the 2022-2023 academic year. Simple random sampling method was used to determine the research sample. The sample consisted of 246 primary school teachers, 159 of whom were female and 87 of whom were male, who voluntarily participated in the research from the research population.

Data collection tools, the Personal Information Form (PIF) including demographic characteristics with multiple-choice options, the Social Capital Scale (SCS) developed by Ekinci (2008), and the Democratic Attitude Scale for Classroom Environment (DASCE) prepared by Gömleksiz (1993) were used. The obtained data were analyzed with the SPSS 25.0 program using quantitative analysis method. During data analysis, findings were obtained by using frequency and percentage analysis, mean, total score and standard deviation, Pearson correlation analysis, regression analysis, independent sample t-test, and one-way ANOVA test for more than two groups.

According to the results of the research, it was observed that the social capital accumulation levels of primary school teachers were high, their democratic attitudes in the classroom environment were very high, and there was a low level of positive correlation between them. When the social capital accumulation and democratic attitude levels were examined according to demographic variables, it was determined that there was a significant difference. It was concluded that when the social capital accumulation of primary school teachers increases, their democratic attitudes in the classroom environment will also increase at a low level. The social capital accumulation of teachers affects their democratic attitudes in the classroom environment at a very low level. In the research, it was found that there is a negative correlation between trust, which is a social capital element, and democratic attitude.

Keywords: Primary School Teacher, Social Capital, Democratic Attitude, Classroom Environment

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. 1.2.1. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi Ve Gerekçesi.....	4
1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.7. Tanımlar.....	7

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

8

2.1. Sosyal Tanımı.....	8
2.2. Sermaye Kavramı ve Gelişimi.....	8
2.3. Sosyal Sermaye Kavramı ve Tarihçesi.....	11
2.4. Sosyal Sermaye Öncüleri.....	15

2.4.1. Francis Fukuyama.....	15
2.4.2. Pierre Bourdieu.....	18
2.4.3. Robert D. Putnam.....	19
2.4.4. James Coleman.....	22
2.5. Sosyal Sermaye Unsurları.....	24
2.5.1. Örgütsel Bağlılık /Aidiyet.....	25
2.5.2. Sosyal Etkileşim ve Aktif Katılım.....	26
2.5.3. Güven	28
2.5.4. İş birliği ve Sosyal Ağlar	29
2.5.5. Farklılıklara Tolerans	32
2.5.6. Değerler ve Normları Paylaşım.....	33
2.6. Sosyal Sermaye ve Demokrasi.....	35
2.7. Sosyal Sermaye ve Eğitim.....	36
2.8. Sosyal Sermayenin Olumlu ve Olumsuz Sonuçları.....	38
2.9. Demokrasi Nedir?	41
2.10. Demokrasi ve Eğitim İlişkisi.....	45
2.11. Demokratik Eğitim.....	48
2.12. Tutum Nedir?	50
2.13. Demokratik Tutum Nedir?	53
2.14. Öğretmen Tutumları	54
2.15. Demokratik Öğretmen Tutumu	56
2.16. Demokratik Sınıf Ortamı.....	58
2.17. İlgili Araştırmalar	61
2.17.1. Sosyal Sermaye Birikimi ile İlgili Araştırmalar.....	61
2.17.2. Demokratik Tutum ile İlgili Araştırmalar.....	63

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

68

3.1. Araştırmanın Modeli.....	68
2.2. Evren ve Örneklem.....	68
3.3. Veri Toplama Araçları	71
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)	71

3.3.2 Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği (SOİDTÖ).....	71
3.3.3 Sosyal sermaye ölçeği (SSÖ)	75
3.4. Verilerin Analizi	76

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Verilerin Dağılımına Ait Bulgular.....	78
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Sermaye Birikim Düzeylerine İlişkin Bulgular....	79
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Sermaye Birikim Düzeylerinde Demografik Değişkenlere Göre Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	80
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Ortamındaki Demokratik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	84
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Ortamındaki Demokratik Tutum Düzeylerinde Demografik Değişkenlere Göre Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	84
4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Sermaye Düzeyleri ile Sınıf Ortamındaki Demokratik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	89
4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Sermaye Birikim Düzeylerinin Sınıf Ortamındaki Demokratik Tutumlarını Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular.....	90

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma.....	93
5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Sermaye Birikimi.....	93
5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik özelliklerine göre Sosyal Sermaye Birikimi	94
5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Ortamındaki Demokratik Tutum Düzeyleri	96
5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Sınıf Ortamındaki Demokratik Tutum Düzeyleri.....	96

5.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Sermaye Birikimleri ile Sınıf Ortamındaki Demokratik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişki	99
5.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Sermaye Birikim Düzeylerinin Sınıf Ortamındaki Demokratik Tutumlarını Yordama Düzeyi.....	100
5.2. Sonuç.....	100
5.3. Öneriler.....	101
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	102
5.3.2. Yapılacak Olan Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	102
KAYNAKÇA	104
EKLER	I
EK 1 ARAŞTIRMA İZNİ.....	I
EK 2 ETİK KURUL İZNİ.....	III
EK 3 SOSYAL SERMAYE ÖLÇEĞİ” KULLANIM İZNİ.....	IV
EK 4 SINIF ORTAMINA İLİŞKİN DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ” KULLANIM İZNİ.....	V
EK 5 KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	VI
EK 6 SOSYAL SERMAYE ÖLÇEĞİ.....	VII
EK 7 SINIF ORTAMINA İLİŞKİN DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ.....	XI

SİMGELER VE KISALTMALAR

ANOVA	Tek Yönlü Varyans Analizi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
KBF	Kişisel Bilgi Formu
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü
SSÖ	Sosyal Sermaye Ölçeği
SOİDTÖ	Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği
SPSS	Statistical For Social Sciences
TDK	Türk Dil Kurumu

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Farklı hedef kitle boyutları ve hata düzeyleri için gerekli örnekleme boyutları	69
Tablo 2	Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ait bulgular	70
Tablo 3	Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeğine ait boyutlar ve madde sayıları	72
Tablo 4	Sosyal sermaye ölçeğine ait boyutlar ve madde sayıları	75
Tablo 5	Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının bu çalışmaya ait güvenirlik düzeyleri	77
Tablo 6	Verilerin dağılımı	78
Tablo 7	Verilere ait betimsel bulgular	79
Tablo 8	Cinsiyet ile sosyal sermaye ve alt boyutlarının karşılaştırılması	80
Tablo 9	Yaş ile sosyal sermaye ve alt boyutlarının karşılaştırılması	81
Tablo 10	Mesleki hizmet süresi ile sosyal sermaye ve alt boyutlarının karşılaştırılması	82
Tablo 11	Eğitim durumu ile sosyal sermaye ve alt boyutlarının karşılaştırılması	83
Tablo 12	Verilere ait betimsel bulgular	84
Tablo 13	Cinsiyet ile demokratik tutum ve alt boyutlarının karşılaştırılması	85
Tablo 14	Yaş ile demokratik tutum ve alt boyutlarının karşılaştırılması	86
Tablo 15	Mesleki hizmet süresi ile demokratik tutum ve alt boyutlarının Karşılaştırılması	87
Tablo 16	Eğitim durumu ile demokratik tutum ve alt boyutlarının karşılaştırılması	88
Tablo 17	Değişkenler arası ilişkiye ait sonuçlar	89
Tablo 18	Sosyal sermaye düzeyinin sınıf ortamındaki demokratik tutum düzeyleri üzerindeki etkisine ait doğrusal regresyon analizi	91

Tablo 19 Sosyal sermaye boyutlarının sınıf ortamındaki demokratik tutum düzeyleri üzerindeki etkisine ait çoklu doğrusal regresyon analizi

92



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Demokratik ve Otokratik İlişki Ağları	55



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın amacı, önemi ve gerekçesi, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir

1.1. Problem Durumu

Bireyler ve işletmelerin finansal kaynakları, onların sermayeleridir. Sermaye denilince akla ilk maddi olanaklar sağlayan para, mal gibi kavramlar gelmektedir. Bunların yanı sıra *sosyal sermaye* kavramını ilk olarak ortaya koyan Lyda J. Hanifan, kavramı toplumsal birlikteliği sağlayan bireyler arasındaki sosyal ilişkiler şeklinde ifade etmiş, diğer sermaye türlerinden farklı olduğunu belirtmiştir (Keskin, 2008). Bu farklılık dikkate alındığında insan ilişkilerine odaklanılarak tanımlı yapılan *sosyal sermaye* bireyin neyi bildiğinden daha çok tanıştığı insanlarla kurduğu sürdürülebilir ilişkiler sonucunda elde ettiği bir kazanım olarak nitelenebilir (Field, 2008). Günümüzde *sosyal sermaye* disiplinler arası bir kavram olarak birçok çalışmada olumlu ve olumsuz tarafları ile yer almaktadır.

Toplumsal bir varlık olan insan, yaşadığı çevrede ihtiyaç ve isteklerini gerçekleştirmek amacıyla gruplar ya da kurumlarla iletişim içerisinde bulunur; farklı sebeplerle değişik topluluklara katılır. Bu iletişim ve katılım, bazen süreklilik kazanmakta bazen de zamanla sonra sona ermektedir. Kısa süreli veya uzun süreli üyesi olunan topluluklar yeri geldiğinde fırsatlar yaratıp katılımcılarına kazanç sağlamakta, yeri geldiğinde de olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Özünde *sosyal sermaye*, insanların kurduğu ilişki ve etkileşimlerin bir sonucudur (Ekinci ve Karakuş, 2011: 532). Güçlü bir sosyal sermayeye sahip toplumda bireyler birbirine kenetlenerek bir arada dayanışma içerisinde yaşamlarını sürdürürler. Sosyal sermaye, toplum içindeki sosyal ilişkilerin niteliğini yansıtır (Akıllı vd., 2024). Pierre Bourdieu'nün (1986) *toplumsal eşitsizliğin yeniden üretimi* kavramına göre nitelikli ilişkiler yoluyla güçlü ağlara sahip insanların çocuklarının da sosyal sermaye düzeylerinin yüksek olması muhtemeldir. Sosyal sermaye, imkân ya da olanaklardan yararlanma konusunda eşitsizlik yaratan ve nesnelliğin yapısında yer alan bir güçtür (Bourdieu, 2012). Birey yaşamında bu gücün birikimi oranında imkân ve olanaklara sahip olur ve fırsatlardan yararlanır. Buradan hareketle öğretmenin annesi,

babası ve diğer aile büyüklerinin sosyal ağlara katılarak elde ettiği sosyal sermaye, kendisine miras kalır ve sosyal sermaye düzeyini artırır. Her ailenin sosyal sermaye birikiminin farklı olması nedeniyle öğretmenlerin mesleğini icra ederken gerektiği durumlarda sosyal sermayeden faydalanma düzeylerinin farklılık göstermesi muhtemeldir. İlk çocukluk döneminde aile yaşantısı, bireylerin belli inanç ve tutumlara sahip olmasına neden olmakta ve kişiliğini şekillendirmektedir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996). Şerif'e (1996) göre bireyin sosyal çevresinin genişlemesi ve sosyalleşmesiyle kurduğu günlük ilişkiler ve sosyokültürel grup etkileşimleri; kişi, nesne, olay, olgu ve durumlara karşı tutumunu da belirlemektedir (akt. Kahraman, 2008). Bu durumda öğretmenlerin tutumlarının aile ortamında başladığı ve ilk çocukluk yıllarından itibaren şekillendiği söylenebilir.

Demokrasi ve sosyal sermaye, karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedir. Sosyal sermayenin demokrasi üzerinde olumlu etkileri olduğu gibi olumsuz etkileri de söz konusu olabilmektedir (Paxton, 2002). Demokrasinin gelişimi için karşılıklı iletişim, konuşma ve katılım gereklidir. Kapalı toplumlarda topluluk dışıyla iletişim çok az olduğundan, sağlıklı bir demokratik ortam oluşamaz. Demokratik değerlerin hâkim olduğu bir toplumda sosyal sermaye, demokratik sistemi güçlendiren bir araç olarak görülebilir. Sosyal sermaye, demokrasinin gelişimini sağlayan unsurlara vurgu yaptığı sürece demokrasi ile yakından ilişkilidir (Devamoğlu, 2008). Öte yandan demokrasi bilinci ve kültürü ailede kazanılmaya başlanır. Daha sonra okulda, işyerinde ve sosyal örgütlerde kazanılmaya devam eder. Şu hâlde demokratik tutum, bireylerin karakterini ön plana çıkaran özelliklerini ve çocuk yetiştirme biçimlerini etkilemektedir (Aydoğmuş ve Kiraz, 2020).

Demokratik tutumun kazanılmasında okul en etkili faktörlerden birisidir (Doğanay, 2010: 54; Uygun, 1996: 48). Öte yandan demokratik vatandaşların yetişmesi, demokratik eğitim sistemi ile mümkün olur (Dewey, 1996: 43). İlkokullar, demokrasinin temel ilkelerini sadece teorik olarak öğreten değil; kalıcı davranış biçimine dönüştürerek bir yaşam tarzı haline getiren bireyleri yetiştiren eğitim kurumlarıdır (Aslan ve Karaalp, 2023). Sınıf ortamındaki her türlü pozitif veya negatif durum, doğrudan veya dolaylı olarak sınıf öğretmeniyle alakalıdır. Eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken, gününün çoğunu öğrencileriyle birlikte geçiren ilkökul öğretmenleri öğrencilerin hayatına yön verir. Sınıf ortamındaki öğretmen tutumu, öğrencinin hayata bakışını, tutum ve davranış

biçimini, dolayısıyla hayatını etkiler. Öğrenci, öğretmenini rol model olarak ve içselleştirerek onun tutum ve davranışlarını kendine mal eder. Zira kendi yaşamında kişiliği demokratik ortamlarda şekillenen öğretmen, sınıf ortamında da demokratik tutum sergileyerek öğrencilerini eğitir. Bu nedenle demokratik tutumun kazanılmasında okul yaşantıları ve öğrencilere rehberlik eden sınıf öğretmenleri önemli bir role sahiptir (Aslan ve Karaalp, 2023). Bu bağlamda şu sorular, kendiliğinden ortaya çıkmaktadır: Öğretmenin sosyal sermaye birikimi, onun sınıf ortamındaki demokratik tutumu ile ilişkili midir? Öğretmenin bu sosyal sermaye birikiminin sınıf ortamındaki demokratik tutumuna bir etkisi var mıdır? Bu sorulardan hareketle bu çalışmanın problem cümlesi de şu şekilde tespit edilmiştir: “Sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikimleri ile sınıf ortamındaki demokratik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, “Sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikimleri ile sınıf ortamındaki demokratik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1.2.1. Alt Problemler

1. İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikimleri ne düzeydedir?
2. İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikim düzeylerinde
 - a) Cinsiyetlerine
 - b) Yaşlarına
 - c) Mesleki hizmet sürelerine
 - d) Eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamındaki demokratik tutumları ne düzeydedir?
4. İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamındaki demokratik tutumlarında
 - a) Cinsiyetlerine
 - b) Yaşlarına
 - c) Mesleki hizmet süresine
 - d) Eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye düzeyleri ile sınıf ortamındaki demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikimi, sınıf ortamındaki demokratik tutum düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı Çanakkale il merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, sosyal sermaye birikimlerini ve sınıf ortamındaki demokratik tutumlarını belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi Ve Gerekçesi

Eğitim, sosyal ağların genişlemesine ve sosyal sermaye birikiminin artmasına katkı sağlamaktadır (Kangal, 2013). İnsanlar tek başlarına yapmakta zorlandıkları işlerde sürekli iletişim halinde oldukları tanıdıklarından yardım alarak onların desteğiyle bu zorlukların üstesinden gelmektedirler (Field, 2008). Öğretmenler sosyal yaşam gereği mesleğini icra etmeye başlayana kadar ve mesleğini icra ederken birçok insanla etkileşim içerisinde bulunmakta ve bu etkileşimler sonucu belirli düzeyde sosyal ağa ve sosyal sermayeye sahip olmaktadır. Sosyal sermaye, ihtiyaç ve istekler doğrultusunda farklı kaynaklara ulaşma ve onları temin için bir sosyal yatırım aracı olarak görülebilmektedir (Prastyo,

2021). Eğitimin amacının, eğitim öğretim süreciyle birlikte sosyal sermaye birikimini de arttırmak olduğunu ifade eden Karagül'e (2012) göre toplumsal yaşamda etkili olan *sosyal sermaye* bireyin insanlara ve topluma karşı tutumunu belirlemektedir. Yatırım aracı olarak nitelendirilen *sosyal sermaye* ile ilgili çalışmalara bakıldığında çalışmalarda olumlu ve olumsuz tarafları yer almaktadır. Öğretmenler de olumlu ya da olumsuz taraflardan etkilenmekte ve tutum ve davranışları da bu yönde gelişmekte ve şekillenmektedir. Bu yatırım aracı ağlarla ilişkili iken demokratik değerler insanların zamanla gelişip şekillenen tutumlarıdır (Rose and Weller, 2004). Öğretmenin velilerle kurduğu iletişim, velilerin sosyal ağından faydalanmasına ve sosyal sermaye birikim düzeyinin artmasına katkı sağlamaktadır. Ortak bir amaç için bir araya gelen veli ve öğretmenlerin birbirlerine karşı tutumları iletişim biçimlerini etkilemektedir. Veli ile sağlıklı iletişim kuramayan öğretmen veliyi sosyal ağına dahil edememekte doğal olarak gerektiğinde velinin sosyal ağından ve sosyal sermaye birikiminden faydalanamamaktadır. Öğretmenin sınıf ortamındaki tutumu öğrenciye yansımakta ve öğrenciden veliye yansıyarak veli öğretmen etkileşiminde belirleyici rol oynamaktadır. Bu durumda öğretmenin sınıf ortamındaki demokratik tutumunun önemi ortaya çıkmaktadır.

Demokratik bireylerin yer aldığı bir toplumun oluşumunda en etkili rol oynayan faktör okullarda verilen eğitimidir. Demokratik tutum ve becerilerin kazanılması rastgele ya da kendi kendine gerçekleşmemektedir. Bu yüzden demokratik ilkelere bağlı bir eğitim sistemi ve öğrencileriyle ders içi ve ders dışı sürekli iletişim içerisinde olan öğretmenin demokratik ilkeleri tutum ve davranışlarıyla ortaya koyması önemli ve gereklidir. Bu gereklilik öğrencinin kişiliğinin ve ahlaki gelişiminin sürekli geliştiği ve şekillendiği ilkokulda yadsınamaz derecede önemlidir (Elkatmış ve Toptaş, 2015). Bireyin okul hayatı başlayana kadar demokratik tutum ve becerileri kazanımı ailesinden ve içinde bulunduğu sosyal çevresinden sosyal öğrenme yoluyla gerçekleşmektedir. Okul hayatının başlamasıyla demokratik tutum ve beceriler sistemli ve planlanmış bir şekilde kazandırılmaktadır.

Milli Eğitim 1739 Sayılı Temel Kanunu'nda yer alan demokrasi eğitiminin başarılı bir şekilde verilebilmesi için okul çalışanlarının özellikle öğretmenlerin demokrasi bilinci ve demokratik tutumlara sahip olmaları önemlidir. Demokratik değerlerin ve demokratik tutumun kazandırılması noktasında eğitimin en önemli unsuru olan sınıf öğretmenlerinin

öğrenciyle birebir etkileşim içerisinde olduğu ve eğitim öğretim faaliyetlerinin çoğunu gerçekleştirdiği sınıf ortamındaki demokratik tutumları ne düzeydedir? Öğretmenin eğitim öğretim sürecini daha verimli ve sağlıklı yürütebilmesi için gerektiğinde faydalandığı sosyal sermaye birikimi ne düzeydedir? Mesleği gereği insanlarla sürekli iletişim içerisinde bulunan öğretmenin sosyal sermaye birikimi mesleğinde kullanabildiği ölçüde mesleki başarısına katkı sağlamaktadır. Sosyal sermaye ve sınıf öğretmenin demokratik tutumunun eğitimde bu kadar önemli olduğu bir durumda öğretmenlerin sosyal sermaye birikimleri ile sınıf ortamındaki demokratik tutumları arasındaki ilişkiye yönelik araştırma bulgularının ve sonuçlarının eğitim sistemine katkı sağlaması ve öğretmenlere ışık olması açısından gerekli ve önemli olduğu düşünülmektedir. Sosyal sermaye ve eğitim ilişkisini inceleyen ya da sosyal sermaye ve demokrasi konulu araştırmalar (Devamoğlu, 2008; Newton, 1997; Paxton, 2002) literatürde yer alırken sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikimi ve sınıf ortamındaki demokratik tutum ilişkisine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamış olması araştırmanın yapılmasının bir diğer önemini ve gereğini ortaya koymaktadır.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

- 1- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri veri toplama araçlarını doldururken özgün, samimi ve gerçek düşüncelerini yansıtmışlardır.
- 2- Araştırmada katılım sağlayan sınıf öğretmenlerinin bilgi formunda yer alan (Cinsiyet, Yaş, Mesleki Hizmet Süresi, Eğitim Durum) bilgileri doğru doldurduğu varsayılmıştır
- 3- Araştırma, örneklemin evreni temsil ettiği varsayımına dayanarak gerçekleşmiştir.
- 4- Araştırmada kullanılan veri toplama araçları araştırmanın amacına uygun özellikte verileri elde etmeyi sağlayacak yapıya sahiptir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, Çanakkale ili merkez ilçesindeki resmi ilkokullarda 2022 – 2023 eğitim öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Öğretmenlerin sosyal sermaye birikimleri ve sınıf ortamındaki demokratik tutumları araştırmacının kullandığı ölçekteki özellikler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Sermaye: “Bir ticaret işinin kurulması, yürütülmesi için gereken anapara ve paraya çevrilebilir malların tamamı; anamal, başmal, kapital, meta, resülmal” (TDK, 2024).

Sosyal sermaye: “insanlar arasındaki aktif ilişkiler ile insan ağlarını ve gruplarını birbirine bağlayan ve iş birliğini mümkün kılan güven, karşılıklı anlayış ve ortak değerler ile davranışlardan oluşan bir bütündür” (Cohen ve Prusak, 2001).

Demokrasi: “Halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi, el erki, demokratlık.” (TDK, 2024).

Tutum: “Bir kimsenin herhangi bir eşya, olay, insan veya insan grubu, davranışa karşı olumlu ya da olumsuz davranış sergileme eğilimidir.” (Turgut ve Baykul, 2012: 324).

Demokratik tutum: “Bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında, demokrasi ilkeleri doğrultusunda belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimlerdir.” (Büyükkaragöz, 1995: 33).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sosyal Tanımı

Sosyal sözcüğü Fransızcadan Türkçeye girmiştir ve Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (TDK, 2024), *Sosyal* sözcüğünden türetilmiş birçok sözcük vardır. Kelime anlamı olarak *toplumsal* anlamına gelir. Latince kökenli olan *socius* bu dilde isim olarak *müttefik*, *konfederasyon*, *paylaşan*, *ortak*, *arkadaş* anlamlarını karşılar. Sıfat olarak *socialis* kelimesinin karşılığı *arkadaşlığa*, *yoldaşlığa ait olan*, *sosyal* şeklindedir. *Socius* ile ilişkilendirilen bir başka Latince kelime *socio* ise "*bir araya gelerek birlikte katılım sağlamak veya birleştirmek, ilişkilendirmek: ortak yapmak veya tutmak, paylaşmak*" anlamına gelir (Pavar, 2006).

2.2. Sermaye Kavramı ve Gelişimi

İnsanlık tarihi boyunca yaşamsal faaliyetlerin devamı için zorunluluk haline gelen ve süreklilik arz eden üretim ve tüketim faaliyetleri mal, para gibi maddi imkanlar kullanılarak gerçekleştirilmiştir. *Sermaye* (Farsça *ser* + *māye*), *TDK Sözlüğü'* ne göre "varlık, servet" ya da "bir ticaret işinin kurulması ve yürütülmesi için gereken ana para ve paraya çevrilebilir malların tamamı, anamal, başmal, kapital" anlamına gelir (TDK, 2024). Bir diğer tanıma göre, kullanım ve tüketim değeri olan, kullanıldığında toplumu oluşturan bireylere ve gruplara fayda (kâr) sağlama gibi yerleşik etkisi olan kaynaktır (Burnett, 2006: 283). Gelecek zamanda kar elde edebilme düşüncesiyle yatırım yapmak amacıyla elde tutulan bir miktar paradır (Field, 2006: 16).

Öte yandan *sermaye* kavramı, zamanla yukarıdaki anlamlarının dışına taşarak çok farklı anlamlar kazanmıştır. Bir ekonomi terimi olarak kullanılan *sermaye* zaman içinde farklı kuramcılarca farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Sermaye kavramı literatürde ilk olarak Romalı hukukçular ve onların izinden gelenler tarafından bir kredinin faizden arındırılmış "anaparası" şeklinde ifade edilerek

“parasal” bir kavram olarak ilk gelişimi literatürde yerini almıştır. Bu gelişim 19. yüzyılda daha da artmıştır (Smitt and Kulynych, 2002: 152).

19. yüzyılın ikinci yarısında Karl Marks, sonradan *klasik sermaye teorisi* olarak adlandırılacak olan ilk sermaye tanımını yapar. Ona göre *sermaye*, kapitalist toplum şemasında birbiriyle ilişkili iki farklı unsurun yansımasıdır. Kimi zaman bir pazarda getiri beklenen bir yatırım; kimi zaman da üretim ve tüketim süreci ya da mal ve para dolaşımında ortaya çıkan “artı değer”dir. Bu süreçte yatırımı yapan ve artı değeri ele geçiren, o toplumun egemen sınıfları olduğu için sermaye de getiri beklenen bir yatırım olarak ekonomik *üst yapıyı* kontrol eden egemen sınıfların sömürü aracıdır (Lin, 2017). Karl Marx bariz bir şekilde egemen sınıf ile işçi sınıfı arasında sömürücü sosyal ilişkileri içeren sermaye anlayışını gündeme getirmiştir (Smitt and Kulynych, 2002: 153),

Sonraki süreçlerde *sermaye* kavramı, sadece Marks ve onu takip eden Marksist kuramcılar tarafından değil; Liberal ve Muhafazakâr ekonomi teorisyenlerince de kavramsallaştırılmıştır.

Sermaye kavramı uzun bir zaman dilimi içerisinde alışlagelmiş ekonomi anlamıyla kullanılsa da Klasik iktisatçıların bireyi göz ardı eden tavırları, 20. yüzyıldan itibaren yavaş yavaş değişmeye ve ekonomik anlamının dışına çıkmaya başlamıştır (Arslan, 2004: 132). Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren sermaye kavramı yeni boyutlar kazanmaya; hemen her sosyal disiplin tarafından farklı sermaye boyutları tanımlamaya başlanmıştır. Sosyal bilimlerin bireyselliği aşırı ön planda tutması, bu durumda etkili olmuştur. *Beşerî sermaye*, *kültürel sermaye*, *simgesel sermaye*, *sosyal sermaye*, *dini sermaye*, *akademik sermaye* gibi çeşitli sermaye türleri ve boyutları kavramın sınırlarını genişletmiştir (Akbulut Ergüven, 2019). Bazı kuramcılar, *bilginin* de bir sermaye türü olduğunu ortaya koyarlar. Zira *Sanayi devrimi* gibi küresel etki yaratan büyük ekonomik durumlar, artık bilginin de önemini ortaya çıkarmıştır (Arslan, 2004: 132). Nitekim Amerikalı siyaset bilimci Robert D. Putnam, işçi sınıfı arasındaki dayanışmanın da bir sosyal sermaye türü olduğunu öne sürer (Smitt and Kulynych, 2002).

Nan Lin’e (1999) göre, zamanla teorik değişiklikler ve gelişmelere rağmen *sermaye*, “artı değer” ve getirisi beklenen yatırım” anlamlarını korumuştur. Beşerî

sermaye, kültürel sermaye ve sosyal sermaye gibi yeni gelişen sermaye türleri de bu özellikleri barındırmaktadır. Fakat yeni sermaye türlerinin gelişimi ile emekçiler ve işçiler artık yatırım yapabilmekte üretim ve tüketim faaliyetlerine katılarak sermaye elde edebilmekte ve artı değer üretebilmektedir. Nihayet artı değer ve yatırım aracı işçilerin ve emekçilerin de elinde bulunmaktadır. Diğer bir deyişle Sınıfsal farklılıklarla ifade edilmeyen özellikleriyle bu sermaye türleri klasik sermayeden ayrılmaktadır ve Lin bu durumu *Neo-kapitalist teori* olarak adlandırmaktadır (Lin, 1999).

Sadece maddi anlamıyla kullanılan *sermaye* kavramı, *beşerî sermaye* kavramının ortaya çıkışıyla birlikte maddi anlamının dışında da kullanılmaya başlanır. Sosyal bilimlerin alanında ilk olarak tanımı yapılan ve 1930'lu yıllarda endüstri alanında ilgi gören *beşerî (insani) sermaye* kavramı, 1960'ların başında ilk kez Theodore W. Schultz (1961) ve Becker'in (1964) çalışmalarında kullanıldığı görülmektedir (Field, 2006: 17; Günkör ve Özdemir, 2017). Sosyal sermaye ile beşerî sermaye birbirlerinden farklı, fakat birbirlerinin tamamlayıcısı olan kavramlardır. *Beşerî sermaye* bireylerin yeteneklerinde ve özelliklerinde bulunurken *sosyal sermaye* bireyler arasındaki ilişkilerde ve ilişkilerin yarattığı fırsatlarda yer alır. Belli bir alanda başarı elde edebilme, sadece bireysel yeteneklere bağlı değildir. İnsanlar arasındaki sosyal ilişkiler ve bunlardan doğan fırsatlar da başarının elde edilmesinde şarttır. İnsani sermaye başarı için gereklidir; fakat sosyal sermayenin yarattığı fırsatlar olmadığında işe yaramaz (Burt, 1998). Zira daha fazla sosyal sermayeye sahip bireyler, insani sermayeden daha fazla faydalanırlar. Ayrıca fırsatları tanıma ve geliştirme konusunda daha fazla yetenek geliştirirler (Burt, 1998). Diğer bir deyişle *ekonomik sermaye* bireylerin neye sahip olduğuyla, *beşerî sermaye* neyi bildiği ile ilgilidir. Güven kaynakları ilişkiler ve iletişim ağlarını ifade eden *sosyal sermaye* ise kişinin kimi tanıdığıyla ilgilidir (Luthans vd., 2004).

Pierre Bourdieu'ya (2012) göre, bireyin sosyal ve iktisadi hayatını belirli bir yaşam standardında sürdürebilmesinin ve şans oyunlarında yaşanan hikayelerdeki gibi karşılaşılabileceği her durumda işini şansa bırakmamasının nedeni, sermayedir. *Sermaye* bireyler ya da gruplarca kullanıldığında kâr sağlayarak kendini yeniden çoğaltır ve bu yolla büyüyen sermayenin varlığını sürdürme gibi bir eğilimi vardır. Sermaye birden kazanılmayan, zaman alan bir emek birikimidir. Sermaye konusu ile ilgili birçok çalışma yapan Bourdieu sermayeyi *kültürel sermaye*, *sosyal sermaye*, *simgesel sermaye* ve

ekonomik sermaye şeklinde kategorilere ayırarak dört farklı türde sermaye tanımı yapar (Kaplan ve Yardımcıoğlu, 2020).

Kısacası sermaye kavramı, günümüze kadar Sanayi devriminde; “neye sahipsin?”, bilgi toplumunda; “ne biliyorsun?”, ve nihayet iletişim toplumunda “kimi tanıyorsun?” sorusunun cevabı niteliğinde karşımıza çıkar. Esasen bu oldukça önemli ve sürekli değişimdir (Woolcock, 2001).

2.3. Sosyal Sermaye Kavramı ve Tarihçesi

Zor zamanlarda bireylerin sığındığı ve destek aldığı en güvenli *sosyal ağ*, ailesi ve dostlarıdır. Çocuklarının eğitime önem veren ebeveynler onların her türlü akademik faaliyetlerine destek olur ve zaman ayırırlar; fakat sadece zekâ ve motivasyonun iyi bir gelecek için yeterli olmadığının da farkındadırlar. Seçkin kulüplere üye olmak için kulüp içinden birileriyle temas halinde olmanın sağladığı kolaylık, işe alımlar ya da iş sözleşmeleri ile ilgili rekabetler söz konusu olduğunda yüksek makamlarda tanıdıkları olanların daha avantajlı olduğu durumlar “neyi bildiğinden ziyade kimi tanıdığın daha önemli” olduğu aforizmasını desteklemektedir. Aile, arkadaşlar ve ortak bir amaçla bir araya gelen insanlar, herhangi bir güç durumunda yardım istenebilen; maddi ve manevi kazanç için kullanılabilen varlıklardır. Bu da esasen, sosyal sermayenin temel düşüncesidir (Woolcock, 2001). Araçsal özelliği daha az olan ve bireylerin keyif aldığı, onlara iyi gelen saatler, komşu ya da arkadaş gibi yakın sosyal çevreyle muhabbet ettiği ve farklı paylaşımlar içerisinde olduğu, kendi isteğiyle toplumsal proje veya gruplarda geçirdiği zamanlardır. Sosyal sermaye bireyi toplumsal döngünün içerisinde tutar. Olmaması durumunda birey bu döngünün dışında kalır (Woolcock, 2001).

Lyda J. Hanifan, *sosyal sermaye* terimini ilkin 1916 yılında Batı Virginia okul sistemini ele alırken kullanır. Taşrada yaşayan bir topluluğun, sadece bir yılda sosyal sermayeyi genişlettiğini; sonra da bu sermayeyi entelektüel, ahlaki, ekonomik ve sosyal şartlarını iyileştirmek için kullanabildiğini ortaya çıkarır. Terimi kullanırken sermaye kavramının ekonomik değeri olan mal, şahsi mülkiyet ya da nakit gibi alışlagelmiş anlamlarından ziyade; bireyler arası ilişkilerde iyi niyet ve dostluktan söz eder. Hanifan (1916) *sosyal ağları*, “sosyal şirket” olarak tanımlar ve ticari şirket ile sosyal şirket

arasında benzerlik olduğunu ileri sürer. Sosyal sermaye birikiminin gerekliliği, sadece bir iş örgütünün kurulması ve büyütülmesinde değil; bir topluluğun kurulması, önemli ve yararlı işler ortaya koyması durumunda da ortaya çıkar. Modern boyutlarda büyük bir ticari girişimin kurulmasında öncelikle çok sayıda bireyde sermaye birikiminin olması gerekir. Birey, tek başına kaldığında kendini yalnız ve çaresiz hisseder. Kendi ailesiyle olan birlikteliği dışında toplum içerisinde bir gruba ait olma ya da hemcinsleriyle birlikte olma arzusu içerisinde (Hanifan, 1916). Bireyin çevresindeki insanlarla, bu insanların da kendi çevresindekilerle ilişki kurması; sosyalleşme ihtiyacını karşılayabilecek ve yaşam standardını büyük ölçüde yükseltebilecek bir sosyal sermaye birikimi oluşturur. Bu birikimde birey, sosyal çevrenin dostluk, sempati ve yardım gibi getirilerinden; toplum ise iş birliğinden yararlanır. Bu şekilde her iki taraf da sosyal sermayeden kâr elde eder (Hanifan, 1916).

Sermaye kavramı denilince akla gelen ilk anlamı ekonomik olsa da *sosyal* kavramı ile bir araya getirilince “sosyal birikim” anlamında bir sosyal *sermaye* kavramı ifade edilebilir (Akbulut Ergüven, 2019). Sermaye birikimi, bireyin kişisel alanı olan evinde yalnız başına gerçekleştirdiği TV izleme, spor yapma, farklı türden okumalar gerçekleştirme ve araştırmalar yapma gibi faaliyetlerle değil; arkadaşıyla oturup sohbet etme ve arkadaş grupları veya farklı gruplara (kulüpler, kurslar vb. gibi) katılımıyla gerçekleştirdiği dışsal aktivitelerle mümkündür (Chen vd., 2009).

Hanifan’a (1916) göre bu birikim, doğum günü partileri veya iş toplantıları gibi çeşitli amaçlarla yapılmış sosyal toplantılar, farklı türde gezi ve eğlence faaliyetleri yoluyla oluşan sosyalleşme aracılığı ile gerçekleşir. Bu faaliyetler belirli bir topluluğa katılan insanlara farklı sebeplerle bir araya gelme alışkanlığı kazandırır. Neticede yeterli miktarda sosyal sermaye birikimi ortaya çıkar ve toplumun yaşam standardının yükselmesi mümkün olabilir.

Sosyal sermaye düşüncesinin emareleri Alexis de Tocqueville, Emile Durkheim ve Max Weber'e kadar uzanabilir (OECD, 2001). *Sosyal sermaye* ile ilgili günümüzdeki çalışmalar, kavramın ilk ortaya çıktığı 19. yüzyıla dayanır. 1830’larda Amerika’yı ziyaret eden Fransız düşünür Alexis de Tocqueville, 1831’de Amerika seyahatini anlattığı *Amerika’da Demokrasi* adlı eserinde, Amerikan demokrasisi, ekonomik gücü ve heyecanlı

toplumsal yaşamı ayrıntılarıyla betimlemiştir. Ona göre Avrupa'nın geleneksel ve hiyerarşik bağlarının aksine; burada gönüllü kuruluşlar ve sivil derneklerin etkileşimi bireysel hareket eden Amerikalılar için sosyal bir yapıştırıcı gibidir (Field, 2008: 7; Putnam, 1995).

Fransız sosyolog Emile Durkheim'in (1951) *Sosyal sermaye* kavramını ilk kullanımı ise, 1897 yılında intihar davranışını tetikleyen toplumsal etkileri incelerken olmuştur (akt. Chen vd., 2009). Zaman içerisinde Bourdieu (1977), kavramı bireye aileden miras kalan *sosyal sınıf* ya da eğitim yoluyla ve toplumda belirli bir sürece bağlı olarak kazanılan *toplumsal statü* olarak ele almıştır (akt. Türkmen ve Erten, 2021). Ona benzer bir yaklaşımla Glenn C. Loury, 1987'de toplumsal eşitsizliğin nedenlerinden birinin de sosyal sermaye olduğunu ileri sürer. Ona göre ebeveyn statüsünün getirisi olan kaynaklar, çocuğun yaşam boyu üretkenliğini etkileyen avantajların toplamıdır (akt. Türkmen ve Erten, 2021). Loury, *topluluklar* terimini tam da bu durum için kullanır. Çoğunlukla ortak etnik köken, din veya ekonomik sınıf temelinde seçilen özel ve gönüllü grupların gerçekleştirdiği faaliyetlere, birey ebeveyn sosyal statüsünü kullanarak erişim sağlar ve sosyal sermaye birikimi elde eder. Ebeveynin sosyal statüsünden kaynaklanan topluluklara erişim bireye farklı bir sosyal sermaye yolu açar (Loury, 1987). Bu ağlar, sadece sosyal yapı bileşeni değil, çocuklar için de verimli sosyal kaynaklardır. Loury (1977; 1987) bu kaynakları *sosyal sermaye* olarak tanımlarken; aslında aile ilişkilerinde ve sosyal organizasyonda var olan ve bir çocuğun sosyal gelişimi için yararlı olan kaynaklar dizisini kasteder (Coleman, 1990). Loury (1977; 1987) aile ilişkilerinde ve farklı sosyal organizasyonlarda yer alan, çocukluktan itibaren bilişsel ve sosyal gelişime faydalı olan, çocukların ve gençlerin farklı özelliklerinin gelişiminde önemli olanaklar sağlayan bu kaynakların toplamı için *sosyal sermaye* terimini kullanır. Bu kaynakların herkes için farklılık gösterdiğini ifade eder (akt. Coleman, 1990).

Farklı sermaye türleri gibi sosyal sermaye de yokluğunda ulaşılması mümkün olmayan hedeflerin gerçekleştirilmesine olanak sağlar. Üretken bir yapıya sahip olan *Sosyal sermaye* kişilerde ve fiziksel araçlarda değil, sosyal ilişkilerin yapısında yer alır ve bu ilişki ağı içindeki bireylerin eylemlerini kolaylıkla gerçekleştirmelerini sağlar. Bazıları için belirli eylemleri kolaylaştırmada etkin rol alan belirli bir *sosyal sermaye* biçimi, diğerleri için yararsız hatta zararlı olabilir (Coleman, 1990). Toplumsal yapının

içerisindeki faaliyetler neticesinde ortaya çıkan sosyal ilişkiler, sadece sosyal yapıyı meydana getiren bileşenler olarak değil, bireyler için bir kaynak olarak da görülebilir (Coleman, 1990).

Sosyal sermaye kavramı ilk kez 1961 yılında Jane Jacobs tarafından bariz bir şekilde kentsel bölgelerdeki mahalle ağlarının analizinde kullanılmıştır (OECD, 2001; Key ve Pearce, 2003). Jacobs'a (1961) göre kent mahallelerinde oturan insanların yaşadığı yerde kalıcı olması sonucu oluşturduğu ağlar sosyal sermayeyi teşkil eder. Herhangi bir nedenle sosyal sermaye kaybolduğunda, sermayeden elde edilen kazanç da kaybolur ve yeniden oluşuncaya kadar da geri alınamaz.

Sosyal sermayenin ilk sistemli ve güncel analizini yapan ve kullanan kişi, Pierre Bourdieu'dür; ancak Coleman, çalışmalarıyla sosyal sermaye fikrini epeyce geliştirir. Putnam ise 1993'teki *Making Democracy Work* adlı kitabıyla kavramın güncel anlamına azımsanmayacak katkılarda bulunur (Kaariainen and Lehtonen, 2006; Vermaak, 2006, 19). Bourdieu'ye (1986) göre, Sosyal sermaye karşılıklı tanıma ilişkilerinden doğan uzun ömürlü kurumsallaşmış iletişim ağlarının kendi üyelerine imkân sağlayan kaynaklarının toplamıdır.

Sosyal sermaye kavramı, kendinden önce var olan insani ve fiziksel sermayeden farklı olarak bireye ait olan özellik olmaktan ziyade bireyler arasındaki ilişkilerde bulunması, zaman içerisinde topluma yarar sağlayan bir kaynak halini alması sebebiyle “sosyal” ve “sermaye” boyutlarından oluşmaktadır. Sosyal sermayenin üretilebilmesi kendiliğinden değil; bireylerin toplumsal ilişkilere sürekli zaman ayırması ve bu zaman dilimi içerisinde çaba harcaması ile gerçekleşebilmektedir (OECD, 2001).

Sosyal sermaye kavramı değişik alanlarda çalışma yapan araştırmacılar tarafından farklı tanımlar yapılması ve kavramın farklı boyutlarına yer verilmesi nedeniyle disiplinler arası bir kavram olarak ifade edilebilir (Güngör, 2011). Kolektif değerler ve toplumsal bütünleşmeyi konu edinen Putnam'ın çalışmalarında çoğulculuk ve işlevsellik teorileri sürekli görülmektedir. Bourdieu'nün çalışmalarında kendi çıkarlarını gerçekleştirme pahasına mücadele içerisine giren aktörlerin bakış açısını ele alan bir yaklaşım söz konusudur. Bourdieu'nün çalışmalarını çoğulculuk ve işlevsellik kavramlarını ortaya

koyma söz konusu değildir; çünkü Bourdieu bu tür etiketlere daima karşı çıkmaktadır (Siisiainen, 2003).

2.4. Sosyal Sermaye Öncüleri

Günümüzdeki anlamına uygun olarak *sosyal sermaye* kavramı siyaset bilimci Francis Fukuyama'nın ekonomi alanında, sosyolog ve antropolog Pierre Bourdieu'nün sosyoloji alanında, sosyolog James Coleman'ın eğitim sosyolojisi alanında, Siyaset bilimci Robert D. Putnam'ın siyasal bilimler alanında yaptıkları çalışmalarında önemli derecede yer alır ve varlığını sürdürür (Aslan, 2016; Karakurt, 2008: 78).

2.4.1. Francis Fukuyama

Japon asıllı Amerikalı siyaset bilimci Fukuyama'ya (1999) göre, Liberal demokrasinin zaruri şartı olan *sosyal sermaye* kavramı, “bireyler ya da gruplar arasında gerçekleşen ve iş birliğinin temelinde yer alan, somut duruma getirilen, resmi olmayan normlardır. Normların sosyal sermaye olarak ifade edilebilmesinde iş birliğine yol açması faktörü etkindir. Sosyal sermaye informal normlar yoluyla gelişimini artırma olanağına sahip olur.

Fukuyama (2000), *sosyal sermayenin* genellikle tekrar eden özellikte olan *Mahkumların İkilemi* oyunundan doğduğunu ifade etmektedir. Mahkumların ikilemi oyununun öne çıkardığı *sosyal iletişim* ve *iş birliğinin sosyal sermayede* ne kadar önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Oyunun sadece bir defa oynandığı durumda karşıdaki oyuncu ile iletişim kuramayan ve onun nasıl karar vereceğini bilmeyen oyuncu, kendi çıkarını düşünecek ve karşıdaki oyuncuyu düşünmeden kendisi için en iyi tercihi yapmaya çalışacaktır. İletişimsizlik oyunculara çıkar odaklı karar almaya sebep olacaktır. Bu durum oyuncuları en iyi sonuç yerine daha kötü bir sonuca götürecektir. Ancak oyunun tekrar tekrar oynanması durumunda, karşıdaki oyuncunun verdiği karar hakkında fikir sahibi olan oyuncu bu yolla iletişim kuracak ve iş birliğine yönelecektir. Böylelikle oyuncular arasında güven, dürüstlük, sağduyu gibi erdemler gelişecektir. Bundan dolayı sosyal sermaye dürüstlük, vaatlerin ve görevlerin güvenilir bir şekilde gerçekleştirilmesi ile bireyler ve gruplar arasında oluşan güven, karşılıklılık vb. gibi geleneksel erdemlerle ilişkilidirler

(Fukuyama, 1999; Fukuyama, 2000). Fukuyama iş birliğine yol açan toplumsal kuralların, geleneksel erdemlerin güçlenmesine, sosyal sermayenin ortaya çıkmasına ve daha da büyümesine yol açtığını belirtmektedir (Walters, 2002). Fukuyama'ya (2001) göre güven, ağırlar ve sivil toplum gibi unsurlar sosyal sermayeyi yaratmamakla birlikte sosyal sermayeden dolayı ortaya çıkar.

Fukuyama, işbirliğinin aktörlerin bencil hedeflerine ulaşmaları için gerekli olduğunu ifade eder. *Sosyal sermayeyi* de bu yolla üretilen özel bir mal olarak görür (Fukuyama, 2001: 8). James Coleman'ın sosyal sermayenin bir kamu malı olduğu ve örgütlenen özel gruplar tarafından yeterince üretilmeyeceği görüşüne karşıdır. Özel kuruluş ve sivil toplumun gerçekleştireceği faaliyetlerin devlet tarafından organize edilmesi ve yürütülmeye çalışılması daha maliyetli olabileceği gibi aynı zamanda bireylerin bir araya gelme alışkanlıklarını ve bu alışkanlıklar sonucu ortaya çıkan iş birliği yapma yeteneklerini kaybetmelerine yol açacaktır. Bunun sonucunda sosyal sermaye birikimi sekteye uğrayacaktır. Sosyal sermayenin kamu kurumu tarafından oluşturulmaya ve yürütülmeye çalışılması, Sosyal sermayenin gelişimini engellemektedir; fakat sosyal sermaye, kamu kurumlarının işleyişinin muntazam bir şekilde yürütülmesini sağlamaktadır (Fukuyama, 2000; Fukuyama, 2005). Fukuyama'ya (2005) göre resmi prosedürlere dayalı olarak yapılan iş ve işlemlerin kontrolü daha zor ve yürütülmesi daha maliyetli olur. Sosyal sermaye aracılığı ile bu işlemler daha hızlı yürütülür ve daha az maliyetli olur.

Sosyal sermaye olumlu(pozitif) ve olumsuz(negatif) dışsallıkların ikisini de bünyesinde barındırması sebebiyle sosyal ve özel bir maldır. Pozitif dışsallığı barındıran gruplarda iş birliği grubun dışında olan bireylere de yansiyarak grup dışına yayılır. Sosyal sermayenin negatif dışsallıkları da fazladır. Siyahi ve göçmen karşıtı, beyaz üstünlüğünü savunan Ku Klux Klan örgütü ya da mafya gibi örgütler iç uyum içerisinde işbirlikçi kazanımlarını gerçekleştirirler. Bunu düşmanlık ve nefret gibi eylemlerle karşılaşma pahasına yaparak içinde bulundukları toplum için negatif dışsallıklar üretirler (Fukuyama, 1999; Fukuyama, 2000; Fukuyama, 2001). Bu tür gruplarda grup içi dayanışma ve uyum grup dışında nefret gruplarıyla ve husumetle karşı karşıya gelme pahasına oluşturulur. Mezhepçilikte de aynı durum söz konusudur. Mezhepçilik kendi mezhebi dışında olanlara karşı hoşgörüsüz olma, nefreti ve şiddeti besleyerek negatif dışsallık üretebilir (Fukuyama, 1999). Sosyal sermayenin diğer sermaye türlerine kıyasla sosyal bir mal gibi ifade

edilmesinin sebebi insan topluluklarında dayanışmanın grup dışındakilerin kendilerine karşı düşmanlığa sebep olsa bile satın alınarak negatif dışsallık üretmeye meyilli olmasıdır. Grup içi dayanışma grup üyelerinin yabancılarla iş birliği içerisinde olma yeteneğinin körelmesine yol açar ve genelde yabancılara karşı olumsuz dışsallıklar üretir (Fukuyama, 2001).

Kendiliğinden sosyalleşme kavramını sosyal sermayenin bir alt unsuru olarak ifade eden Fukuyama (2005), güven unsurunu toplumun merkezi noktası olarak görmekte ve toplumu yüksek güven düzeyine sahip toplum ve düşük güven düzeyine sahip toplum şeklinde ikiye ayırmaktadır. Güven duygusunun yüksek olduğu toplumlarda sosyal sermayeyi ortaya çıkan doğal bir güç olarak görmektedir. Bu güç en büyük grup olan ulus ve en küçük grup olan aile başta olmak üzere bu iki uç grup arasında yer alan gruplarda gömülüdür. Düşük düzeyde güvene sahip toplumlarda sosyal sermayenin sağladığı olanaklardan faydalanılamamaktadır. (Fukuyama, 2005). Topluluklar karşılıklı güvene dayanır ve güven duygusu olmadan kendiliğinden ortaya çıkamazlar. Güven kültür tarafından belirlendiği için topluluklar farklı kültürlerde farklı boyutlarda ortaya çıkmaktadır (Fukuyama, 2005).

Her toplumun kendine özgü kültürel farklılıkları vardır. İnsan toplulukları güvene dayalı olarak ortaya çıkar ve güven oluşumunun belirleyicisi kültürdür. Güven oluşumu da kültürel farklılıklara göre değişim gösterdiği için farklı kültürel topluluklarda güven de farklı boyutlarda oluşmaktadır (Fukuyama, 2005). Toplumun geçmişten süregelen alışkanlıkları, gelenekler ve din gibi kültürel unsurlar sosyal sermayenin ortaya çıkmasını ve yayılmasını sağlar. Bu unsurlara bağlı olarak oluşan sosyal sermaye her toplumda farklılık göstermekte ve eşit olarak dağılmamaktadır. Derneklerin ve gönüllü birliklerin güçlü olduğu toplumlarda bir araya gelme ve örgütlenme eğilimi fazladır. İş gereği bir arada çalışan insanların arasında ortak ahlaki kurallara uyma sonucu güven oluşmakta, iş ve işlemlerdeki maliyet azalarak işleyiş hızlanmaktadır. Güven düzeyinin yüksek olduğu topluluklarda yeni toplumsal ilişki türleri ortaya çıkacak ve organizasyonlarda yeniliklere kapı açılacaktır (Fukuyama, 2005).

2.4.2. Pierre Bourdieu

Sosyal sermayenin kavramsallaşma sürecine, çalışmalarıyla önemli katkıda bulunan Fransız sosyolog Bourdieu, birbirine aktarılabilme özellikleri ile birikimi gerçekleşen ve birbiriyle ilişkili ekonomik, kültürel, sembolik ve sosyal olmak üzere dört çeşit sermaye biçimini ele almaktadır. Sosyal dünyanın farkına varmak, sermayenin alışlagelmiş ekonomik anlamdaki etkilerine odaklanmakla değil; sermayenin tüm biçimlerinin etkilerine odaklanmakla mümkün olacaktır (Bourdieu, 1989; Field, 2006).

Toplumsal sınıfların devamlılığı ve toplumsal eşitsizliklerin oturmuş formlarıyla ilgilenen Bourdieu, sosyal sermayeyi belirli bir çaba ile üretilen ve zamanla biriken varlıklar olarak görür. Sosyal sermayenin değer kaybı yaşamaması için bireyin çaba göstermesi gerektiğini dile getirir (Field, 2008: 20-21). Bourdieu'ye göre sosyal iletişim ağı içerisindeki bireyler için yararlı olan sosyal sermayenin, ekonomik ve kültürel sermayeden kısmen özgür olarak dünyadaki eşitsizliği sağlamlaştıran ve tekrar tekrar üreten bir fonksiyonu vardır (Field, 2006: 22). Böylece sosyal sermaye devamlılık göstererek kalıcılık sağlar (Bourdieu, 1986).

Bourdieu'ye göre iletişim ağlarının yoğun ve dayanıklı olması önem arz etmektedir (Field, 2008). Toplum içerisinde bireylerin karşılıklı ya da grup üyeliği yoluyla tanışma ve tanıma eğilimlerinin sonucunda ilişkilerin süreklilik kazanması güçlü ve kalıcı sosyal ağ oluşumunu beraberinde getirir. Sosyal sermaye, uzun süreli iletişim ağlarına sahip olma sonucu ortaya çıkan ve bireye avantaj sağlayan gerçek ve olası kaynakların toplamıdır. Kolektif bir yapıda olan sosyal sermayenin büyüklüğünü, diğer sermaye türlerinin ve sosyal ağ bağlantılarının boyutları ve büyüklükleri belirlemektedir (Bourdieu, 1986; Field, 2008). Bireyin sahip olduğu bağlar, harekete geçirebildiği bağlantılar oranında elde edilen sermaye (kültürel, sosyal ve ekonomik) büyüklüğüne bağlı olarak değer kazanır (Field, 2008). Bourdieu'ye göre sosyal sermaye, aktörlerin birbirlerini desteklemesinin ve korumasının, bireyin kendisini ilerletmesinin en elverişli biçimidir (Field, 2008: 109).

Bourdieu sosyal sermayeyi sadece elit insanların sahip olduğu ve onları diğer insanlara göre daha ayrıcalıklı kılan konumlarını korumak için oluşturulmuş bir özellik olarak görmektedir. Aslında ayrıcalıklı insanların veya grupların, sahip oldukları bu serveti

diğer insanları her bakımdan geride bırakan konumlarını korumak için bir araç olarak kullandıklarını düşünmüştür. Bu düşünceye göre daha az ayrıcalığa sahip insanlar veya gruplar sosyal bağlardan hiçbir şekilde yararlanamayacaklardır. Akrabalıktan dolayı ortaya çıkan sosyal sermayenin işlevi üzerinde çok fazla durmaktadır. Bourdieu'ye göre aile, yatırım yapmak için zaman harcayan babaya itaat eden aile üyelerinden oluşan bir yapıdadır. Bourdieu'nün görüşünde kolektif aktörler çok azdır. Örgütsel yaşam, istenilen hedefe ulaşılması için kullanılan bir araçtır. Birey bağlantılarını kişisel üstünlüğünü korumak için geliştirmiştir (Field, 2008).

Sosyolojik sözlüğünde güven kavramına yer vermeyen Bourdieu sosyal sermaye ile ilgili çalışmalarında da toplum içerisinde insanlarda ortak bir görüşe yol açan güven unsurundan bahsetmemektedir (Siisiäinen, 2000).

2.4.3. Robert D. Putnam

Putnam, politika kökenli olması nedeniyle Bourdieu ve Coleman'dan ayrılmaktadır. İtalya'daki araştırmasında da yurttaşlık katılımının rolü üzerinde durmuştur (Field, 2008: 41). Putnam (1992) İtalya'nın kuzeyinde yer alan Emilia-Romagna ve Toskana gibi bazı bölgeler ile güneyinde yer alan Calabria ve Sicilya gibi bölgelerin sivil yaşam ve ekonomik gelişmişlikleri arasındaki farklılıkları incelemiştir. Ortaya çıkan farklılıkların bölgeler arasındaki sosyal sermaye varlığındaki değişkenlikten kaynaklandığını ifade etmiştir. Putnam'a göre demokrasinin aktif işleyişi sosyal sermayeye bağlıdır. Yöneticilerin kısmen dürüstlüğe ve eşitliğe önem verdiği ve demokrasinin işlediğini ifade ettiği İtalya'nın kuzeyindeki bölgelerde sivil katılım yüksek düzeyde olduğundan dolayı *sivil topluluklar* gelişmiştir. Bu bölgelerde dayanışmaya, sivil katılım ve dürüstlüğe önem verilirken adaletli olmak ve yasalara uymak amacıyla işleyen karşılıklık normunun sonucu olarak güven inşa edilmiştir. Demokrasinin tam olarak işlemediğini ifade ettiği Calabria ve Sicilya gibi bölgeler ise sivil katılımın yetersiz olduğu bölgelerdir. Yasalara uyum ve adil olmak söz konusu değildir. Başkalarının adaletsizliğinden ve yasaları çiğnemesinden korkanlar, sert ayrımcılık isteklerinde bulunmaktadır. İnsanlar kendilerini umutsuz, aciz hissetmekte ve mutlu olamamaktadırlar. Buradaki temsili hükümet, kuzey bölgelerindeki sivil topluluklar tarafından oluşturulan sosyal sermaye normları kadar etkili değildir (Putnam, 1993; Wolcock, 2010).

İtalya'dan sonra Amerika'da araştırmalar yapan Putnam, Amerika'daki sosyal sermaye stoğunun düşüşüne sebep olarak kadınların iş hayatına girmelerinden dolayı sivil katılıma daha az dahil olmaları, göç olayının doğurduğu hareketlilik. Evlilik oranlarının düşmesi, boşanma oranlarının artması, çocuk sayısındaki azalma gibi demografik değişiklikleri göstermektedir (Putnam, 1995).

Putnam'a göre Sosyal sermaye birikimi olan toplumlarda yaşam daha rahat ve sorunsuz ilerler. İş birliği içerisinde çalışmak bu topluluklarda daha kolaydır. Sosyal sermaye karşılıklı fayda sağlayan ve iş birliğini kolaylaştıran ağlar, normlar ve güven gibi özellikleri içermektedir. Sivil katılım ağlarının karşılıklı normunu ortaya çıkardığını, bu normun ortaya çıkmasıyla güven oluşumunun gerçekleştiğini ifade etmektedir. Yoğun iletişim ağlarının olduğu topluluklarda katılımcıların benlik duygusu gelişerek "ben" bilinci "biz" bilincine evrilir ve kolektif faydalara olan istek artar (Putnam, 1995).

Putnam "Bowling Alone" adlı kitabında üzerinde durduğu asıl konu eşitlik ve adalet arasında belirli bir noktaya kadar uyumsuzluğun var olup olmadığı olsa da kitabının bir bölümünün tamamında sosyal sermayenin karanlık yüzü ve karanlık yüzünün kanıtları üzerinde durmuştur (Field, 2008). Ona göre sosyal sermayenin kötü niyetli, antisosyal amaçlar için kullanılabilen karanlık tarafları vardır (Print ve Coleman, 2003). Print ve Coleman'a (2003) göre bu kitapta sosyal sermayenin hem kolektif hem de bireysel yönünü fark eden Putnam sosyal sermayeye yapılan yatırımın hem bireysel hem de toplumsal olarak önemli olduğunu ifade eder.

Putnam sosyal sermaye kavramını iki şekilde ele alır ve bunlar arasındaki farkları ortaya koyar. Seçkin ve homojen özellik taşıyan ve grup içindeki bağlılığı etkili kılmada "sosyolojik yapışkan" olma işlevi gören *bağlayıcı sosyal sermaye* ve heterojen ve birleştirici özellik taşıyan *köprü kuran sosyal sermaye*dir. Birbirinden farklı kimlikler arasında bağ kurabilen ve karşılıklı normunu ortaya çıkaran *köprü kuran sosyal sermaye* yabancı bağlantılar arasında da bilginin yayılımında fayda sağlar (Field, 2008: 45). Pennington'a (2014) göre, *Köprü kuran (Destekleyici) sosyal sermaye* birbirinden farklılık gösteren insanların bir araya gelerek karşılıklı tanıma yoluyla birbirine bağlanmasını sağlayan genel güven ağlarını betimlemektedir (akt., Kitapçı, 2015: 25). *Köprü kuran sosyal sermaye* daha uzak çevrelerde yaşayan ve birbirini tanımayan insanların ortak bir

amaç doğrultusunda bir araya gelerek oluşturdıkları gevşek bağlar sonucu ortaya çıkan *sosyal sermaye* olarak ifade edilmektedir (Kitapçı, 2015: 25).

Bağlayıcı sosyal sermaye ile donatılmış topluluklar, grup içi dayanışma ve güven unsurunun güçlü olduğu, dışa kapalı olan ve dışarıya dışsallıklar üreten daha dar gruplardır. Putnam, sosyal sermayenin bu iki ayrımını güven oluşumu ve güçlü bağları oluşturan faktörleri ortaya çıkarmak amacıyla yapmaktadır (Aydemir ve Özşahin, 2011). Nanetti ve Holguin'a (2016) göre, aile bağları veya coğrafi ve kültürel benzerlik sebebiyle bir araya gelen insanlar tarafından oluşturulan sosyal gruplarda güven sadece grup içerisine yayılır; fakat grup dışına toplumun diğer üyelerine yayılmaz. Dayanışma ve empati grup içerisinde mevcutken grup dışında bunu görmek mümkün değildir. Grup içerisinde oluşan sosyal sermaye *bağlayıcı sosyal sermaye* olarak ifade edilir. Kadın ve erkek girişimcilerin sosyal sermayeleri üzerine yapılan bir çalışmada kadınların erkeklere göre genel olarak daha homojen ağlara sahip oldukları ve özellikle ağ üyeleri olarak akrabalara dayanmalarının daha muhtemel olduğu anlaşılmıştır (Field, 2008: 93).

Putnam'a (1994) göre, Karakteristik olarak bir sosyal ortamdan diğer sosyal ortama transfer edilebilen ve sosyal faaliyetlerin ürünü olan *sosyal sermaye* ondan faydalananların özel mülkiyeti değil, kamu malıdır. *Sosyal sermaye* kendi kendini güçlendiren ve biriktiren bir yapıya sahiptir. *Sosyal sermaye* birikimine sahip olanlar daha fazla birikim yapma eğilimi içerisinde olurlar.

Sosyal sermaye ile ilgili araştırmalarının sonucunda makro ölçekli yorumlar dile getiren Putnam kurumsal başarıların elde edilmesinde sosyal sermayenin etkin rolünü ön plana çıkarır. Çalışmalarının ana dayanağını *sivil katılım* ve *siyasal katılım* seviyesi, *güven* unsuru, *karşılıklılık* normu ve *gönüllü beraberlikler* ve *iş birliği* kavramları oluşturmaktadır (Aydemir ve Özşahin, 2011).

Putnam etkili ve toplumun gelişimini sağlayan, demokrasiyi özendiren *sosyal sermaye*yi insanların ve insan topluluklarının bulundurma elzem olan bir kaynak olarak görmektedir (Putnam, 2000). Putnam'a göre sosyal sermaye kolektif sorunları kolaylıkla çözer. Topluluklarda güven ve etkileşimi kolaylaştırarak inanlar arasındaki bağlılık duygusunu geliştirir. Bilgi akışını kolaylaştırır. İnsanların yaşamlarında engebeli koşullarla

baş edebilmelerine yardımcı olarak bireysel yaşamlarını geliştirir (Akt. Print ve Coleman, 2003).

Putnam (2000), sosyal sermayenin sadece insanlar üzerinde değil, insan toplulukları ve daha da büyük ölçekli uluslar üzerinde yararlı bir etkiye sahip olduğunu öne sürer. Sosyal sermaye birikimi yüksek ülkelerde istenilen sosyal sonuçları ortaya çıkaran mekanizmalar yoluyla yüksek güven düzeyi ve vatandaş katılımı oluşur ve varlığını sürdürür. Güven, ağılar ve iş birliğini ortaya çıkaran sosyal sermayenin insanlar arasında etkili ilişki kurulmasını sağlayan işlevi vardır (Akt. Print ve Coleman, 2003).

2.4.4. James Coleman

Eğitim üzerine etkili çalışmalar yapan Amerikalı sosyolog James Coleman Amerika'nın varoş bölgelerinde yaptığı çalışmalar sonucunda sosyal sermayenin sadece her yönden nüfuslu topluluklara yarar sağlamadığını yoksul ve toplumun gerisinde kalmış topluluklara da yararlı olduğunu belirtir (Field, 2008).

Coleman, *sosyal sermaye* kavramını rasyonel tercih (rasyonel davranış) teorisinin etkisinde kalarak açıklar (Field, 2008). Rasyonel tercih ya da başka bir ifadeyle rasyonel davranış teorisine göre insanların bütün davranışları çıkarları doğrultusunda şekillenir ve ortaya çıkar. İnsanlar bu davranışlarını, diğer insanların ne ile karşılaşacaklarını ve neler yaşayacaklarını düşünmeden bencilce otomatik olarak sergilemektedirler. Bunu mahkumların ikilemi adlı oyun teorisiyle açıklayan kuram oyunda ikinci seçeneğin daha çok tercih edildiğini çünkü kişinin karşıdaki kişinin de aynı seçimle yüz yüze kaldığında itiraf yoluna gideceğini bildiğini savunur. Rasyonel tercih kuramının bir başka örneğinde işverenlerin çalışanlarının yeteneklerini arttıracak ve ileride kendisi için kazanç olacak eğitime ödeme yapmak yerine bundan kaçmayı tercih ederler. Uzun vadede kendisine kazanç getirse bile işverenin kendi çıkarını gözeticeğini öngörmektedir (Field, 2008). Bu örneklerden yola çıkılacak olunursa rasyonel tercih kuramının bireysellik ve bencillik gibi özelliklerle örtüştüğü görülmektedir.

Coleman'a göre sosyal sermaye, bireylerin iş birliği içerisinde çalışabildiğini gösteren bir araçtır. Coleman insanların mevcut çıkarları rekabeti gerektirse bile neden iş

birliği yoluna gittiklerini açıklar. Aktörlerin çıkarlarını gerçekleştirmek için bireysel olarak elde edemeyecekleri bazı değerli kazançların toplumsal organizasyona bağlı olarak üretildiğini bu durumun aktörleri iş birliği yoluna gitmeye teşvik ettiğini açıklar (Coleman, 1988).

Coleman *Sosyal sermayeyi* yapısında karşılıklık normunu barındıran, ilişkilerde yüksek düzeyde güven ve ortak değerler gözetilerek oluşturulan, kapsamlı iletişim ağlarını içine alarak bireyinde ötesine geçen bir kaynak olarak görür (Field, 2008). İş birliği ve iletişim ağlarının oluşumunda önemli bir role sahip olan toplulukların inanç sistemlerine odaklanmış ve dini inançları sosyal sermayeyi harekete geçiren önemli bir güç olarak saymıştır (Kangal vd., 2021).

Coleman *yükümlülükler ve beklentiler, bilgi kanalları ve sosyal normlar* olmak üzere üç çeşit *sosyal sermaye* biçimiyle ilgilenir. Bunların işlevsel hale gelmesinde güven ve sosyal kapalıliğın rolünü açıklar. Sosyal sermaye biçimlerini açıklarken *kredi makbuzları* kavramını kullanır. Bireyin sosyal ağı içerisindeki insanlar için yararlı işler yapması sonucu onlardan gelecekte karşılık beklemesi karşıdaki insanlar için yükümlülük, bu kişi için de bir beklenti oluşturur. Bu beklentinin boşa çıkmaması ve karşıdaki insanın yükümlülüğu yerine getirebilmesi karşılıklı güvenin oluşması ile mümkündür. Bir toplulukta *kredi makbuzları* ne kadar fazla ise *sosyal sermaye* birikimi de o ölçüde fazladır. Başkalarına bağımlı olmadan yaşayabilen ve kendi kendine yetebilen bireylerin bulunduğu topluluklarda *kredi makbuzları* daha azdır (Coleman, 1988).

Coleman'a göre Sosyal sermayenin bir başka biçimi bilgi kanallarıdır. Sosyal ağ içerisindeki her bireyin farklı bilgilere sahip olduğu düşünöldüğünde, sosyal ilişkiler bünyesinde büyük bir bilgi potansiyeli barındırmaktadır. Bilginin elde edilmesinin maliyetli olduğu zamanlarda topluluk üyeleri bu bilgi potansiyelinden faydalanmaktadırlar. Güncel olayları takip etmekte zorlanan birisinin arkadaşlarıyla veya ailesiyle sohbetlerinde güncel olaylardan haberdar olması buna örnek olarak verilebilir (Coleman, 1988). Okuldaki sınava yeterince hazırlanamayan öğrencinin sınav öncesi arkadaşlarıyla soru cevap şeklinde tekrar yapması ve bilgi alışverişinde bulunmasıyla öğrendiği bilgiler sonucu sınavının daha başarılı geçmesi de örnek olarak verilebilir.

Key ve Pearce'ye (2003) göre Coleman'ın ortaya çıkardığı sosyal teoriye göre, sosyal ağların birbirine yakınlığı ve bağlılığı, insanlar arasında daha yakın bağlantılar ortaya çıkarır. Bu bağlantılar toplumsal katılım ve eyleme teşvik eder şeklinde bir sosyal sermaye açıklaması yapar. Sosyal sermaye kavramını işlevleri ile tasvir eden Coleman'a göre sosyal sermayenin özü toplumsal ilişkilerde yer almaktadır (Aydemir ve Özşahin, 2011).

Sosyal sermayenin üçüncü biçimi normlar ve yaptırımlardır. Birey bu normlardan dolayı kişisel çıkarlarından vazgeçip kolektif yapının çıkarları doğrultusunda hareket edebilir. Bu durumda birey içinde bulunduğu kolektif yapı tarafından toplumun desteğini alma, özsaygı, itibar kazanma gibi ödülleri ödüllendirilir. Bu norm ve yaptırımlar kolektif yapı olan aile üyelerini, kendi çıkarları doğrultusunda değil de ailenin çıkarları doğrultusunda özverili bir şekilde davranmaya yönlendiren ve aile yapısının korunmasını sağlayan sosyal sermaye biçimidir. Bencil olmayan eylemler ödülleri desteklenerek, bencil eylemler onaylanmayarak bireylerin davranışları kamu yararına faaliyet göstermeleri için şekillendirilir. Normlar ve yaptırımlar bireylerin pozitif yönlü eylemlerini de bazı durumlarda kısıtlama ve yenilikçiliğe engel olma gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir. (Coleman, 1988). Sosyal sermayenin merkezine aileyi yerleştiren Coleman'ın çocuğun bilişsel gelişimi ve sosyal kontrolünün sağlanmasında üzerinde durduğu nokta ailedir.

2.5. Sosyal Sermaye Unsurları

Farklı sermaye türleri gibi *sosyal sermaye* de yokluğunda ulaşılması mümkün olmayan hedeflerin gerçekleştirilmesine olanak sağlar. Üretken bir yapıya sahip olan *Sosyal sermaye* kişilerde ve fiziksel araçlarda değil, bireyler arasındaki ilişkilerin yapısında yer alır ve bu yapı içindeki bireylerin eylemlerini kolaylıkla gerçekleştirmelerini sağlar. Bireylerin bazı eylemlerini kolaylaştırmada etkin rol alan belirli bir sosyal sermaye biçimi, diğer bireyler için yararsız ve hatta zararlı olabilir (Coleman, 1990). Bireylerin toplumsal yapının içerisindeki faaliyetleri neticesinde ortaya çıkan sosyal ilişkiler, sadece sosyal yapıyı meydana getiren bileşenler olarak değil, bireyler için bir kaynak olarak da görülebilir (Coleman, 1990).

Çok boyutlu özellikte olan sosyal sermayenin unsurları ile ilgili araştırmacılar arasında farklı görüşler ileri sürülmektedir (Coleman, 1988). Sosyal sermayenin toplumun gelişimi için önemli olan güven, paylaşılan normlar ve değerler, kişiler arası kurulan sosyal ağlar ve sosyal etkileşim boyutları toplumu bir arada tutar (Güngör, 2011).

Bourdieu (1986), Coleman (1994) ve Putnam'ın (1976) çalışmalarındaki ortak nokta, iletişim ağları ve ortak değerler üzerinde yoğunlaşmış olmalarıdır. Bununla birlikte güven kavramının iletişim ağları ve ortak değerlerin bir ürünü olduğunu aynı zamanda onların ortaya çıkması için de bir gereklilik olduğunu belirtmişlerdir (Uçar, 2016). Bu araştırmada aşağıdaki unsurlara değinilmiştir.

2.5.1. Örgütsel Bağlılık /Aidiyet

Aidiyet, bağ kurma demektir. Çalışanların örgüte ve birbirlerine uyum göstererek iş birliği içerisinde faaliyetleri yürütmesi ve aralarında oluşan anlayış, güven, karşılıklılık duygusu ile ortaya çıkar. Aidiyet, çalışanın örgüte ve iş birliğine sadece bir görev olarak değil, elinden gelenin daha fazlasını yapmaya çalışma arzusuyla bağlılığıdır. İş arkadaşları tarafından onaylanma ve kabul edilme, takdir edilme, ait olma duygusu iyi bir maaşın tek başına elde edemeyeceği bağlılık ve özsaygıyı destekler. Aidiyet başka bir ifade şekliyle örgütsel bağlılık, çalışanların kurumda çalışma sürelerini uzatır (Cohen ve Prusak, 2001). Böylelikle, kendini kurumun bir parçası olarak gören çalışanın başka bir kurumda çalışma isteğinde bulunmamasında önemli bir etken olabilir.

Ait olma, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşinde de belirttiği gibi insanlar için önem arz eden, motivasyon kaynağı bir ihtiyaçtır. Çalışanların ait olma duyguları motivasyonlarını arttırıcı bir güç olarak örgüte bağlılık geliştirmelerinde etkili olabilir. Okulun amaç ve değerlerini benimseyip içselleştirme, okulun çalışanı olmaktan haz duyma, okulun başarısı için çaba gösterme, okul çalışanları arasında bağlılık duygusu oluşması, örgütsel bağlılık kavramını ifade edebilir. Öğretmenler okulda yönetici ve diğer çalışanlar tarafından saygı duyulduğuna inanıp kendilerini değerli hissettiklerinde yaptıkları meslek daha anlamlı hale gelir. Bu durumda kendini mesleğine adayan öğretmenin verimliliği ve motivasyonu artar (Töremen, 2002; 565).

Bağlılık duygusu zoraki ve baskıyla değil zamanla bireyin isteğiyle doğal olarak oluşur. Örgüt başarısında etkili olacaklarını hisseden ve sağladıkları katkıların farkında olan bireyler örgütte değerli olduklarını düşünür ve bu durumda örgüte bağlılıkları güçlenir (Töremen ve Ersözlü, 2010). Örgütte ortaya çıkan güven, sosyal ağlar, iş birliği, norm ve değerler gibi sosyal sermaye unsurları örgüte bağlılık sürecini olumlu etkiler ve örgüte bağlılığı artırır. Aynı zamanda örgütsel bağlılık unsuru da kurumlarda diğer sosyal sermaye unsurlarının ortaya çıkması ve gelişimine katkıda bulunur (Başkaya, 2023). Böylece sosyal sermayenin örgütsel bağlılık unsuru ile diğer unsurları karşılıklı olarak birbirlerinin oluşumunu sağlar ve süreklilik arz etmelerinde birbirlerini desteklerler.

İnsanlar sürekli yardım etmeye istekli, dürüst insanların olduğu, yöneticilerinin adaletli ve eşit davrandığı örgütte potansiyel enerjilerini ve yeteneklerini açığa çıkaracak, kuruma bağlılıkları artacaktır (Töremen, 2002; 564). Böylece kuruma bağlılıkla birlikte bir gruba ait olma dürtüsü sonucu sosyal sermaye ortaya çıkacaktır (Bourdieu, 1983, akt. Kaplan ve Yardımcıoğlu, 2020). Öğrencilerin eğitim kurumlarında gerçekleştirilen faaliyetler yoluyla akranlarıyla sosyalleşmeleri ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının ortaya çıkarılmasıyla okula bağlılıkları sağlanabilmektedir (Flanagan ve Levine, 2010). Böylece öğrencilerin okulda kurdukları sosyal ağların kalıcılık kazanmasıyla bu ağların getirisi olan sosyal sermaye birikimlerinin de arttığı söylenebilir.

Örgütsel bağlılık düzeyi, kişisel ve örgütsel etkenler olmak üzere bir dizi etken tarafından belirlenir. Bu etkenler örgütsel bağlılık düzeyini etkileyerek öğretmenler üzerinde olumlu veya olumsuz sonuçlara neden olabilir. Mesleki verimlilikte düşüş, geç kalma ve görevi suistimal etme gibi durumlar olumsuz sonuçlar arasında sayılabilir (Tadesse, 2019; 55).

2.5.2. Sosyal Etkileşim ve Aktif Katılım

Sosyal sermaye için önem arz eden unsurlardan biri de sosyal süreçlere ve aktivitelere etkin katılım ve sosyalleşme için gerekli olan örgütsel yaşamın sunduğu imkanlardır. Sosyal sermayenin diğer unsurları ile ilişkili olan aktif katılım diğer unsurlarla birlikte ele alınarak açıklanmalıdır. *Güven, örgütsel bağlılık, sosyal ağlar, norm ve değerler* unsurlarının ve bunların ortaya çıkmasını sağlayan etmenlerin güçlü ve kalıcı

olması durumunda önemli bir sosyal etkileşim ve örgütsel süreçlere katılım imkânı doğacaktır (Ekinci, 2008). Ayrıca yerel topluluklara katılım ve orada gerçekleştirilen gönüllü faaliyetler, bireye *kalbin alışkanlıklarını* yani güveni, karşılıklı dayanışmayı ve iş birliğini öğretir. Güven, bu alışkanlıklar içerisinde en önemlisidir; zira toplum için büyük bir güç, sonradan kazanılmış bir sentetik yapı ve demokratik kararlılığın en önemli koşuludur (Newton, 2001).

Başarılı bir toplumun ayırt edici özelliği sivil katılımın yoğun ve güçlü olmasıdır. Aktif katılımın fazla olduğu yatay ilişki ağlarının bulunduğu topluluklarda dürüstlük, eşitlik, dayanışma ve bütünlüğe önem verilir ve demokrasi işlerlik kazanır. Putnam, sivil katılımın yüksek olduğu topluluklarda suç işleme gibi olumsuzlukların düşük; yaşamı iyileştiren ve ona yön veren iş sahibi olma ve fırsatlardan yararlanma gibi olumlu olasılıkların ise yüksek olduğunu belirtir (Putnam,1993). Paxton, sosyal sermaye bağlarının, katılımın niteliğini etkilediğini söyler. Ona göre bazı sivil toplum teorilerine göre katılımın kalitesi, yerleşik otoriteler dışındaki kamusal alanın yaratılmasında önemlidir. Zira bilgili ve mantıklı bir kamuoyu için açık fikirlilik, hoşgörü ve karşıt görüşlere saygı gibi demokratik erdemler kamusal alanlarda oluşur. Bu, aynı zamanda kaliteli bir katılım için de önemlidir (Paxton, 2002).

Constance Flanagan ve Peter Levine, sivil katılımın kişinin gelişiminde ve içinde bulunduğu toplumda demokrasinin işleyişi ve süreklilik göstermesi açısından önemli olduğunu ifade ederler. Fakat onlara göre sivil katılımın gerçekleşmesi için yaratılan fırsatlar herkes için eşit dağıtılmamıştır. Sosyal sınıf, etnik köken gibi farklılıklar bu dağılımı etkilemektedir (Flanagan ve Levine, 2010). Flanagan ve Levine'e göre, sivil katılım sadece kişisel ve psikolojik yarar sağlamanın ötesinde ait olma ihtiyacının giderilmesini ve yaşamın kişisel kazançtan ibaret olmadığının hissedilmesini sağlar. Topluluğun diğer üyeleri ile etkileşimde bulunmak aynı zamanda yeni sosyal ağların oluşumunu bu yolla eğitsel ve mesleki fırsatların ortaya çıkmasını ve bu fırsatlardan faydalanılmasını sağlar (Flanagan ve Levine, 2010).

Örgütsel katılım, bütün örgütlerde olduğu gibi okullarda da eğitim öğretim sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanmasında etkili olan iş görenlerin, örgütsel süreçlere, toplumsal faaliyetlere, görev ve eylemlere isteyerek ve aktif olarak katılımını ifade eder.

Katılım iletişim ve iş birliğini olumlu yönde etkiler. Belirsizlikleri ortadan kaldırarak güven oluşumunu sağladığı gibi örgütü şüphe duyma, işinden olma ve sosyal mesafe gibi olumsuzluklardan korur. Katılımın yüksek olmadığı toplumlarda ve okullarda etkin ve doğru kararlar alınması mümkün değildir. Bu sebeple istenilen hedefleri gerçekleştirme oranı düşer. Bu durum örgüt üyelerinin bütünlük içerisinde olmasına engel teşkil eden gruplaşmalara sebep olur. (Şahin, 2011: 73 – 74). Örgütlerin verimli çalışmasını sağlayan ilişkileri akademisyenler sosyal sermaye olarak ifade etmektedirler (Cohen ve Prusak, 2001).

2.5.3. Güven

Birçok araştırmacı, sosyal sermaye ile ilgili araştırmalarında güven kavramı üzerinde yoğunlaşmıştır. Sosyal sermaye için güven unsuru literatürde önemli bir yere sahiptir. Normlar ve ağların yanında güven kavramı da birçok araştırmacının sosyal sermaye tanımlarında yer almaktadır (Roth, 2007: 2).

Güven, bireyin en kötü olasılıkla düşünüldüğünde bile başkalarının kendisine kasıtlı olarak zarar vermeyeceğine; en iyi olasılıkla düşünüldüğünde başkalarının bireyin çıkarlarını gözeterek hareket edeceklerine olan inancıdır şeklinde tanımlanabilir. Belirli riskleri de barındıran güven kolektif davranışlara, işlevsel ve kazançlı iş birliğine temel oluşturan barışçıl, sürdürülebilir toplumsal ilişkilerin devamlılığına imkân verir. Güvenin olmadığı yerde yaşam katlanılmaz ve yaşanılmaz hale gelir (Newton, 2001).

Bireyler, uzun zaman dilimi içerisinde bir arada bulunma ve ortak deneyimler elde etme gibi faaliyetlerle, birbirlerini tanıdıkları zaman gelişen derin ilişkilere ve pozitif bağlara yatırım yapmaktadırlar. Yüz yüze kurulan iletişimle ilişkilerin gelişmesi sonucu zamanla birbirlerini yakından tanıyan insanlar arasında güven oluşmakta ve artmaktadır (Cohen ve Prusak, 2001). Cohen ve Prusak'a (2001) göre, Güvenin olmadığı yerde sosyal sermaye büyüyemez ve bağlantılar oluşamaz. Sağlıklı bir sosyal sermaye için ön şart güvendir. Güven, sosyal sermayenin bir sonucu ya da kazancı olduğu gibi başka kazançlara da kaynaklık etmektedir. Birbirine güvenen bireylerin daha üretken ve yaratıcı performans göstermeleri ile içinde bulunulan kuruluş ya da organizasyondaki işler sorunsuz, hızlı ve akıcı bir şekilde ilerlemektedir. Hızlı ve akıcı bir şekilde işlerin ilerlemesini sağlayan

sosyal ilişkilere yapılan yatırım gerçek kazançlar elde etme düşüncesini apaçık yansıtır (Cohen ve Pursak, 2001).

Bireyler arasında oluşan sosyal bağlar ve güven ile organizasyonlar işlevsellik kazanır. Basit bir görevi yerine getirebilmesi için bile asgari düzeyde güven ve bir dizi sosyal bağlantı gereklidir. Bireyler sosyal hayatta insanlara günlük yaşamın rutinliği içerisinde çoğu zaman bilinçsizce güven verir, sosyal ilişkileri farkında olmadan kullanır. Oluşan güven ve sosyal ilişkileri günlük alışlagelmiş davranışlarla pekiştirir (Fuchs, 2006).

Key ve Pearce'e (2003) göre güven, sosyal sermayenin odağında yer almaktadır. Kuruluşlar arasındaki güven kuruluşların birbirleriyle olan güven ilişkilerine değil; kişiler arasında oluşan güven ilişkilerine bağlıdır. Eğitim araştırmalarında revaçta olan güven kavramı, kaynak olarak bireyin kendisinden bilgi gizlenmediğini, ihtiyacı olduğu durumda başkalarının kendisine yardım edebileceğini bilmek ve başkalarının hüsnüniyetini kabul etmek şeklinde ifade edilen yardımseverlik, şeffaflık ve güvenilirlik kavramlarını kapsar. Güvenirlilik, şeffaflık ve yardımseverlik sosyal sermayeden meydana gelen kaynaklardır (Spillane and Sun, 2022).

2.5.4. İş birliği ve Sosyal Ağlar

Sosyal sermaye teorisi, sosyal ağların önemli olduğunu ifade eder. Sosyal sermaye bu ağların içerisine gömülü (örtük) bulunan kaynaktır. İnsanın hedeflerine ulaşmak için kendi iradesiyle veya iradesi dışında katıldığı ve toplumun bütünlüğünü sağlayan sosyal ağların özellikleri insan davranışlarını belirleme gücüne sahiptir. Diğer bir deyişle ağların içindeki bu bağların *zayıf* veya *güçlü*, *köprü kuran* veya *bağlayıcı*, *informel* veya *formel*, *açık* veya *kapalı* olarak sınıflandırılan özellikleri davranışları belirleyebilmektedir. *Bağlayıcı-güçlü bağlar* ilişkilerin yoğunlaştığı dayanışma, güven ve normlara uyumun güçlü olduğu aile, yakın akraba ve arkadaşlar gibi birincil ilişkilerin olduğu homojen bağlardır. *Zayıf- köprü kuran ağlar* ise daha az yoğun ilişkinin mevcut olduğu, ortak amaçlar doğrultusunda bir araya gelen insanların veya gruplar arasındaki oluşan heterojen bağlardır. (Ekşi Uğuz ve Saygılı, 2015:382). *Köprü oluştan bağların* bulunduğu sosyal sermayenin pozitif etkileri söz konusu iken *bağlayıcı bağların* bulunduğu sosyal

sermayenin pozitif veya negatif etkileri de olabilmektedir *Bağlayıcı sosyal sermaye, köprü oluşturan ağlara* sahip sosyal sermayenin gelişimini sağladığı ölçüde pozitif etkiler ortaya çıkarır (Nannestad vd., 2008). Knouse ve Webb'e (2001) göre toplumda kadınlar ve erkekler arasında sosyal sermayeden faydalanmada eşitsizlikler vardır. Kadınların sosyal ağları erkeklerin sosyal ağlarına göre daha küçük, birbirine benzeyen üyelerin fazla olduğu ve bağ oranının yüksek olduğu ağlardır. Davidson ve Burke'ye (2000) göre Kadınların erkekler kadar sosyal ağın içerisinde yer almamasından dolayı yeterli sosyal sermaye birikimi sağlayacak sosyal ilişki ve farklı sosyal ağlar arası bağ kuramamaktadırlar. Bu durumda kadınların sosyal sermaye edinimlerinin erkeklere göre daha az olmasına yol açmaktadır (akt. Alan, 2017: 33). Bu sebeple kadınlar farklı sosyal ağlara dahil olarak sosyal sermaye birikimi elde etmek yerine dahil olamadıkları ağlardaki insanların sosyal sermayelerini ödünç alarak kullanmaktadırlar (Burt, 1998). Timberlake (2005), sosyal sermaye ile ilgili çalışmalarda sosyal sermaye birikiminin ve kullanımının cinsiyetle ilişkisinin varlığından söz etmektedir. Sharon Timberlake çalışmasında çalışma hayatında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin, kişinin sosyal sermaye birikim düzeyine yön verdiğini ortaya çıkarmıştır.

Coleman ve Burt, sosyal sermaye kaynağı olarak birbirinin tam tersi özellikte olan iki farklı sosyal ağ bağlantılarını ele almışlardır. Coleman, *dayanışmacı sosyal sermaye* kavramını ortaya atarken; Burt, *aracı sosyal sermaye* kavramını geliştirmiştir. Coleman'ın ortaya attığı *dayanışmacı sosyal sermaye* daha çok kapalılık özelliği gösteren birbiriyle uzun süreli ve sürekli iletişim içerisinde olan, bu iletişim sonucu ortak norm ve beklentilerin ortaya çıktığı güven ortamının söz konusu olduğu ağ bağlantılarıdır. Burt tarafından geliştirilen *aracı sosyal sermaye* açıklaması ise Coleman'ın sosyal sermaye argümanı ile tam zıt yöndedir. Ağ bağlantılarında yer alan bireylerin üzerindeki kısıtlılık, ilişkilerindeki yoğunluk ve hiyerarşi azdır. Ağ bağlantıları ne kadar büyük ise sosyal sermayede o oranda fazladır ve bireyler o oranda başarılıdır (Başak ve Öztaş, 2010: 33). Burt ayrıca aracı sosyal sermayede yapısal boşluk teorisinden bahseder (Burt, 1998). Daha sonra Lin (2001) bu iki sosyal sermaye kaynağını dayanışmacı ve aracı sosyal sermaye türleri olarak tanımlamıştır. Sosyal ağların analizini yapan Putnam (1993) ise sosyal ağları yatay sosyal ağlar ve dikey sosyal ağlar olmak üzere ikiye ayırmıştır. Yatay bağlar dikey bağlara göre sosyal sermaye üretme konusunda daha üretkendir. Yatay bağlarda sivil katılım, dayanışma ve dürüstlük daha etkilidir (Putnam, 1993; Putnam, 1995).

Sosyal ağlar, toplum içerisindeki bireylerin gönüllü veya zorunlu sebeplerle kurdukları sosyal ilişkiler yoluyla birbirlerine bağlı oldukları, iletişim ve etkileşim içerisinde bulundukları sosyal yapı olarak açıklanabilir. Bireysel ilişkilerden global düzeyde olan ilişkilere kadar her boyutta kurulan ilişki düzeylerinde etkili olan sosyal ağlar, bireylerin amaçlarını gerçekleştirmesinde, örgütlerin verimli çalışmasında ve problemlerin çözümünde önemli bir role sahiptir (Field, 2008; Günkör ve Özdemir, 2017).

Sosyal ağlar, bireylerin yaşamında yapacağı herhangi bir işle ilgili girişimde bulunmaları ve işin devamlılığının sağlanması için fırsatları keşfetme ve kullanmaya olanak sağlar. Bu ağlar vasıtasıyla yararlı bilgilere erişilebilir ve bu bilgiler doğrultusunda alternatif kararlar alınabilir ki bu ağların yapısında bulunan sosyal sermaye özellikle günümüzde gereklidir (Doh ve Zolnik, 2011). Ronald S. Burt'a göre sosyal sermaye olarak ifade edilen ve fırsatlar anlamına gelen ağlar, bireyin doğru insanları doğru zamanda bir araya getirerek fırsatlardan yararlanma ve fırsatları geliştirme kabiliyetlerini artırır (Burt, 1998).

Sosyal sermaye birikiminin önemli derecede arttığı toplumlarda hayat daha kolaydır. Özellikle sivil katılım ağları, karşılıklık gibi güçlü normları besleyerek toplumsal güvenin oluşmasını sağlar. Bu ağlar iş birliği ve iletişimi kolaylaştırdığı gibi itibarı arttırarak kolektif eylemleri de olumlu yönde etkiler. Sosyal sermaye etkileşiminin yoğun olduğu ağlar fırsatçılık gibi davranışları azaltır. Bireylerin benlik duygularını geliştirerek ve *ben* bilincinin *biz* bilincine dönüşmesini sağlayarak kolektif kazançlar sağlar. Ayrıca bu kazançlara yönelik bireylerin heveslerini de arttırır (Putnam, 1995). Bireyin topluluk içerisinde ve sahip olduğu sosyal ağlarda diğer bireylerin takdiri, saygısı ve şükranı sonucu içsel doyuma ulaşması parasal ödül ya da armağanlardan daha etkili ve anlamlıdır (Cohen ve Prusak, 2001: 102). Bu nedenle bireyin sahip olduğu sosyal ağların niteliği önemlidir.

Sosyal ilişkilere, iletişim ağlarına ve güven oluşturan kaynaklara yönelen sosyal sermaye neyi bildiğimizden zıya de kimi tanıdığımızla ilgilidir (Luthans vd., 2004). Buradan hareketle sosyal sermaye, bireylerin tanıştığı kişiler yoluyla sahip olduğu ağlar ve katıldığı topluluklar vasıtasıyla kaynakları aktif olarak kullanma becerisi şeklinde ifade edilebilir. Toplum 5.0 çağında, sosyal ağlar teknolojik gelişmelerden, özellikle sosyal medyadan derinden etkilenmektedir; böylece kaynaklara erişimi kolaylaştıran ve toplumsal

refahı artıran ilişki ağları olarak tanımlanan sosyal sermaye kavramı daha da önem kazanmaktadır (Faresta vd.. 2025). Elçi vd. (2022), hızlı bir seçenek olan teknoloji tabanlı iletişime doğru kaymanın örgütsel yapıları ve kişilerarası dinamikleri temelden değiştirdiğini vurgulamaktadır.

Kurumların kimliğini ve işleyiş biçimini yapısı içerisinde mevcut olan normlar ve değerler belirler. Sosyal sermaye birikimi yüksek ve güçlü iş birliği normlarının etkin olduğu kurumlarda herhangi bir problem ya da fırsatla karşılaşıldığında, çalışanlar zaman kaybetmeksizin iş birliği içerisinde bulunma davranışı sergilemektedirler (Cohen ve Prusak, 2001). Organizasyonların başarısı için gerekli olan iş birliği yeni bağlantılar ve güveni ortaya çıkarır. Yeni bağlantılar ve güven gelecekte yapılması muhtemel iş birliğini kolaylaştıran unsurlar olarak organizasyonda yerini alır (Cohen ve Prusak, 2001).

2.5.5. Farklılıklara Tolerans

Hoşgörü ve karşılıklı anlayış ikliminin hâkim olduğu sosyal ortamlar, sadece iletişim kurma ve ortak deneyim oluşturma ötesinde ortak norm ve değerlerin dışında farklı norm ve değerleri de anlamlandırmayı kolaylaştırır. Hoşgörü iklimi, farklı norm ve değerlerin insanlar arasındaki iş birliğini sekteye uğratmadan toplum içerisinde var olmasını sağlar. Ortak kültür ve inançların dışında farklı kültür ve inançlara karşı hoşgörü üzerine kurulan iletişim ve karşılıklı anlayış, bireyler arasında uyumun oluşmasında önemlidir ve sosyal sermayenin gelişimin desteklemektedir (OECD, 2001).

Sosyal sermayenin bireylerin üye oldukları gruplar üzerinde olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Grup içerisinde iş birliği ve dayanışmanın gerçekleşebilmesi için grup üyeleri arasında uygun düzeyde koşulsuz güven ortamının oluşması önemlidir. Aşırı güven ve dayanışma durumunda grubun ortak düşüncesi ağır basar ve farklı duygu ve düşünceye sahip bireyler grup baskısından dolayı düşüncelerini açıklamayabilirler. Grupça alınan kararlarda alternatif ve farklı kararlar konuşulmaz tartışılmaz dolayısıyla yanlış kararlar alınabilir (Erdem, 2003: 229-230).

2.5.6. Değerler ve Normları Paylaşım

Sosyal sermaye, ilişkiler sonucu oluşan sosyal ağların önemli olduğu toplumda, toplumu bir arada tutan ve iş birliğini kolaylaştıran norm ve değerler kümesi olarak ön plandadır (Tamer, 2019). Sosyal sermayenin bir diğer unsuru da değerler ve normlardır. *Normlar*, bir toplulukta bireylerin davranışları, iletişimleri ve ilişkilerine yön veren; sonradan öğrenildiği halde zamanla yaşam biçimi halini alan kurallar bütünüdür. *Değerler* ise insanların içinde bulundukları durum, eylem, nesne veya diğer insanları yargılarken; daha doğrusu doğru-yanlış ayırırken benimsedikleri örüntülerdir. Bu bakımdan olanı değil; olması isteneni temsil ederler. *Örgütsel değerler* de bir örgütün üyelerinin çevreyle ve başka insanlarla etkileşimi sonucu neyin doğru veya yanlış, ya da neyin önemli veya önemsiz olduğuna gösteren kabullerdir. Şu hâlde değerler, daha soyut iken; normlar daha somut yönergelerdir. Öyle ki bunlar her zaman açıkça ifade edilmedikleri halde üyelerce zımnen bilinir ve uygulanırlar (Polat, 2009: 98-99).

Öte yandan Fukuyama'ya (1997) göre bir norm veya değer sosyal sermaye olabilmesi için bireylerin *doğruluk*, *sorumluluk* ve *karşılıklılık* (reciprocity) vasıflarına sahip olması gerekir. Norm ve değerlerin tek başına sosyal sermayeyi oluşturamayacağını bunun sebebinin ise bunların yanlış ya da olumsuz olabileceğini ifade eder. Ona göre bireylerin yalan söylememesi, görev ve sorumluluk bilincinde olması, karşılıklılık, görev sorumluluklarını zamanında ve tam yapması gibi davranışları göstermesi sosyal sermayenin oluşumunu ve gelişimini sağlar. Aynı zamanda kişide aidiyet duygusunun gelişmesiyle birlikte görev ve sorumluluklarını olması gerekenden daha fazla çaba göstererek gönülden yapmak istemesi de normların etkili olduğunu gösterir (Öksüzler, 2006: 111).

Normların topluluk üyeleri tarafından kabullenilmiş genel geçer norm halini alması, normları yapısında barındıran sosyal sermayenin pozitif sonuçlar doğuracağı anlamına gelmez. Genel geçer normların, topluluk üyelerinin birbirleriyle ve topluluğun dışında kalan diğer bireylerle iletişim şeklini ve derecesini nasıl etkilediği önemlidir. Topluluk üyelerinin çoğu tarafından kabullenilen normlar aynı zamanda farklı düşünen bireyler için baskı aracına dönüşebilir. Bireyler normlara uygun hareket etmek zorunda kalabilirler (Eren, 2006: 116; Yıldız, 2021). İşbirliğini mümkün kılan normlar toplumsal ilişkiler,

sosyal ağlar ve sosyal sermayenin oluşumunda pozitif etki yaratırken, olumsuz normlar sosyal ağların oluşumunu engellemekte ve sosyal sermayenin toplumsal eşitsizlik gibi olumsuzluklarına neden olmaktadır (Erden, 2018).

Bireylerin eylemlerine yön vermekte etkili olan normlar sosyal sermayenin yapısı içinde bazen çok güçlü bazen de zayıf bir unsur olarak yerini alabilir (Yawson, 2018). Aile gibi karşılıklı yardımlaşmayı zaruri kılan güçlü normları barındıran topluluklarda bireye yöneltilen sürekli yardım talepleri başarılı bireylerin fırsatları kaçırmalarına ve yeni başarılarla odaklanmasına engel olabilir. Ortak bir amaç için bir araya gelmiş bireyler arasındaki sorunları çözmek için işler hale getirilen normlar kuralcı yapılarından dolayı yeniliği kısıtlayabilirler (Portes, 1998).

Sosyal sermayenin ortaya çıkması işlevsel olarak kullanılması ve tesirinin topluluk içerisinde anlaşılmasında normlar büyük ölçüde etkilidir. Normlar, bireylerin dahil olduğu gruplarda davranışlara ve gruplar arası iletişim şekline yön vererek toplumsal düzeni sağlayan kurallardır. Formel ya da in formel kurallar şeklinde ifade edilebilen, topluluk üyelerinin birbirlerine olan davranış biçimlerini belirleyen normlar, İki birey arasında basit bir şekilde olabileceği gibi karmaşık felsefi görüşlerde yer alan ya da bilimsel ilke ve kuramlarda olabilmektedir (Tüysüz, 2011).

Bir toplulukta etkili olan normlar, sosyal sermayenin yapısı içinde bazen kırılğan bazen de güçlü bir biçimde varlık gösterebilir. Etkili ödüllerle akademik başarıyı destekleyerek okulun sorumluluklarını yerine getirmesini kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda bir mahallede suçun oluşumunu engelleyebilmekte, yaşlıların ve çocukların rahatlıkla evden çıkıp dolaşmalarına imkân sağlamaktadır. Sosyal sermayenin yapısı içinde güçlü bir biçimde yer alan kolektivite içindeki kuralcı bir normun etkili olduğu bir toplulukta birey kendi çıkarlarını göz ardı ederek grubun çıkarları doğrultusunda hareket etmektedir. Bu hareketin karşılığında toplumsal güç, statü ve onur gibi ödüllerle davranışları ödüllendirilen bireyler arasındaki ilişkiler daha sağlam ilerlemekte ve topluluk daha güçlenmektedir (Coleman, 1988; Keleş, 2012).

Bir toplulukta genel geçer normlar, resmi işlemleri olan yasal yaptırımların gerekliliğini ortadan kaldırarak maliyetleri azalmaktadır. Güvenin düşük ve normların daha

az olduğu topluluklarda insanlar iş birliği yaparken resmi prosedürlere başvuracak bu durum da maliyet arttıracaktır. Sosyal normlar toplum tarafından değer gören ve onaylanan veya onaylanmayan davranış biçimlerini belirleyen formüllerdir (Onyx ve Bullen, 2000).

Bir toplulukta çıkarların ötesinde ortak bir faydanın üstün olduğu inancını paylaşan üyeler, ortak amaçları gerçekleştirmek için normları esas alarak bir araya gelebilir ve birlikte hareket edebilir (Nanetti ve Holguin, 2016). Sosyal sermaye sosyal ağları oluşturan gruplar arasında veya grubun kendi içinde iş birliğini oluşturan normlar, değerler olarak ifade edilmektedir (Tamer, 2019: 306).

2.6. Sosyal Sermaye ve Demokrasi

Dünya Değerler Araştırması ve Uluslararası Dernekler Birliği'nden elde edilen verileri çapraz gecikmeli bir panel tasarımında kullanan sonuçlar, sosyal sermayenin demokrasiyi etkilediğini ve demokrasinin sosyal sermayeyi etkilediğini göstermektedir. (Paxton, 2002) Sosyal sermaye demokratik bir ülkede demokrasinin korunması ve gelişimini sağlarken demokrasinin olmadığı bir ülkede ise demokrasinin ortaya çıkmasına yardımcı olur. Demokrasinin olduğu topluluklarda Hoşgörü, uzlaşma ve katılımı teşvik eder. Olmadığı topluluklarda karşıt görüşlere alan açar (Paxton, 2002). Fakat sosyal sermaye, her zaman demokrasinin oluşumu ve gelişimi üzerinde olumlu yararlar sağlamaz. Sosyal sermayenin demokrasi üzerinde olumsuz etkileri de vardır. Geniş topluluklara kapalı olan ayrılıkçı gruplar ya da izole derneklerle ilgili yapılan çalışmalar olumsuz etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bunlar kendi içinde yüksek sosyal sermayelere sahiptir; ancak sosyal ayrılıkları körüklemektedirler. Grubun üyeleri arasında güven seviyesinin yüksek; gruplar arası güvenin düşük olduğu topluluklarda demokrasi olumsuz etkilenir. Daha geniş topluluklara bağlı (açık) olan gruplarda güven geniş topluluklara yayıldığından demokrasinin gelişimi ve oluşumu olumlu etkilenir (Paxton, 1999; Paxton, 2002)). Putnam'ın (2000) sosyal sermaye kavramını bağ kuran sosyal sermaye ve köprü kuran sosyal sermaye şeklindeki ayrımında da benzer durum ifade edilir. Kesişen ya da köprü kuran sosyal sermaye daha büyük toplulukların yapısında yer alır. Bu topluluklarda, insanların başkalarıyla kurduğu iletişim hoşgörüyü artırarak izole güven ve ağ cephelerinin oluşumu önlenir. Böylece farklılıklara tolerans artar ve demokrasi olumlu etkilenir. Bağ kuran sosyal sermayede ise izole gruplar içe odaklı davranışı artırarak yeni fikirlerle karşı

karşıya kalmayı engeller ve toplumsal ayrılıkları körükler. Bundan dolayı daha büyük topluluklar izole küçük topluluklardan demokrasinin gelişimi açısından daha faydalıdır (Paxton, 2002: 259).

2.7. Sosyal Sermaye ve Eğitim

Print ve Coleman (2003) çalışmalarında iyi eğitim alan bireyler tarafından sosyal gruplara gönüllü katılım oranının daha yüksek olduğu, toplum içerisinde güven oluşturabilme ve kurumlara güven duygusunun gelişmesi gibi özellikleri daha kolay gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Bunun sonucu olarak da dahil oldukları gruplar içerisinde bağ kurma, gruplar arasında köprü kurma, iş birliğine yatkın olma gibi kabiliyetlerinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir.

Bourdieu ve Coleman, sosyal sermaye kavramına yönelik çalışmalarıyla eğitim sosyolojisine tesir etmişlerdir. Sosyal sermayenin eğitim sistemindeki tesiri üzerinde durmuşlardır. Coleman'a göre sosyal sermayenin oluşumunda en önemli belirleyici eğitimidir. Coleman, eğitim açısından sosyal sermayeyi ele alırken aile içi davranışları şekillendiren norm ve yaptırımlara, eğitim kurumlarına ve bireyin içerisinde bulunduğu sosyal gruplara odaklanmaktadır (Akyürek, 2019: 55; Günkör ve Özdemir, 2017: 80).

Coleman'a (1988) göre bireyin okulda kazanılan başarıyı ve diğer eğitim çıktılarının düzeyini sadece eğitim değil, bireyin ailesinin sahip olduğu beşerî, ekonomik ve sosyal sermaye, aile içi ilişki gibi faktörlerde belirlemektedir. Bireyin ailesinin sahip olduğu insani sermaye biçiminin sosyal sermaye biçimine evrilip avantaja dönüşmesi eğitimsel gelişiminde etkilidir. Grup içi dayanışmanın fazla olduğu ağ kapalılığını bir avantaj olarak dile getiren Coleman'a göre, okul çağındaki çocukların aile üyeleri, öğretmenleri ve diğer öğrenci velileri ile sıkı ve etkili ilişkilerinin olması çocukların eğitiminde önem teşkil etmektedir. Böylece çocuğun olumsuz davranışları gerçekleştirme durumu kısıtlanmakta ve kontrol edilmektedir (Ağcasulu, 2017).

Eğitim fonksiyonlarına sosyal sınıf, eşitsizlik ve çıkar çatışması odaklı dar bir bakış açısıyla yaklaşan Bourdieu'ye göre, alt sosyal sınıflardan gelen öğrenciler üst sosyal sınıflardan gelen öğrencilerle iletişim içerisinde olmak onlara sosyal ve kültürel açıdan

beceri kazandırsa da hiçbir zaman onların doğal ortamlarında edindikleri becerilere, onların eriştikleri düzeyde sahip olamayacaklardır. Sosyal sınıflar arasındaki var olan eşitsizlik devam edecektir. Bundan dolayı da eşitsizliğin yeniden üretimi sürekli gerçekleşecektir (Günkör ve Özdemir, 2017: 80). Bourdieu'den farklı bir bakış açısıyla yaklaşan ve sosyal sermayeyi sosyal etkileşim sonucu oluşan ağlar olarak ifade eden Coleman'a göre eğitim yoluyla ortaya çıkan sosyal ağların avantajları sosyoekonomik düzeyi düşük, başkalarına göre her yönden geride kalmış topluluklara büyük yarar sağlamaktadır. Coleman eğitimin getirdiği avantajların sınıfsal farklılıkları giderdiğini ifade etmektedir (Coleman, 1988).

Eğitim sisteminin kazanımları olan, yardımlaşma, empati, başkalarının ihtiyaç ve tutumlarını idrak edebilme, grup çalışmalarında iş birliği yapılması gibi sosyal beceriler sosyal ağların oluşumunu ve kalıcılığını sağlar. Sosyal sermayeyi geliştirir. Böylece bireyin gelecekte birikimini daha da arttırabileceği bireysel sosyal sermayeye yatırım gerçekleşir. Örgün eğitimin sonunda kazanılan sosyal beceriler ve elde edilen sosyal sermaye birikimi ile ilave sosyal sermayelere yatırım daha kolay ve daha az maliyetli olur. Eğitim yoluyla diğer insanlara güven duygusunun kazanılacağı, iş birliği, katılım ve sosyal ağların yarar getireceği öğrenilir. Böylece gelecek ile ilgili kestirimde bulunabilen ileri görüşlü bireyler sosyal sermaye birikimi edinebilirler (Iyer vd., 2005: 1026).

Eğitim, kültürel değerlerin nesiller arası aktarımını sağlamaktadır. Eğitimin getirisi olan sosyal statü ve iş imkânı, gelir düzeyinin değişimiyle sivil katılım ve sosyal uyuma da fayda sağlamaktadır (Günkör ve Özdemir, 2017). Eğitim, sivil katılım ve sosyal uyumu gerçekleştiren seçimlerde oy verme, eğlence ve etkinliklere ev sahipliği yapma ve diğer insanlara güvenebilme duygusu geliştirebilme gibi birçok sosyal ve siyasi katılım türünün genelde en dikkate değer belirleyicisidir (Hellewel ve Putnam, 1999).

Bireyin aldığı eğitim, güven ve edindiği meslek arasında kuvvetli bir bağ vardır. Eğitim bireyin gelişimini sağlayarak toplum refah düzeyini arttırmaktadır (Günkör ve Özdemir, 2017). Aynı zamanda aileden sonra sosyalleşmede etkin rol alan okullar ve burada istenen hedef ve kazanımlara ulaşan bireylerin oluşturdukları sosyal ağlar, sosyal sermaye birikimini ve bu birikimin kalıcılığını sağlamaktadır. Sahip olunan sosyal sermaye, örgütlü eğitim ortamlarında insanlar arasında bağ oluşumunda etkilidir. Eğitim

kurumunun ortak hedeflerini gerçekleştirme amacıyla kuruma devam edenler birlikte hareket ederek beraber çalışmaktadır. Bu durumda birlikte çalışmanın gerekliliği olan aidiyet, güven, sorumluluk alma, karşılıklılık gibi unsurlarının varlığına duyulan ihtiyaç eğitim kurumunda güçlü bir sosyal sermayeyi elzem kılmaktadır (Akça ve Erdem, 2022). Sosyal sermayenin gelişiminde etkili olan okullarda nitelikli bir eğitim gerçekleştirebilmek için sosyal sermaye unsurlarını eğitim sürecinde oluşturmak gerekmektedir. rretmen, veli ve öğrencilerin iş birliği ve uyum içerisinde olduğu, kendi aralarında belirli bir dengenin kurulduğu ve güven duygusunun geliştiği, öğrencinin okulunu benimseyebildiği okullar sosyal sermaye birikimi yüksek olan kurumlardır (şavkar, 2011).

Fukuyama'ya (2000) göre eğitim kurumları insani sermayeyi aktarmakla kalmaz toplumsal kurallar ve normlar şeklinde sosyal sermayeyi de aktarır. Bu, eğitim kurumlarının bütün kademelerinde gerçekleşir. Doktorlar niversitede tıbbi eğitim almakla kalmaz Hipokrat yeminini de öğrenirler. Bir devlet kurumunda çalışan st düzey yöneticilere de kaliteli mesleki eğitim verilmesinin amacı, birlik ruhunu oluşturarak yolsuzluğa karşı kurumu güvenceye almaktır (Fukuyama, 2000). Dematthews'e (2018) göre okullar, güven ve sosyal ağları oluşturma ve gerektiğinde destek almak için aile ve arkadaşlardan öte kolektif faaliyetlere isteklendiren bir katalizör işlevi görmektedir.

2.8. Sosyal Sermayenin Olumlu ve Olumsuz Sonuçları

İlgili araştırmalarda sosyal sermayenin olumlu taraflarına değinildiği gibi olumsuz taraflarına da değinilmiştir. Kay ve Pearce'ye (2003) göre “nötr” özellikte bir kaynak olan *sosyal sermaye*, kullanım durumuna göre olumlu ya da olumsuz sonuçları ortaya çıkarabilme potansiyelini barındırır.

Putnam sosyal sermayenin faydalarının daha ağırlıkta olduğu düşüncesinin yanı sıra olumsuz sonuçlarını da göz ardı etmemek gerektiği düşüncesindedir. Sosyal sermayenin karanlık tarafının güven dağılımından kaynaklandığını ifade eden Fukuyama, onun kötülük yaratabilme gücü üzerinde de durmuştur. Nefret grupları gibi grup dayanışmasını daha çok grup dışındakilere karşı düşmanlık için kullanan, bencil hedefleri olan, topluma zarar veren insanların veya grupların da sosyal sermaye birikimlerine sahip olduklarını ve bu birikimlerin avantajlarını kullandıklarını dile getirmiştir (Field, 2008; Fukuyama, 2001).

Fukuyama, sosyal sermayenin olumlu ve olumsuz sonuçlarını güven yarıçapı kavramlarıyla ifade etmektedir. Sosyal sermayeyi bünyesinde barındıran tüm grupların, ortak kuralların geçerli olduğu insan çemberi olarak nitelendirilen belirli bir güven yarıçapı vardır, Güven yarıçapı grubun dışına taşıyorsa grubun kendisinden daha büyüktür ve olumlu dışsallıklar üretir. Güven yarı çapı grup üyeleri (genelde grubun lideri ve değişmez elemanı) ile sınırlı kaldıysa ve grup üyelerinden daha küçükse yabancılara negatif dışsallıklar üretir (Field, 2008; Fukuyama, 2000). Güven yarıçapının küçük olduğu, grup içi dayanışma fazla olduğu topluluklarda grup üyelerinin kendi dar çevrelerinin dışında kalan insanlara güvenmesi zordur ve bu da yabancılara farklı kategoride gören grup üyelerinin onlarla iş birliği yapma yeteneğini azaltır. Böyle grupların yoğun olduğu topluluklarda oluşan kültürel yozlaşma sonucu kişi ailesi adına hırsızlık yapma yetkisinde olduğunu hissetme gibi duygulara kapılıp düşük ahlaki davranışlar sergileyebilir (Fukuyama, 2000).

Yaratıcılık, her insanda değişik alanlarda ve farklı düzeylerde yer alan, baskılandığı durumlarda gelişemeyen ve körelen, ortaya çıkması halinde gelişen ve insanın özgür hissetmesini sağlayan bir değerdir (Genç ve Eryaman, 2007: 98). Sosyal sermayenin yüksek olduğu, Grup içi bağların çok yoğun ve güçlü olduğu topluluklarda dışarıdan gelen her türlü yeniliğe ve bilgiye kapalı hale gelme durumu, yaratıcı ve yeniliğe açık insanların kendilerinden uzaklaşmasına neden olur. Yaratıcı insanlar bu toplulukların bulunduğu bölgelerden uzaklaşıp düşüncelerinin sorgulandığı ve kabul gördüğü daha zayıf bağların olduğu bölgelere giderler (Florida, 2002, akt. Çalışkan, 2010). Zayıf bağların olduğu topluluklarda farklı ağlarla iletişim kurmak, farklı düşünceleri sorgulamak, yaratıcılığa yer vermek ve katı düşüncelerden uzak kalmak mümkündür. Güçlü bağlar her ne kadar dayanışma ve iletişimi arttırsa da yenilikçi fikirlere kapalı bir ortam yaratacak, her bir yeni fikir ve sergilenen davranış öncekilerin tekrarı niteliğinde olacak, problemlere dar bir bakış açısı ile yaklaşılacaktır (Özdemir, 2007). Cohen ve Prusak’a (2001: 29) göre ise, samimi ilişkilerden doğan kayıtsız bağlılık ve sınırsız rahatlık, insanların birbirlerini sert bir biçimde sorgulamalarına ya da “yaratıcı sürtüşme ”ye mâni olur. Güçlü bağlar bireyler arasındaki güveni artırmakta fakat aynı zamanda grup yanılgısının oluşmasına da neden olmaktadır. Oluşan grup yanılgısı nedeniyle grup üyeleri kendi fikrini söylemekten kaçınacak ve bu da grubun verimliliğini düşürecek yaratıcılığı önleyecektir (Erdem, 2003: 229-230).

Portes (1998), pozitif sosyal sermaye ile negatif sosyal sermaye arasında çok ince bir ayrım olduğunu dile getirerek bu ayrımı savunur (Nannestad vd., 2008: 611). Bir kişinin içinde bulunduğu sosyal ağlar içerisinde kişiye avantaj sağlayan olumlu ilişkiler olabileceği gibi sosyal zararlar ortaya çıkaran olumsuz ilişkilerde olabilir. Alejandro Portes'in dile getirdiği gibi sosyallik iki kenarı keskin bıçağa benzer. Topluluk üyelerinin çıkarları doğrultusunda olumlu amaçlar için iş birliğini ortaya çıkaran sosyal sermaye, olumsuz amaçlar için de iş birliğini ortaya çıkarabilir (Field, 2008: 102; Portes, 1998).

Sosyal sermaye birey, takım ve örgüt düzeylerinde iki şekilde zararlı sonuçlara yol açar. Birincisi uzun süren ilişkilerin, kişisel özelliklerin gelişimini ve tutumunu baskı altında tutma ve bireylerin özgür iradesiyle kararlar almasına ve hedeflerine ulaşmasına mâni olma gibi olumsuz sonuçlardır. İkincisi kişinin sosyal ağı içerisinde, ortam gereği zaruri olarak kurduğu olumsuz ilişkilerin yaşam standardını ve statüsünü korumasını ya da daha ileriye götürmesini engellemeyen olumsuz sonuçlarıdır (Özdemir, 2007).

Moerbeek ve Need (2003) sosyal sermayeyi *tatlı sosyal sermaye* ve *ekşi sosyal sermaye* şeklinde nitelendirmektedir. Moerbeek ve Need'e göre bireyin içerisinde bulunduğu sosyal kaynaklar ve bu kaynakların erişebildiği yeni kaynaklar yarar sağlıyorsa *tatlı sosyal sermaye* olumsuz sonuçlar doğuruyorsa *ekşi sosyal sermaye*dir. Kişinin *ekşi sosyal sermaye*sinde yer alan bireyler ya da gruplar için düşman terimini kullanmaktadır ve düşmanlar bir kişinin sosyal merdiven basamaklarında yükselmesini engellemektedir. Bireyi rakibi olarak nitelendiren kişilerin onun önemli olanaklardan yararlanmasına engel olması *ekşi sosyal sermaye*dir. Portes and Sensenbrenner'e (1993) göre dayanışma ve güven başarılı bir girişim ağının oluşumu için ön şarttır. Fakat karşılıklı yardımı hükmeden güçlü normlardan destek alan topluluklarda dayanışma ve güven duygularının ateşlenmesi sonucu başarılı insanlar belirli başarıyı gösterememiş akrabaları tarafından sürekli yükselişini engelleyici saldırıya uğramaktadır. Bu da *ekşi sosyal sermaye* olarak nitelendirilecek bir olumsuzluk olarak düşünülebilir.

Bir örgütteki sosyal sermayenin olumsuz sonuçlarından bir diğeri de örgüt içindeki uzun süreli ilişkiler sonucu ortaya çıkan yükümlülükler, bireyleri dış fırsatları aramaktan ve fırsatların peşinden koşmak gibi bireysel eylemlerden vazgeçirecektir. Bu durum Kişinin özgürlüğünü kısıtlayıcı olumsuz bir etkidir (Portes ve Sensenbrenner, 1993:

1321-1322). Bu olumsuzlukları Wacquant ve Wilson (1989), Chicago'nun Güney Yakası'nın "hipergettosu" olarak isimlendirilen toplulukları tasvir ederken ortak sıkıntılar sebebiyle bir araya gelen ve sürekli güçlenen bir dayanışma içerisindeki bireyler için ifade etmektedir.

Dayanışmanın ve güvenin güçlü olduğu topluluklarda bireyler arasında ilişkilerdeki rahatlık daha çok gayret göstererek çalışanların elde ettiği başarı üzerinde daha az gayret gösterenlerin çok sayıda hak talebinde bulunmaları ve bu talepleri dayatmaları gibi sorunlar baş gösterebilir. Böyle bir durumda büyük bir beşçilik sonunu baş gösterebilir. (Portes ve Sensenbrenner, 1993: 1321-1322).

Sosyal sermayenin olumsuzlukları arasında toplumsal cinsiyet eşitsizliğini konu alan çalışmalar da yer almaktadır. Burt'un (1992) sosyal sermaye ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasına göre, erkekler yapısal boşluklar, bilgi ve güce aracılık etme fırsatları açısından zengin ortamlarda başarılı bir şekilde manevra yaparak sosyal sermaye inşa ederler. Kadınlar ise daha küçük ağlara ve daha fazla kısıtlamaya sahip organizasyonlarda başarıya ulaşırlar. Erkekler iş ortamında karşılaştıkları arkadaşlarıyla farklı etkinliklerde bir araya gelerek sosyalleşebilir yalnız kadınlar iş ortamında karşılaştığı erkek meslektaşlarıyla farklı etkinliklerde bir araya gelme olasılıkları daha azdır. Organizasyonel ve sosyal ağlara erişim her zaman adil değildir. Bazı durumlarda erkeklerle fayda sağlayan ağlar kadınlar da erişim sağlamaktadır; fakat bu ağlar kadınlar için etkili olamamaktadır. Sosyal sermayenin eşitsizliği, kadınların istihdam elde etmek ve kariyerlerini geliştirmek için sosyal kaynaklarını, bağlantılarını ve ağlarını seferber etmeleri için daha az fırsat sağlamaktadır. Bu durum kadınlar ve onları istihdam eden kuruluşlar için bir kayıp yaratmaktadır (Timberlake, 2005: 35).

2.9. Demokrasi Nedir?

Demokrasi, günümüzde Türk Dil Kurumu sözlüğünde “halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi; el erki, demokratlık” demektir (TDK, 2024). *Demokrasi* kavramı (E.Yun. *demos*, “halk”; *kratia*, “güç, iktidar”), kökleri ilk Antik Yunan döneminde Atina site devletinde ortaya çıkan bir yönetim şeklidir. Kavram Eski Yunanca *demos* ve *kratos* kelimelerinin birleşmesinden türemiş ve *demoskratos* yani “halk yönetimi” anlamında

kullanılmaya başlanmıştır. Atina demokrasisi, diğer Yunan kentlerinde birbirinden farklı demokrasi uygulamaları arasında katılımcı demokrasinin en iyi örneği olarak kabul görür (Bakır, 2015: 30; Dahl, 1998: 11-12). *Demokrasi* kavramı, ortaya çıktığı zamanlardan günümüze her döneme ve dönemin koşullarına göre anlam ve içeriğinde değişikliğe uğramış ve farklı tanımları yapılmıştır. Her dönemin koşulu, demokrasinin konumunu da etkilemiştir. Demokrasiğin aşına olunan tanımlarından birisini Amerikan İç Savaşı sırasında Abraham Lincoln, Gettburry Söyleşisinde yapmıştır. Lincoln'un "halkın halk tarafından, halk için idaresi" şeklinde yaptığı demokrasi tanımını Churchill, "en iyi idare şekli değil, ama kötü tarafları en az olan idare şekli" olarak dile getirmiştir (Işık, 2014: 330).

Demokrasi kavramı üzerinde farklı alanlarda farklı tanımlamalar yapılmaktadır.; fakat üzerinde fikir birliğine varılmış bir tanımla bulunmamaktadır (Bakır, 2015: 30) Yönetim bilimciler hukukçular eğitimciler ve sosyal bilimciler demokrasiye farklı tanımlamalar getirmişlerdir. Yönetim bilimciler yönetimde karar alma, katılım, seçim, oy gibi kavramlarla tanımlama yapmaya çalışırken, hukukçular insan hak ve hürriyetleri ve sorumluluk kavramlarını esas alarak tanımlama yapmışlardır. Eğitim bilimciler ve sosyal bilimciler ise tanımlamaya daha geniş bir perspektiften yaklaşarak hoşgörü, dayanışma, barış, iş birliği, her türlü faaliyete etkin katılım, yönetim şeklini de kapsayan hak ve özgürlükler şeklindeki insani değerleri temel alan bir yaşam tarzı olarak tanımlamaya çalışmışlardır. Demokrasi sadece bir yönetim biçimi değil aynı zamanda bir yaşam biçimidir. (Yeşil, 2001).

İlk dönemlerden itibaren sadece siyasi tanımları yapılan demokrasinin zamanla sosyal yaşamı, insanın tutum ve davranışlarını içeren tanımları da yapılmıştır (Dewey, 2010). *Demokrasi* kavramı günümüzde siyasi karşılığının yanı sıra, günlük hayatta değerler kümesi olarak da idrak edilir. Değerler kümesinin önemli unsurları, düşünceyi özgürce ifade edebilme, farklı fikirlere saygı gösterme, hoşgörü, her durumda hesap verebilme, eşitlik, özgürlük, adalet, barış vb. unsurlardır. Demokratik değerlere bağlılık, toplumu günümüzde insanlığı tehdit eden çatışmalara yol açan önyargı, hoşgörüsüzlük ve tahammülsüzlük gibi olumsuz tutumlardan kurtarır (Turan, 2022: 2). Bu değerler insanda demokratik tutum ve davranışların kazanılmasını sağlar. Bu kazanımlara sahip insanlar toplumda eşitlik, adalet ve özgürlüğü sağlayacak faaliyetleri ile demokratik bir devlet ve

toplumun oluşumuna imkân verirler. Bu değerlerin kazandırılması bu yönde kurgulanmış eğitim yoluyla sağlanır (Turan, 2022: 2).

Beetham ve Boyle'ye (2005) göre insan yaşadığı toplumda istek ve ihtiyaçlarına bağlı olarak farklı büyüklük ve özelliklerde birçok gruba ve kuruma katılmaktadır. Katıldığı bütün kurumlarda hedefler, kurallar, sorumluluk ve elde edilen kazanç dağılımı da birey adına değil topluluk üyelerinin tümü için kolektif olarak alınmalıdır. Kurumun bütün üyelerini ilgilendiren karar alma süreçlerinde üyelerin hepsinin, eşit haklara sahip bir şekilde karar alma sürecine katılımı ve süreci denetleme yetkisinin bulunması söz konusu olmalıdır. Bu, bireysel karar alma şekli değil, eşitliğin söz konusu olduğu kolektif karar alma şekli olan demokrasidir. Kolektif kararların ve eşit katılımın yoğunluğuna göre demokrasi kurumunda varlığını sürdürür (Beetham ve Boyle, 2005: 1).

Demokrasi, sadece çoğunluğun egemenliğinin hâkim olduğu bir yönetim değildir. Gerçekte, azınlık haklarına saygının olduğu kısıtlanmış bir çoğunluk egemenliğinde demokrasiden söz edilebilir. Demokrasi salt çoğunluk egemenliği ile özdeşleştirilemez. Değişime açık olmayan salt çoğunluk egemenliğinin söz konusu olduğu toplumlarda demokrasi modeli sert çatışmaları çözemez ve çoğunluk olma durumu kötüye kullanıldığında demokrasi işleyemez hale gelir. Çoğunluğun yönetimde sınırsız hakkı, azınlık olana haksız ve eşitsiz davranılmasına sebebiyet verebilir. Azınlık temel hakları korunmadığında ve güvence altına alınmadığında, azınlık haklarına saygı gösterilmediğinde demokrasi ortaya çıktığı anda yok olur. Azınlık hakları demokratik sürecin zaruri bir şartıdır (Erkal, 2021: 6; Sartori, 1993: 33-36). Demokrasi çoğunluğun daha iyi, güzel ve uygun olanı aldanmadan ayırt edebilmesi ve uygulayabilmesi, azınlıkta olanın çoğunluğu eleştiri hakkının olması, azınlığın da seçimle göreve gelme hakkının her zaman olabileceği varsayımına dayanır (Sönmez, 2023:120). Demokrasi çoğunluk ile azınlık arasında dengeli bir ilişkinin kurulması ve oturtulmasıdır. Çoğunluğun ve azınlığın birbirlerini inkâr etmesiyle bağdaşmaz (Gündüz ve Gündüz, 2007: 106).

Demokrasinin merkezinde yer alan ve demokratik düşüncede önemli rol oynayan diğer bir unsur eşitliktir. Her insanın eşitlik ilkesi esasına dayanarak eşit oy hakkına sahip olması demokrasinin ayırt edici özelliğidir. Eşitlik ilkesine göre söz hakkı salt bir gruba, kuruma ya da zümreye ait değildir. Halkı oluşturan bütün bireyler eşit söz hakkına sahiptir.

Eşitlik diğer bir deyişle “ayrılık”la alakalıdır. Önemli yönlerde aynı koşullara sahip varlıklar eşittir. Eşitlik ilkesi koşul ve yön bakımından aynı olana eşit davranmayı gerektirir. Önemli yönleri aynı olanlara eşit muamele edilmelidir. O halde bir topluluk ya da grupta yeterli bir sebep olmadıkça bütün üyelere her yönden aynı biçimde davranılmalıdır (Erdoğan, 2010: 240).

Demokrasi merkezinde kişiye saygı ile katılımı eşitliği temel alan bir yönetim şeklidir. Demokratik ilkelerin öncelik verildiği ve insanların doğuştan imtiyazlara sahip olmadığı hayat demokratik hayat olarak ifade edilir. Kişi insan olmak gibi en büyük değere sahip olması sebebiyle sevgi ve hoşgörüyü hak eder. Toplumun en küçük birimi olan ailedeki demokrasi alışkanlıkları sosyal yaşamı da demokratik yaşama dönüştürür (Doğan, 2002: 64).

Demokrasinin esasında, en önemli demokratik değer olarak görülen insana ve insanın kişiliğine saygı vardır. Kişinin kendi yaşamı hakkında kararlar alması kişisel özgürlük olarak ifade edilir ve özgürlük, eşitlik ilkesiyle tamamlanır. Eşitlik, kanun önünde eşitlik ve oy verme şeklinde sınıflandırılrsa da daha kapsamlı anlamıyla toplumsal farkları bertaraf edip herkesi benzer düzeye getirmeyi içerebilir (Erkal, 2021:6). Demokrasi ile kişi seçme ve seçilme hakkına sahip olduğunu bilir. Demokrasi, yönetim şekli olmasının yanında insana birçok özgürlük ve hak sunarak toplum içindeki diğer insanlarla eşit olma hakkı tanır. İnsanlara tanınan eşit haklar toplum içinde hoşgörü ikliminin hâkim olduğu ortamda yaşama olanağı yaratır (Ekici ve Dündar, 2019).

Demokrasi çatışmaları, zor kullanma yoluyla değil, gerilimin yaşanmadığı, barışçıl yollarla tartışma ve dernek özgürlükleri gibi araçlar vasıtasıyla ortadan kaldırır. Demokrasi çözümü dayatma yolunu gitmez. Şiddet odaklı çatışmayı ve tatminsizliği en aza indirerek çözüm yollarının gönüllü olarak kabul edilmesi olanağı yaratır (Erdoğan, 2010: 261).

Toplum içerisinde insanların bir arada hayatlarına devam edebilmeleri için birbirlerini anlamaları, tanımaları ve birbirlerine karşı hoşgörülü olmaları gerekmektedir. İnsanların yalnızca kendi ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda kendi beklentilerini gerçekleştirme arzusu içinde oldukları bir toplumdan söz edilemez. Demokratik toplumlarda farklılıklara tolerans, farklılıkları kabullenme önemli özellikler olmakla

birlikte bu toplumda yaşayan bireylerin açık fikirli olmaları da önemli özelliklerden biridir. Bu özellikler sorunların çözümünde anlaşmaya varılması amacıyla karşılıklı iletişimi mümkün kılar (Kıncal, 2012: 86).

Demokrasi ile ilgili, başka insanların zarar görmesi pahasına hedeflerin gerçekleştirilmesi için verilen bir hak ya da kişisel çıkarların söz konusu olduğu bir kuram olmadığına ilişkin açıklama demokrasinin bireyselliği hiçe saydığı ve değersiz kıldığı anlamına gelmez. Güçlü bir demokrasi de insanlar diğer insanların yanında yerlerinin ve sınırlarının farkındadırlar (Apple ve Beane, 2011: 40).

Demokratik toplumlarda “*her birey kendine özgü özellikleriyle eşsiz ve değerlidir*” inancı söz konusudur. Bundan dolayı hiç kimse bir başka kişi ya da grubun menfaati ve refahı için gözden çıkarılamaz. Demokraside herkesin kişisel düşüncesini ifade etme özgürlüğü vardır. Bu özgürlük kendisinden farklı ya da zıt düşünce yapısına sahip olan insanlar içinde geçerlidir. Düşünceyi özgürce ifade etme özgürlüğünün hak olduğunun farkında olan insanlar daima bu haklarını savunma gereği duyarlar. Demokratik toplumlarda her birey kendi kararlarının ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenmelidir. Otoriter toplumlarda söz hakkının kendisinde olduğunu düşünerek karar veren insanlar ya da gruplar ellerinde bulundurdıkları gücün sürekli kendilerinde olmasını isterlerken, demokratik toplumlarda otorite ve güç herkesin elinde eşit orandadır. Bu yüzden insanlar kendi sınırlarını, sorumluluğun kendilerine ait olduğunu bilerek şahsen aldıkları kararlarıyla belirlerler (Kuzgun, 2000: 4).

Demokratik toplumlarda insanlar başkalarının fikirlerine açıktır; fakat bir konunun tartışılması ve karar aşamasında konu ile ilgili yetersiz bilgiye sahip insanların düşüncelerini ve önerilerini sunma imkânı bulmaları, bu düşünce ve önerilerin dikkate alınarak oy çokluğu ile kabul edilmesi, yetki ve yönetim hakkının bilgisiz insanların eline geçmesine sebep olur. Böyle bir durumda demokrasi zarar görerek geriler ve gelişemez (Kuzgun, 2000: 4).

2.10. Demokrasi ve Eğitim İlişkisi

İnsan sadece biyolojik bir varlık değildir. Aynı zamanda toplumsal bir varlıktır ve doğduğu andan itibaren dünyadaki diğer canlılarla etkileşim içerisine girer. Dünyayı keşfe

başlayan ve öğrenme yoluyla bilgi ve davranışlarındaki sürekli değişim ile ilerleme gösteren insanın değişimi ve ilerlemesi okulda daha sistemli bir şekilde gerçekleşmektedir. İnsanın bir topluluğun üyesi olabilmesi için toplumda bulunan kuralları öğrenmesi, kurallara uyması, değer ve inançları kabullenmesi, toplum içerisinde kendisine verilen rolleri üstlenmesi ile mümkündür (Turan ve Yıldırım, 2019). Eğitim, toplumsallaşmayla birlikte insanın iyi bir donanıma sahip olmasını sağlayan karmaşık ve çok boyutlu yapıda olan değişim aracıdır. Toplumun istikrarı eğitimle sağlanır ve korunur (Güven, 2010: 13).

Eğitim sadece değişim aracı değil aynı zaman da bir denge aracıdır. Çünkü içinde yaşanan toplum zaman geçtikçe sürekli değişim içerisinde olduğundan hayat sadece yaşanan anla ilgili değil aynı zaman da gelecekle de ilgilidir. Bundan dolayı geleceğini de düşünmek durumunda olan insan değişime ayak uydurmak ve hayatını değişen yaşam koşullarına göre düzenlemek zorundadır (Sönmez, 2023).

Günümüze kadar birçok şekilde tanımlı yapılan eğitim kavramının eğitim araştırmacıları arasında genel olarak kabul edilen tanımı “Eğitim istedik yönde davranış değiştirme sürecidir” şeklindedir. Fakat istedik yönde davranış ortaya çıkarma eğitimin sadece küçük bir parçasıdır. Eğitim iyi düşünen ve değerlendirmeler yapan, duyumsama yeteneği gelişmiş ve bu özellikleri davranışlarına yansıtan bireyler yetiştirmektir. Verilen eğitimin başarısı önceden tahmin edilen özellik ve yeterliliklerin kendiliğinden doğal olarak davranışa dönüşmesidir. Baskı yoluyla, zorunluluk, ödül ve yükümlülük içeren bir eğitimde bireyleri eğitmek imkansızdır. Eğitim kişinin isteğiyle ve aktif katılımıyla mümkündür (Şimşek, 2011: 3-5).

Eğitimin temel işlevlerinden birisi çocukları topluma hazırlamaktır. Pozitif ya da negatif, iyi ya da kötü her ne şekilde olursa olsun eğitim insanın sosyal yaşamında kurduğu ilişkilere, bakış açısına ve hareketlerine tesir eder (Turan ve Yıldırım, 2019).

Fransız sosyolog Durkheim’ın kabul edilen genel eğitim tanımı “Genç kuşağın yöntemli bir biçimde toplumsallaştırılmasıdır” şeklindedir. Eğitim gelecek kuşakları toplumsal hayata hazırlayan ve toplumsallaşma sürecinde etkin rol oynayan bir kurumdur. Bireyin davranış biçimleri ve sosyal süreçleri öğrenmesi şeklinde ifade edilen toplumsallaşma belirli bir dönemle sınırlı değildir. Doğumdan sonra ilk olarak ailede

başlayan ve ölüme kadar yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Eğitimin yaşam boyu sürmesinin sebebi kişinin yaşadığı toplumdaki sosyal rollerinin zamanla değişmesi ve bu rollere bağlı olarak davranış biçimlerinin de değişmesidir. Eğitim gelecek kuşağa tarihsel bilgi birikimini, kültürel değerleri, düşünce ve becerileri kazanma ve topluma uyum için yeni fikirler verir ve genç kuşakları geleceğe hazır hale getirir. Eğitimin toplumsallaşmayı geliştiren, genişlemesini ve devamlılığını sağlayan işlevi vardır (Doğan, 2002: 76; Gündüz ve Gündüz, 2007: 241-244).

Toplumda bireyin ilk sosyalleşmeye başladığı kurum ailedir. “Aile, anne baba ve çocuklardan oluşan toplumun en küçük yapıtaşı çekirdeğidir”. Çocuğun, aile bireyleri arasındaki iletişim ve etkileşimi gözlemleyerek ve taklit ederek yaşam biçimi karakteri şekillenmeye başlar. Bu nedenle aile çocuğun demokratik değerleri kazanmasında ve demokratik tutuma sahip olmasında önemli rol oynamaktadır. Ailenin sahip olduğu demokrasi düzeyi ile çocuğun demokratik tutum ve davranışları arasında doğru orantı söz konusudur (Sağlam, 2020: 133). Demokrasi değerlerinin yaşam biçimi haline geldiği bir ailede her birey değerlidir. Bu yüzden demokratik aile üyeleri arasında karşılıklı saygı, ilgi, dayanışma ve yardımlaşma, güven, sorumluluk, hoşgörü, ayırım gözetmeyen, paylaşım ve uzlaşma ortamı söz konusudur (Yavuz vd., 2016).

Aileden sonra ikinci olarak sosyalleşmenin gerçekleşme süreci eğitim yoluyla bireyi yaşama hazırlayan okulda devam eder. Yaşam biçimi olarak kabul gören demokrasi değerlerinin kazandırılmasını, düşünce ve davranışlarda etkin ve kalıcı rol oynamasını sağlayan ikinci toplumsal kurum okuldur. Eğitim kurumlarında demokratik değerlerin bilgi düzeyinde kalmaması ve bireyde kalıcı davranışa dönüşmesi önemlidir. Bu sebeple okuldaki her türlü oluşum demokratik ilkeler çerçevesinde düzenlenmelidir (Kıncal, 2012:104).

Eğitim demokrasiyi oy vermek şeklindeki dar ve biçimsel bir anlayıştan çıkarıp yaşamın bir parçası haline getirme, farklı görüşlere saygı duyan hoşgörü sahibi insan yetiştirme ve insanları bu alanda bilinçlendirme göreviyle demokrasinin yaşamasına olanak sağlar. Çoğunluğun azınlığı ezerek sindirmeye çalışmaması ve azınlığında çoğunluğun yerini almamaya çalışması demokrasinin dayanağı olan hoşgörü anlayışının bir zorunluluğudur. (Geray, 1978: 10).

Demokratik değerler ve davranışlar kalıtsal yollarla gelmez, Sosyal öğrenme sonucu sonradan öğrenilir. Bu yüzden eğitim, demokratik değer ve davranışları teşvik etmede önemli rol oynar, Eğitim sistemi demokratik değer ve davranışları kazandırmak amacıyla planlandığında demokratik süreçlerin ilerlemesine olanak sağlar. Okulda ya da okulun dışındaki daha geniş toplumda, korku ve baskı yoluyla değer ve davranışları kazandırma kültürü demokrasi eğitimiyle bağdaşmaz (Harber, 2002).

Eğitim ve demokrasi arasında karşılıklı birbirini besleyen güçlü bir ilişki vardır. Eğitim yoluyla demokrasi ve demokrasinin temel nitelikleri bireylere benimsetilerek demokratik bir toplum oluşumunu destekler. Demokrasi ise eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlayarak eğitimin kalitesinin artmasına olanak tanır (Genç, 2016: 110). Birlikte yaşama ile ilişkili olan ve amacı hayatı organize etmek olan demokrasi toplum içerisinde var olan diğer sistemler gibi varlığını sürdürmek için demokratik değerleri yaşamında benimseyen insanlara gereksinim duymaktadır. Bu gereksinimi birlikte yaşamayı kolaylaştırarak gideren eğitim demokrasinin temel bileşenidir (Yeşil, 2010: 2667).

2.11. Demokratik Eğitim

Demokratik eğitim, demokrasi ve eğitim kavramlarının bir araya gelerek birbirlerinin niteliklerini belirlemeleriyle ortaya çıkan ifadedir. Demokratik eğitim iki şekilde ele alınabilir. Birincisi demokrasi eğitiminin eşitlik, ifade özgürlüğü gibi demokrasi ilkelerinin eğitim aracılığıyla bireylere benimsetilerek öğretilmesidir. İkincisi eğitim program ve yöntemlerinin demokrasinin ilkeleri doğrultusunda oluşturulması demokratik eğitimi vurgular (Bakır, 2015: 29).

Demokratik eğitim salt bilgiyi ezberleme ve öğrenme değildir. Aynı zamanda güncel yaşamda ortaya çıkan sorunları tartışma, yeni deliller ileri sürme, başkalarının fikirlerine açık olma ve dinleme, okulda yer alan herkesi ve okul yaşamını etkileyen sorunlarla ilgili okulda kurulan sınıf meclisi ve okul konseyi vasıtasıyla kolektif karar alma deneyiminin edinilmesini ve geliştirilmesini kapsar. Bu davranış ve deneyimlerin edinilme süreci her ülkenin eğitim sistemine göre değişiklik gösterir (Beetham ve Boyle, 2005: 117).

Demokrasinin bizzat kendisi gibi demokratik okullar da rastgele oluşmamıştır. Bu okullar eğitimcilerin demokrasinin varlığını sürdürmesi için gerekli olan düzen ve olanakları yaratmak için yaptıkları girişim ve faaliyetlerinin sonucudur. Bu düzen ve olanaklar öğrencilerin demokratik deneyimler elde edebileceği müfredat, okulda oluşturulan demokratik yapı ve bu yapı içerisinde gerçekleşen demokratik süreçleri oluşturmak gibi çalışmaları içine alır (Apple ve Beane, 2011: 37).

Demokratik bir eğitim kurumunda kurumla doğrudan alakası bulunan öğretmen, veli, öğrenciler ve diğer insanların karar verme süreçlerine katılma hakkı vardır. Okulda oluşturulan ve okulun genelini etkileyecek karar verme süreçlerinde yetkisi bulunan her türlü kurul, grup ve komisyonlarda yer alabilirler. Sınıfta öğretmen ve öğrenciler, karşılıklı kaygı, istek, ihtiyaç ve ilgileri göz önünde bulundurarak kararlar almakta ve iş birliğine dayalı plan ve program yapmaktadırlar (Apple ve Beane, 2011: 37-38).

Demokratik okullarda öğrenme toplulukları yer almakta okulla ilgisi bulunan insanlar ise öğrenme topluluklarının katılımcıları olarak görülmektedir. Bu toplulukların yapısı farklılıklarla doludur ve bu farklılıklar bir sorun olarak görülmemekte ve mükafatlandırılmaktadır. Bu topluluklar her türlü farklılığı taşıyan insanları kapsamakta ve bu farklı fikirlerin yelpazesini genişleterek zenginleştirmektedir. İnsanları farklılıklarından dolayı ayırtmak ve gruplaşmalara yol açmak toplumun demokratik yapısını zedelemektedir ve toplumda bölünme ve statü oluşumuna yol açmaktadır (Apple ve Beane, 2011: 39-40).

Demokratik bir eğitim kurumu rekabeti değil iş birliği ve dayanışmayı destekleyerek diğer insanlara yardımcı olma ve toplumsal hayatı daha ileriye götürme konusunda cesaretlendiren uygulamalarıyla ayırt edici bir özellik kazanır. Demokratik eğitim kurumundaki insanlar daima eşitliği önemser ve her durumda vurgularlar. Demokratik eğitimciler sadece eğitim kurumundaki eşitsizlikleri değil, eşitsizliği yaratan şartları da ortadan kaldırmak için yeni yollar ararlar. Demokrasiyi daha geniş kapsamda yaymak isteyen demokratik eğitimciler eşitsizliğin sadece okullarda değil eğitim kurumu dışındaki yaşamda, toplum içerisinde de yer aldığının bilincindedir. Okulda kazanılan demokratik deneyimlerin eşitsizliği barındıran toplum tarafından kolayca yok

edilebileceğinin bilirler ve bu yüzden demokrasiyi sadece öğrenciler için değil toplumun bütün üyeleri için yayma arayışına girerler (Apple ve Beane, 2011: 40-41).

Demokrasinin güçlü olduğu bir toplumda eğitimciler öğrencilerin farklı fikirleri sorgulama ve araştırma ve kendi fikirlerini de özgürce ifade etmelerine yardımcı olma görevini üstlenmektedirler (Apple ve Beane, 2011: 44). Öğrenciler çalışmalarını demokratik esaslar doğrultusunda yapmalıdırlar. Bir fikir tartışılırken karşılıklı hoşgörü ve anlayış içerisinde tartışılmalı, bilimsel konular dışında diğer konularda çoğunluğun oyu ile karar verilmeli ve herkesin alınan kararlara uyması sağlanmalıdır. Tartışma esnasında katılım sağlayanlar diğer katılımcıların görüşlerine saygı duymalı herkesin kendi düşüncesinin kendine göre doğru ve değerli olduğunun farkında olmalı ve kendi görüşlerini bilimsel kanıtlar ışığında akla ve mantığa uygun bir biçimde kabul ettirme yoluna gitmelidir. Katılımcılar bir düşüncüyü başka bir düşünce ile çürütmeye çalışmalıdır. Böylelikle demokratik anlayışa sahip bir birey yetiştirme olanağı mümkün olur (Binbaşıoğlu, 2000: 30).

Demokrasi kültürünün yaşama geçirilmesi sadece teorik bilgilerin ezber yoluyla öğrenilmesi değil, demokrasi kültürünün küçük yaşlardan itibaren demokratik bir ortamda özümzenerek öğrenilmesidir. Demokrasi eğitiminin kalıcılığı ve insan yaşamının bütün alanlarında etkin rol oynayabilmesi demokratik bir ortamda eğitimin gerçekleşmesiyle mümkündür (Genç, 2016: 111).

2.12. Tutum Nedir?

Pratkanis vd. (1989) toplumsal algı ve davranış biçimini etkileyen tutumu, sosyal psikolojinin yıllarca gündeminde yer alan temel konulardan birisi olarak ifade etmektedirler (akt. Kağıtçıbaşı, 2012: 109). Smith'in (1968) çalışmasında birçok kez farklı şekilde kavramsallaştırılan tutumun çok sayıda sosyal psikolog tarafından kabul görülebilecek kökleşmiş tanımı "bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir" şeklindedir (akt. Kağıtçıbaşı, 2012: 110).

Tutum, bireyle ilişkilendirilen ve doğrudan gözlenebilen bir nitelik değildir. Dolaylı olarak bireyin sergilediği davranışların gözlenmesi sonucunda çıkarımda bulunulması ile bireyle ilişkilendirilen bir eğilimdir. Gözlenen davranışın kendisi değil, davranışın ortaya çıkmasına zemin hazırlayan bir eğilimdir. Ailesindeki kadınların çalışmasına ekonomik yetersizliği olduğu halde izin vermeyen bir baba için kadınların çalışması görüşüne karşı olumsuz bir tutuma sahip olduğu çıkarımında bulunulabilir. Bireyin sahip olduğu tutum çoğu zaman davranışa dönüşmekte; fakat davranışa dönüşmeyen tutumlarda söz konusu olabilmektedir. Bazen de tutum değişim gösterebilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2012: 110).

Özgüven (2012), tutumu “Bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir” şeklinde tanımlamıştır. Bireyin bütün davranışlarını etkileyen kişiliğinin bir parçası olan tutum doğrudan gözlemlenemez. Bireyin gözlemlenebilir davranışlarına göre tutum yordanabilir.

Tutum farklılık göstermesine rağmen, “kanı” olarak da ifade edilen inançla bir arada bulunur. İnsanın tutumu, tutumunun söz konusu olduğu objeye yönelik inancından kaynaklanır (Özgüven, 2012: 353). Morgan’a (1993) göre, tutumla ilişkili olan ve ilişkili olmayan inançlar vardır. Tutumla ilişkili olan inanca “kanı” adı verilmektedir. İnançlar, tutumların duygularla ilgili tarafına eşlik eden kelimelerle ifade edilen şeklidir. “Dünya yuvarlaktır” inancının herhangi bir tutumla ilgisi yoktur.

İnceoğlu’na (2011) göre tutum, kişinin çevresindeki bir durum, olay, olgu ya da nesne ile ilgili tepki eğilimi ve bunlar karşısında ortaya çıkması muhtemel davranış şeklidir. Tutumun konusu bir ya da birden fazla kişi, herhangi bir eşya, husus, vaka olabileceği gibi mutluluk, üzüntü, iyi, kötü, ilah vb. gibi soyut kavramlarda tutuma mevzu olabilir. Özetle ifade edilirse insanların, olaylar, objeler karşısında tavır sergilemeye ve davranış göstermeye hazır hale gelme durumu şeklinde ifade edilen tutum, kişinin karakter özellikleri, yaşamını sürdürdüğü sosyal ve kültürel çevre, sosyalleşme süreci, yaşamı boyunca elde ettiği bilgi birikimi ve deneyimleri ile yakından ilişkilidir (İnceoğlu, 2011: 13-14).

Tutum bireyin kendine ya da çevresindeki sosyal mevzu, vaka ya da obje karşısında deneyim, bilgi, duygu ve motivasyona istinaden bu doğrultuda organize ettiği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir reaksiyon, ön eğilimdir. Burada kritik husus kişinin sahip olduğu deneyimleri, bilgi birikimini, duygularını ve motivasyonunu nasıl bir organizasyon içerisinde birbirleriyle ilişkilendirdiği ve organizasyonun bireysel düzeyde yapısıdır. Örgütlenme biçimi, deneyimler, bilgiler, duygular ve motivasyon biçim değiştirdikçe ve aralarındaki ilişki biçimi değiştikçe tutum da değişime uğramaktadır. Örgütlenme değişime uğradıkça tutumda değişim göstermektedir. Gençliğinde yeni fikirlere açık olan bir birey, yaş ilerledikçe ve yaşam koşulları değiştikçe aldığı sorumluklara ve yaşamında paylaşım içerisine girdiği insanlara bağlı olarak yeni fikirlere açık olma tutumundan uzaklaşabilir. Tutumu değişebilir. Aynı zamanda önyargı ya da yanlış kaynaklardan hatalı edinilen bilgiler sonucu bir olay, kişi ya da konuya ilişkin tutum da zamanla doğru ve yeterli bilgi edinimi ile değişim gösterebilir (İnceoğlu, 2011: 19).

Bir kişinin doğumdan ergenlik dönemine kadar tutumu aşağı yukarı anne ve baba tarafından şekillenir (Morgan, 1993: 375). Aile, çocuğun yaşamının ilk zamanlarında ödül ya da ceza gibi yöntemlere başvurarak çocuğun çevresindeki objelerle davranışlarını yönlendirmekte ve farklı objelere karşı oluşan tutumunda önemli rol oynamaktadır. Ailelerin, öğretmenlere ve mesleğine yönelik tutumlarının olumlu ya da olumsuz olması çocuğun öğretmenine yönelik tutumunu da o yönde etkileyecektir (Erden, 1995: 99). Çocuk büyüdükçe ve sosyalleşme süreciyle birlikte anne babanın çocuğun tutumları üzerinde etkisi zayıflar. Bilhassa ergenlik dönemiyle birlikte toplumsal faktörlerin rolü git gide artar. 12 – 30 yaş aralığındaki dönemde kişinin tutumları son biçimini alır ve sonraki zamanlarda çok az değişime uğrar. Tutumların kristalleştiği bu dönem kritik dönem olarak ifade edilmektedir. Bu dönemde akranlar, kitle iletişim araçları ve farklı kaynaklardan sahip olunan bilgi ile eğitim tutumların oluşumunu etkilemektedir. Bu etkenler arasında en etkili olan eğitimidir. Eğitim düzeyi yüksek kişilerin daha açık fikirli olması, tutumların eğitim düzeyine bağlı olarak değişim gösterdiğini açıklamaktadır (Morgan, 1993: 375-376).

Tutumların bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç temel bileşeni vardır. Merkezi bileşen olarak da ifade edilen duygusal bileşen kişinin bir nesne, insan, grup, kurum ya da soyut herhangi bir şey ile ilgili görelî olarak olumlu veya olumsuz

oluşturduğu sürekliliği olan duygulardır. Nasıl ki çoğu davranışımız öğrenme yoluyla gerçekleşmektedir. Tutumlar da öğrenme yoluyla kazanılmaktadır. Bireyin kişilik özelliklerinin bir parçası olan tutumlar kişilik özellikleri gibi koşullanma yoluyla veya gözlem ve taklit yoluyla öğrenilmektedir. Tutumun diğer bileşeni olan bilişsel bileşen tutumun ilgili nesne, durum, olay ya da olgu hakkındaki inançlardan oluşur. Olumsuz bir tutuma sahip olunan bir şey hakkında olumsuz bir inanca da sahip olunacaktır. Diğer bir bileşen olan davranışsal bileşen ise insanın sahip olduğu duygu ve kaniya göre davranış sergileme eğilimidir. İnsanlar her zaman duygularına göre davranış sergilemez ya da sergileyemezler; fakat her zaman duygularına göre davranış sergileme eğilimi içerisinde olurlar. Bu sebeple çoğu kez tutumlara göre davranışlarla ilgili varsayımda bulunabilmek olanaklıdır (Morgan, 1993: 363-364).

2.13. Demokratik Tutum Nedir?

Demokrasi bir düşünce biçimidir. Demokratik değerler, insanların düşünce yapısında yer alıp kalıcı davranışa dönüşmediği sürece varlığını sürdüremezler. Yaşayarak öğrenilen demokratik değerlerin, demokratik tutum ve davranışa dönüşmesi bireye ilk rol model olma görevini üstlenen ailede gerçekleşmektedir. Demokratik tutum eğitimle kazanılır ve bu eğitimin ilk izleri kişinin doğduğu andan itibaren kişiliğini oluşturan bazı tutum ve davranışları kazandığı ailede verilmeye başlanır. Demokratik tutumun kazanılmasının aile içi ilişkilere ve aile yaşamına bağlı olduğu düşünüldüğünde Ailenin demokratik bir yapıda olması ya da olmaması çok önemlidir (Doğan, 2002: 64; Tekin vd., 2009). Anne babaların baskıcı ya da demokratik olması çocukların tutumlarını da etkilemektedir. İbni Haldun'a göre baskıcı ortamlarda yaşayan çocuklar sürekli cezalandırılma korkusu içerisinde olduklarından kişilikleri zayıf, iki yüzlü, düşüncesini açıkça ifade edemeyen, dürüst olmak yerine hile yapmayı tercih eden insanlar olurlar. Dayak ve şiddet altında büyüyen çocukların tahammül sınırlar yok olmuştur ve hakarete alışkın olan çocuklar aynı zamanda miskindirler. Zaman geçtikçe çocuk bu ortama maruz kaldıkça bu tutum ve davranışlar çocuğun kişiliğine yansımakta ve yaşamında alışkanlıkları olarak tezahür etmektedir (Doğan, 2002: 64-65).

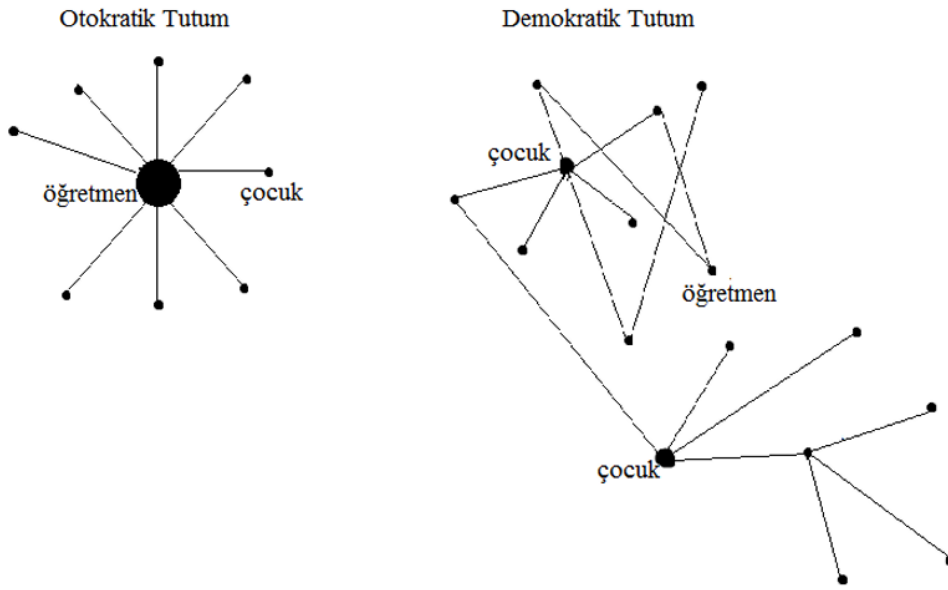
Okul öncesi dönem insanın beden, ruh ve kişilik gelişiminde önemli olan bir zaman dilimidir. Bu zaman dilimi ailede ve ailenin sosyal çevresinde geçmektedir. Çocuklarını

eğiterek yaşama hazırlayan anne ve babalar açıklık, dürüstlük ve gerçeğe saygı, kişiye saygı gibi demokrasi ilkelerini yaşamak ve yaşatmak durumundadır. Demokratik tutuma sahip insanlar ilişki kurma ve kendi kararlarını kendi verme kabiliyeti yüksek, eleştirel ve farklı düşüncelere açık, insana değer veren, yapıcı ve yaratıcı kişilerdir. Bu tutumlar demokrasinin sadece bilgi düzeyinde öğrenilmesiyle değil. Demokrasi değerlerinin yaşantısal deneyimler sonucu tutum ve davranışa dönüşmesiyle kazanılır (Lök vd., 2009).

2.14. Öğretmen Tutumları

Bir grubun ya da topluluğun otokratik mi yoksa demokratik mi olacağı üyeleri ve liderleri arasındaki ilişki ağına bağlıdır. Yetişkin bireyin, çocuğun ya da öğretmenin otokratik ya da demokratik tutuma sahip olması, grup üyeleri arasında ilişkinin otokratik ya da demokratik deneyimlerine bağlı olarak şekillenir. Üyeler, grup liderinin kararlarına ve liderden gelen dışsal ödüllere bağlı olarak motive oluyorsa demokratik tutuma yönelim ihtimali az olacaktır. Grup liderinden gelen dışsal ödüllere değil de kendi yaşamı için sorunları çözüp sorumlulukları yerine getirme isteği yani içsel motivasyon söz konusu ise demokratik tutuma yönelim daha fazla olacaktır (Hur vd., 2013: 306).

Öğretmenin içinde yetiştiği aile yaşantısı sınıf ortamındaki tutumunu da etkilemektedir. Baskıcı ve otoriter bir ailede yetişen öğretmenin geçmiş yaşantıları sınıf ortamındaki davranışlarını da etkilemektedir. Hur, Glasman ve Kim (2013), Öğretmen tutumlarını, sınıftaki öğrenme sürecini açıklarken ağ benzetmesinden yararlanarak ifade etmektedirler. Sınıftaki ilişki ağı modeli otokratik sınıf ya da demokratik sınıf modeli olarak işlevini yerine getirir.



Şekil 1. Demokratik ve otokratik ilişki ağları

Kaynak: *Dereli, 2013*

Sınıftaki ilişki ağının merkezi öğretmendir. Öğrenciler ise bu merkeze bağlı düğümleri çevreler. Öğretmenin yüksek düzeyde, öğrencilerin düşük düzeyde güce sahip olduğu sınıflar daha otoriter olma eğilimindedir. Öğretmenin merkezi olmaktan daha ziyade işbirlikçi güce sahip bir rolde olduğu, öğretmen ve öğrenciler arasında güç dengesinde çok az farkın bulunduğu, öğrencilerin birbirleri ve diğer ağlarla nispeten yüksek düzeyde güce sahip olduğu sınıflar demokratik olma eğilimindedir. Otokratik öğretmen tutumunun söz konusu olduğu sınıflarda memnun edici otorite/dış motivasyon söz konusu ise öğrencinin öğretmenle iletişimi daha sık ve güçlü, diğer öğrencilerle ilişki ağı zayıf olacaktır. Dışsal ödüllere ulaşmak isteyen öğrenci, öğretmenin isteklerine ve öğretmene karşı daha duyarlı iken diğer öğrencilerle etkileşim kurma ihtiyacı içerisinde olmayacak ve onlara karşı daha duyarsız olacaktır. Demokratik öğretmen tutumuna sahip sınıflarda her bir öğrenci ağ merkezi olma avantajı elde etme şansına sahip olacaktır (Hur vd., 2013: 309).

Williams'a (2009) göre sınıf ortamlarının oluşumuna bakıldığında demokratik tutum otokratik tutum ve boş vermiş tutum (ilgisiz) olmak üzere üç tür öğretmen tutumu olduğu varsayılabilir (akt. Dereli, 2013: 47). Benzer şekilde İubi ve Kikas'a (2012) göre sınıf yönetiminde öğretmen tutumları demokratik, otoriter, müsamahakâr ve kontrolsüz

(ilgisiz) öğretmen şeklinde üçe ayrılmaktadır. Demokratik öğretmen öğrencilerin karar alma süreçlerine aktif katılımını sağlayan ve isteklerinde tutarlılık gösteren, rehberlik eden, öğrencilerin sosyal yeterlilikleri ve benlik saygıları üzerinde olumlu tesir eden, bilişsel kazanımların yanı sıra sosyal kazanımlara da değer veren, öğrencileri bireysel özellikleriyle dikkate alan öğretmenlerdir. Otoriter öğretmenler öğrencilerin özerkliğini kısıtlayan, baskın davranışlar sergilerler. Katı kurallar, yasaklar ve cezalar kullanan öğretmenler, öğrencinin davranışlarında ve sosyal ilişkilerinde sorunlara sebep olurlar. İlgisiz öğretmenler, öğrencilerine büyük ölçüde özerklik sağlamalarına karşın isteklerinde tutarsızdırlar. Öğretmenin bu tutarsızlığı öğrenci davranışlarında problemlere ve sosyal becerilerinde yetersizliklere yol açar. Çocuklardan çok fazla beklentisi olmayan ilgisiz öğretmenler çocukların kontrol ve takibine önem vermemektedirler (Walker, 2008). Boş vermiş (ilgisiz) öğretmen tutumunun hâkim olduğu sınıfta öğrencilerin gereğinden fazla kendi başına buyruk ve serbest hareketleri sonucu öğrenciler arasında saygı gelişmeyecek ve anlaşmazlıklar ortaya çıkacaktır (Dereli, 2013: 50).

Otoriter tutumun sergilendiği bir ortamda ödüller genellikle içsel değil öğretmeni veya otorite figürünü memnun etmek gibi dışsal ve kısa vadelidir. Saygı gösterilen otorite figürü veya ödül sistemi ortadan kalktığında öğrenme ve çalışma isteği hızla ortadan kaybolur. Olumlu davranışlar bozulur ve söner (Hur vd., 2013: 305). Otoriter öğretmen tutumunun sergilendiği sınıflarda öğretmenin koyduğu katı kurallara itiraz edilmeden uyulması gerektiği belirtilir ve kurallara uyulması istenir. Kuralların konulma sebepleri hiçbir şekilde öğrenciye açıklanmaz. Öğretmen öğrencileri sıkı bir şekilde takip eder ve kontrolçüdür. Öğretmen olağan dışı davranışlara hiçbir şekilde izin vermez. Öğretmen tehdit ve ceza yöntemleriyle öğrencileri kontrol altında tutar. Sınıf içerisinde özgürlük asgari düzeydedir (Aksoy, 2019).

2.15. Demokratik Öğretmen Tutumu

Bireyin doğumundan itibaren gelişimini ve toplumsallaşmasını sağlayan ilk önemli kurum aile, ikinci kurum ise okuldur. Birey, yaşamını sürdürdüğü toplumun kültürünü ailede öğrenir. Ailede edindiği inanç, duygusal yönelimler ve dünya görüşüyle okula başlar. Günün önemli bir kısmını okul ortamında arkadaşları, öğretmenleri ve okulun diğer üyeleriyle etkileşim içerisinde geçirir. Okuldaki öğrenme yaşantıları, bilişsel, duygusal ve

sosyal becerilerini geliştirerek kişilik gelişimi ve toplumsal uyumuna katkıda bulunur (Gözütok, 2004: 203).

Demokrasi, ancak demokrasiyi yaşam biçimi olarak benimsemiş ve demokrasi ilkelerini sosyal yaşamda hayata geçirebilmiş toplumlarda gelişir ve var olmaya devam eder. Eğitim içinde bulunduğu toplumun kültürüyle birlikte demokrasi kültürünü de insanlara kazandırır. Bu süreçte en önemli unsur öğretmendir. Öğretmenin sahip olduğu özellikler ve sergilediği davranışlar öğrencileri etkiler. Öğretmen demokratik tutum ve değerleri yaşam biçimi haline getirmeli ve toplumsal yaşamda sergileyebilmelidir. Toplumu yaratma gibi önemli bir sorumluluğa sahip öğretmen aynı zamanda içinde bulunduğu toplumun bir ürünüdür. Öğretmenin yaşamında demokratik değerleri kazanması ve benimseyip davranış haline getirmesi bulunduğu toplumun demokratik olup olmaması ile alakalıdır. Toplum ne kadar demokratikse öğretmen de o kadar demokratiktir. Demokratik toplumu ortaya çıkarmak öncelikle öğretmenlere demokratik değerleri kazandırmakla ve demokratik öğretmenler yetiştirmekle mümkün olmaktadır (Gözütok, 2004: 204). Eğitim alanında yapılan araştırmalar da göstermektedir ki öğretmenin duygusal olarak verdiği tepkiler, düşünce yapısı, tutum ve alışkanlıkları öğrencinin kişilik gelişimini ve diğer özelliklerini etkilemektedir (Gözütok, 2004: 203).

Öğretmenin niteliği iyi bir eğitim için önemlidir. Araç gereç eksikliği ya da ortam koşullarının yeterince uygun olmaması gibi olumsuz koşullara rağmen nitelikli öğretmenle başarılı ve kaliteli bir eğitim mümkün olabilir (Karakütük, 2001: 22). Öğretmenler tarafından, eğitim öğretim sürecinin organize edilmesinde, öğrenme ve öğretme sürecinin nasıl sürdürüleceğinin belirlenmesinde öğretmenin demokratik değerleri yön vermektedir. Öğretmenin sahip olduğu demokratik değerler hem öğretmenin hem de öğrencilerin hayatını etkiler ve şekillendirir; bu yüzden öğrenciler, öğretmenlerinin sahip olduğu demokratik değerleri zorlanmadan öğrenirler (Selvi, 2006: 1172). Eğitim sisteminde ve demokratik eğitimde önemli bir unsur olan öğretmen demokrasinin ilkelerini kendi yaşamına özümselediği zaman öğrencilerin de sınıf ortamında demokrasinin ilkelerini yaşam biçimine dönüştürmeleri kolay olacaktır (Karakütük, 2001: 22). Buradan hareketle öğretmenler, öğrencilerin yaşam biçimlerini, dolayısıyla bulunduğu toplumun da yapısını şekillendirmektedir denilebilir.

Demokratik bir eğitim programı bilimsel bilgiler doğrultusunda ve bilimsel gerçeklere dayalı olarak hazırlanmalıdır. Bilimsel bilgiler doğrultusunda eğitim öğretim sürecini yöneten öğretmenin bilimsel düşünme becerisi ve bilimselliğe uygun davranış kazandırmaya çalışması, öğrencilere tarafsız muamele etmesi, bütün öğrencileri eşit görmesi demokratik eğitimde önemlidir. Sınıf ortamında öğrencinin aktif katılımını mümkün kılan, basmakalıp olan ezber yönteminden uzak, sorumluluklarda etkin rol aldıkları bir ortamda ders işlemek öğretmenin tercihidir (Karakütük, 2001: 23).

Zamanlarının büyük çoğunluğunu öğretmenleriyle geçiren öğrenciler, onların düşünce ve davranış biçimlerini rol model alırlar. Öğretmen öğrencilerin yaşamlarında ortaya koyacakları düşünce ve davranış biçimlerinin şekillenmesinde ve oluşumunda önemli bir etkidir. Bu nedenle öğretmen, açık fikirli, nesnel, yansız ve adaletli, sorunları bilimsel yollardan araştıran, yaratıcı, demokrasiyi her yönüyle benimseyen, farklı insanlarla uzlaşabilen, değişime, gelişmeye ve yeniliklere daima açık olan, her öğrencinin farklılığını görebilen, güven veren, dürüst, hoşgörülü olmalıdır (Şişman, 2003).

Demokratik öğretmen tutumunun hâkim olduğu sınıflarda öğretmenin sıkı kontrolü söz konusu değildir. Öğrenci kendi otokontrolünü sağlar ve özerktir. Öğretmen öğrencileri destekleyerek ve onlara cesaret vererek sınıf içerisindeki faaliyetlerde maksimum özgürlük tanır (Aksoy, 2019).

2.16. Demokratik Sınıf Ortamı

Öğrenme yaşantılarının gerçekleştiği okulda eğitim öğretim faaliyetleri çoğunlukla sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Sınıf içerisinde öğrencilerin ve öğretmenin birbirleriyle olan ilişkileri sınıf ortamının genel havasını etkilemektedir. Otoriter bir tutuma sahip öğretmenin bulunduğu sınıf ortamında endişe ve tedirginlik söz konusu olacağından öğrenciler ve öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimleri çok az olacaktır. Demokratik liderlik gösteren ve öğretim süreçlerini iyi yöneten öğretmenin yarattığı sınıf ortamı ise demokratik tutum ve davranışların gelişmesine, öğrenci başarısının artmasına önemli katkı sağlayacaktır. Böyle bir ortamda öğrenci sorumluluğunu güdülenmiş şekilde, tam olarak ve zamanında yerine getirecektir (Büyükkaragöz, 1990).

Demokratik sınıf ortamında, amaca yönelik fikir ve iddialar eğitim ortamına getirilerek ifade edilebilmeli ve tartışma yoluyla sonuca ulaşılması sağlanmalıdır. Öğretmen hiçbir iddia ya da görüşü desteklememeli, herhangi bir iddia ya da görüşü empoze etmemelidir. Tartışılan iddia ya da düşüncelerin kabul ya da reddi, öğrencinin özgür iradesine bırakılmalıdır. Sınıf ortamı demokratik bir ortam olmalıdır (Sönmez, 2023: 115). Demokratik öğretmen öğrencilerin sınıfta kısıtlanmamaları için düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri öğretim yöntemleri kullanılmalıdır (Selvi, 2006). Öğretmen, öğrencilerin sınıfta belirli bir tartışma konusu ileri sürebilmelerini ve tartışabilmelerini, bir durum, olay ya da olguya değişik açılardan bakabilmelerini, öğretilenleri olduğu gibi kabul etmek yerine sorgulama yoluna gitmelerini, soru sormayı, zıt görüşleri rahat bir şekilde ifade edebilmelerini desteklemeli ve pekiştirmelidir (Kuzgun, 2000: 17).

Demokratik ortamda eğitim sürecini geçirmiş insanların bulunduğu toplum eşitlik, özgürlük, açık fikirlilik, adalet, iş birliği gibi demokratik ideallere de değer verir. Demokratik ideallere değer veren bir toplum yaratma ancak o toplumdaki bireylerin demokratik ortamda eğitimiyle mümkündür. Demokratik ortamda eğitimde temel sorumluluk demokratik eğitim almış ve demokrasiyi onaylayan öğretmenlerindir. Öğretmenin kişilik özellikleri ve davranış kalıpları toplumun onaylayacağı biçimde olmalıdır. Öğretmenlerin kişilik özellikleri, sosyal öğrenme yoluyla bulunduğu toplum içerisinde gelişir (Kesici, 2008).

Öğretmenin sınıfta oluşturacağı demokratik atmosfer öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerine, önemli olduklarının farkına varmalarına, duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilmelerine ve karar alma süreçlerine isteyerek aktif katılım sağlamalarına imkân tanır. Böylelikle öğrencilerde aidiyet duygusu gelişir (Sağlam, 2020). Öğretmenin hoşgörülü ve empatik bir tutum içerisinde olması sınıfta demokratik ortam sağlanması için gereklidir. Sınıf içi disiplin sağlanması, kopya çekerek not almanın engellenmesi vb. sınıf kurallarının önceden belirlenmesi ve geliştirilmesi için grup tartışmaları yapılmalıdır. Grup tartışmalarında öğrenciler, düşüncelerini özgürce ifade edebilmeli, öneriler ortaya koyabilmeli, önerilerin uygulanabilirliği ya da yaratacağı sorunlar üzerinde fikir üretmede cesaretli olmalıdır. Ortaya çıkan öneriler oylamaya sunulmalı, çoğunluğun oyunu alan öneri uygulanmalıdır. Çoğunluk tarafından kabul edilen

öneri, sakıncalı fakat büyük sorunlar yaratacak düzeyde değilse geçici bir süre öğrencilerin aldığı kararların sonuçlarını görmeleri için uygulanmalıdır (Kuzgun, 2000: 18).

Demokratik bir sınıf ortamının oluşmasında demokratik tutuma sahip bir öğretmenin söylediklerinden çok sergilediği davranış biçimi etkin rol oynamaktadır. Öğretmen farklı düşüncelere saygı duymalıdır. Öğrenci konuşurken öğrencinin sözünü kesmeden dikkatle dinlemeli ve öğrenciyi anlamaya odaklanmalıdır. Öğrencilerin fikirlerinin değerli olduğunu öğrenciye hissettirmeli ve öğrenciyle alay etmemelidir. Öğrenciyi aşağılayıcı davranışlarda bulunmamalıdır. Öğrencilerin düşünceleri öğretmenin düşünceleriyle tamamen ters düşse bile onları düşüncelerini özgürce ifade etmeleri konusunda cesaretlendirmelidir. Bu durum sınıf ortamında kendilerini güvende hissetmelerine ve öğrencinin zoraki ve göstermelik davranışlar sergilemek yerine kendileri olmalarını sağlar. Kişilik gelişimlerini olumlu etkiler (Sağlam, 2021: 141).

Demokrasi bir uzlaşma biçimi olduğundan sınıf ortamında çıkan çatışma ve uyuşmazlıklarda suçlayıcı ya da küçük düşürücü ifadelerden kaçınma çatışma ortamındaki bireylere duyulan saygıyı ifade eder. Eğer bir ortamda insanlar arasında saygı söz konusu ise çatışmalar ya çıkmaz ya da çabuk çözülür. Çatışmaların çözülmesindeki diğer bir etken ise empati becerisinin gelişmesidir. Öğrencilerin empati becerisini geliştirici etkinlikler yaptırılmalıdır (Kuzgun, 2000: 22).

İlgili araştırmalar demokratik sınıf ortamının öğrencilerin demokratik tutumu içselleştirerek davranışa dönüştürmesine, çatışmaların demokratik yollarla çözülmesine, öğrenci katılımına sağladığı yararı ortaya koymuştur. Demokratik sınıf ortamında kazanılan tutum ve davranış kalıpları sadece sınıf ortamında ve okul ortamında sergilenmez. Okul dışına da taşarak sosyal yaşama da yansır. Sosyal bir sistem olan, kuralları ve davranış normları bulunan demokratik sınıf ortamında öğrenciler demokratik değerler ve uygulamaları kabullenme ve onaylama fırsatı bulur. Ortaya çıkan bu fırsat demokratik değerlerin ve uygulamaların avantajlarının farkına varılmasını ve anlaşılmasını sağlar (Perliger vd., 2006: 122).

2.17. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikimleri ve demokratik tutumları ile ilgili araştırmalar literatür taraması yapılarak incelenmiştir. İlgili literatürde sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikimlerine yönelik çok fazla çalışma bulunamamıştır. Daha çok farklı branşlardan öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyine veya algılarına yönelik çalışmaların yer aldığı görülmüştür. Ayrıca okulların sosyal sermaye düzeyini ölçen çalışmalar da bulunmuş ve bu çalışmalarda katılımcıların sosyal sermaye düzeyine yönelik bilgilere yer verildiği görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerine ilişkin çalışmaların literatürde yer aldığı görülmüştür.

2.17.1. Sosyal Sermaye Birikimi ile İlgili Araştırmalar

Uslu (2022), Çanakkale merkez ve diğer ilçelerinde 393 okulda görevli 5667 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlikleri ve sosyal beceri düzeyleri ile okulların sosyal sermaye birikimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlikleri, sosyal beceri düzeyleri ve sosyal sermaye birikimlerinin ortalamanın üzerinde çıkmış ve demografik değişkenlere göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin sosyal sermaye birikimlerinin yüksek olduğu, en fazla farklılıklara tolerans en az ise örgütsel bağlılık boyutunda olduğu ortaya çıkmıştır.

Sadık ve Ergüven Akbulut (2020), 175 sınıf öğretmenin katılımıyla ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirdiği betimsel çalışmasında öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyal sermayesi ile akademik iyimserliklerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sınıf öğretmenlerinin çalıştığı okuldaki sosyal sermayeyi yüksek düzey olarak algıladıkları ve en yüksek algının Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım boyutunda olduğu değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iyimserlik düzeyleri ile çalıştığı okulun sosyal sermaye düzeyi arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Araştırma bulguları sonucunda mesleki hizmet süresi dikkate alındığında ölçeğin Örgütsel Bağlılık alt boyutunda anlamlı mesleki hizmet yılı 16 yıl ve üzeri ile 6-10 yıl arası olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık belirlenmiş. Hizmet süresi 16 yıl ve üzerinde olan sosyal sermaye düzeyi yüksek olarak belirlenmiş.

Ekinci'nin (2008), 969 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında okulların sosyal sermaye düzeyi sosyal sermaye ölçeğinin boyutları dikkate alınarak belirlenmeye çalışılmış. Sosyal sermayenin “farklılıklara tolerans ve normları paylaşım” boyutunda öğretmen görüşlerinin ‘çoğu zaman’ düzeyinde, “örgütsel bağlılık, iletişim-sosyal etkileşim, iş birliği-sosyal ağlar ve katılım ile güven” boyutlarında ise öğretmen görüşlerinin “ara sıra” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Demografik değişkenlere göre okulların sosyal sermaye düzeyini belirlemeye yönelik çalışmada erkek öğretmenlerin “örgütsel bağlılık” düzeyleri yüksek, mesleki kıdem yılı değişkenine göre kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin sosyal sermaye ölçeğinin tüm boyutlarında sosyal sermaye düzeyine dair görüşleri yüksek olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çalışma süreleri ne kadar uzun olursa sosyal sermaye düzeyine yönelik algılarının da artacağı sonucuna varılmıştır.

Namalı'nın (2015), 297 sınıf öğretmeni ve 74 ilkokul yöneticisinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında sosyal sermayenin ilkokullarda kullanılma düzeyini sınıf öğretmenlerinin ve ilkokul yöneticilerinin görüşlerini dikkate alarak incelemiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında ilkokullarda sosyal sermaye kullanılma düzeyi orta seviyede ilkokul yöneticilerinin görüşlerine göre ise yüksek seviyede tespit edilmiştir. Araştırmada demografik değişkenler dikkate alındığında cinsiyet değişkenine göre sosyal ağlar unsurunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Erkek sınıf öğretmenlerine göre ilkokullarda sosyal sermaye kullanılma düzeyi sosyal ağlar boyutunda daha yüksek ve iyi seviyede olduğu kadın sınıf öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında ise daha düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Stephen B. Knouse (2001), “Virtual networking for women and minorities” adlı çalışmasında web sayfaları, Chat odaları, e-postalar gibi sanal ağları kullanarak yaptığı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre sosyal ağlar, tüm çalışanların bilgi edinme, rehberlik, geribildirim, sosyal destek gibi alanlarda kariyer gelişimine gerekli olduğunu; kadınlar ve azınlık gruplarının beyaz erkeklere kıyasla güçlü yeni ve yoğun ve geniş ağlara (yani ağlardaki bireylerle geçirilen zaman miktarı ve temasın yoğunluğu ve karşılıklılık derecesi) sahip olmadığını; sanal ağları bu dezavantajı eşitlemek için kullandığı sonucuna ulaşır. Kadınların daha küçük ve birbirine benzeyen (cinsiyet gibi) üyelerin yer aldığı ve bağ oranı güçlü ağ yapılanmalarının içinde yer aldıkları ortaya çıkmıştır.

Paxton, P. (2002), “Social Capital and Democracy: An Interdependent Relationship. American Sociological Review” sosyal sermaye ve demokrasi arasında karşılıklı bir ilişkinin var olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmasında elde edilen bulgular sosyal sermaye ile demokrasi arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğunu göstermiştir. Dernekler üzerinde yapılan araştırmada panel analizlerinde sosyal sermayenin demokrasiyi teşvik ettiği görülürken, demokrasiden sosyal sermayeye dönüş etkisi de tespit edildi. Analiz aynı zamanda belirli dernek türlerinin demokrasiyi geliştirmede daha başarılı olduğunu da doğruladı. Bağlantılı derneklerin demokrasi üzerinde güçlü bir olumlu etkisi varken izole derneklerin demokrasi üzerinde güçlü bir olumsuz etkisi vardı. Genel olarak bu bulgular, demokrasi ve sosyal sermayenin nasıl ilişkili olduğunu tam olarak anlamak için hem karşılıklı doğalarının hem de olumsuz etkilerin olasılığının tanınması gerektiğini göstermektedir.

2.17.2. Demokratik Tutum ile İlgili Araştırmalar

Karakülçe (2018), 337 sınıf öğretmeni ve 107 ilkokul yöneticisinin katılımıyla gerçekleştirdiği “İlkokul Yöneticilerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Ve Demokratik Tutumlarının İncelenmesi” adlı araştırmada sınıf öğretmenlerinin ve ilkokul yöneticilerinin değerler eğitimi ile demokratik tutumlarını betimsel tarama modeli kullanarak incelemiştir. Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, okulda çalıştığı süre, eğitim düzeyi, görev yaptığı okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamış, görev yaptıkları ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bağcılar ve Bakırköy’de görev yapan sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri bağcılarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerinden yüksek çıkmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri ilkokul yöneticilerinden yüksek, ilkokul yöneticilerinin değerler eğitimi tutum düzeyleri sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kaya (2013), “sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki demokratik tutumlarının incelenmesi” adlı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki demokratik tutumlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, görev yaptıkları okulun türü (özel-resmi), eğitim verdiği sınıf düzeyi, eğitim formasyonu alma, mezun olunan alan, eğitim düzeyi ve demokratik sınıf yönetimine ilişkin hizmet içi eğitim alma değişkenlerine

göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını betimsel tarama modeli kullanarak incelemiştir. Araştırmada Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Kurnaz (2011), 227 sınıf öğretmeni ve 273 branş öğretmeninden oluşan toplam 500 ilköğretim öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği “ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve demokratik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi” adlı araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin demokratik tutumları orta düzeyden yüksek, yaratıcılık düzeyleri düşük bulunmuştur. İlköğretim öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyi cinsiyet, görev yapılan yerleşim birimi, çalıştığı kurumun niteliği (resmi-özel) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Araştırmaya göre ilköğretim öğretmenlerinin demokratik tutumları ile yaratıcılık düzeyleri arasında ters yönde bir ilişki bulunmaktadır.

Yılmaz (2009), 331 sınıf öğretmenin katılımıyla “Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Algıladıkları Anne Baba Tutumlarına ve Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerinde cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, meslekteki kıdem demografik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Fakat sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerinde eğitim durumu demografik değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile algıladıkları anne baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Üstün (2011), 336 sınıf öğretmenin katılımıyla “Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı araştırmasını ilişkisel tarama modelini kullanarak gerçekleştirmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ve demokratik tutum düzeyleri ayrı ayrı öğretmenlerin cinsiyet, görev yaptıkları okul türü, okuttıkları sınıf düzeyi, mesleki kıdem, yaş, mezun oldukları okul türü değişkenlerine göre incelenmiştir sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri “düşünceye saygı boyutunda daha yüksek ve kadın sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyi eşitlik ve sınıf oyuna başvurma erkek sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaş ve mesleki hizmet süresi yönü ile

demokratik tutumun “eşitlik” ve “katılım” alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumuna göre demokratik tutum ölçeğinin “eşitlik” ve “düşünceye saygı” alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir.

Büyükkaragöz ve Kesici (1996) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilkokul öğretmenlerinin hoşgörü ve demokratik tutum düzeylerini bilişsel alanda belirlemeye çalışmışlardır. 393 ilkokul öğretmenin katılımıyla gerçekleşen çalışmada ilkokul öğretmenlerinin çoğu demokrasinin olduğu yerde hoşgörünün de doğal olarak ortaya çıkacağı görüşünü desteklemektedir. Öğretmenlerin hoşgörünün geliştiği toplumlarda demokratik tutum ve davranışların daha çabuk benimseneceği, demokratik toplumlarda hoşgörü iş birliği ve yardımlaşmanın ön planda olacağı görüşünü savundukları yönünde sonuç ortaya çıkmış. Hoşgörü ve demokrasi ile ilgili tutumları kadın öğretmenlerin lehine çıkmıştır. Öğretmenlerin neredeyse tamamı "Hoşgörüde kişilerin fikirlerine saygı gösterilmesi ve sevgiyle yaklaşılması esastır" görüşünü desteklemektedir.

Güneş (2019) resmi ilkokullardan 229 sınıf öğretmeni, özel okullardan ise 44 sınıf öğretmeni olmak üzere toplamda 273 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında ilkokul sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının farklı demografik değişkenler açısından incelemiş ve değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem yılı, medeni durum eğitim düzeyi, hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Okul türü ve okutulan sınıf düzeyi ile sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Özel okulda görev yapan katılımcı sınıf öğretmenlerinin resmi ilkokullarda görev yapan katılımcı sınıf öğretmenlerine göre demokratik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okutulan sınıf düzeyi yükseldikçe sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış. Ele alınan diğer değişkenler ile sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış.

Taçman (2006) Araştırması 4 özel okul 36 resmi ilkokul olmak üzere toplamda 50 sınıf öğretmenin katılımıyla demokratik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmasında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem yılı, eğitim durumu

demografik değişkenleri dikkate alınarak sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarını incelemiştir. Mesleki kıdem yılı eğitim durumu ve cinsiyet değişkenlerine göre sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Şahin (2008) araştırmasını ilköğretim okullarında görev yapan 262 sınıf öğretmen ve branş öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmasında öğretmenlerin demokratik tutumları ile dogmatik düşünce biçimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlköğretimde görevli öğretmenlerin demokratik tutum düzeylerinin cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem yılı, eğitim durumu, hizmet içi eğitim alıp almama, medeni durum, okulun yer aldığı ilçenin sosyoekonomik düzeyi, çocuk sahibi olup olmama, sahip oldukları çocuk sayısı, okulun imkanları, mesleki yayınları takip etme durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin dogmatizm puanları ile demokratik tutum puanları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Peker (2012) “Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi” adlı araştırmasını 297 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Sınıf Öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerinin cinsiyet, medeni hali, yaş, görevini icra ettiği yerleşim yeri, eğitim durumu, mesleki kıdem yılı ve görev aldığı sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına ilişkin tutumları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Telatar (2012) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)” adlı araştırması 190 öğretmenin katılımıyla ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin demokratik tutum düzeyleri cinsiyet, yaş, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Genel olarak öğretmenlerin kişilik özellikleri ile demokratik tutumları arasında bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tuncel ve Balcı (2015), demokratik toplumlarda öğretmen nitelikleri ve öğrencilere yansımalarını tespit etmek amacıyla araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin sınıftaki tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha demokratik olduğu görülmektedir. Erkek ve kadın öğretmenlerin farklı demokratik tutumlara sahip olmalarını Türk toplumunun kültürel yapısının küçük yaştan itibaren erkeklere daha otoriter ve sert, kadınlara ise daha ılımlı ve uzlaşmacı bir rol biçmesinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Bayan öğretmenlerin daha demokratik olmasının sebebini biçilen bu rollerin sonucu olduğu belirtilmektedir.

Yukarıda yapılan detaylı literatür taraması ile belirlendiği gibi öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri ve demokratik tutumları ile ilgili araştırmalar mevcuttur. Literatürde Sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi veya sosyal sermaye ve demokrasi ilişki ile ilgili çalışmalar söz konusu iken öğretmenlerinin sosyal sermaye birikim düzeyi ve demokratik tutum ilişkisine yönelik çalışmalara rastlanılmamıştır. İlgili araştırmalar bölümünde sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerine yönelik çalışmalara yer verilmiştir fakat sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikim düzeyleri ile ilgili çok fazla çalışmaya rastlanılmamış olmasından dolayı yer verilememiştir. Farklı branşlardan katılımcı öğretmenlerin yer aldığı araştırmalara araştırma sonucu ile benzerlik göstermesi sebebiyle ilgili araştırmalarda ve tartışma kısmında değinilmiştir

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu başlık altında araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama ve analiz süreçlerine yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikimleri ile sınıf ortamındaki demokratik tutumları arasında ilişki düzeyini belirlemeye yönelik nicel araştırma yönteminin genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline modeli kullanılarak yapılmıştır. *İlişkisel tarama*, iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2020). Bu tür tarama modelinde bulunan ilişki, gerçek neden sonuç ilişkisi olarak görülmez. Ancak bazı ipuçlarına bakılarak bir değişkendeki durumun öğrenilmesi ile diğer değişkendeki durum ile ilgili kestirimde bulunulmasına yarar sağlar (Karasar, 2020).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2022–2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde Çanakkale il merkezinde yer alan MEB’e bağlı resmi ilkokullarda görev yapan 420 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma evreninden %95’lik güvenilirlik sınırları içerisinde, %5’lik bir hata payı oranı öngörülerek seçildiğinde örneklem büyüklüğü için örneklem belirlenmesinde, evreni bilinen örneklem hacmi formülü ile hesaplanmış ve örneklem sayısı 201 olarak bulunmuştur. Hesaplama aşağıda verilmiştir.

$$n = \frac{N * t^2 * P * Q}{d^2(N-1) + t^2 * P * Q} \quad (3.1)$$

$$n = \frac{420 * 1.96^2 * 0.5 * 0.5}{0.05^2(420 - 1) + 1.96^2 * 0.5 * 0.5} = 201 \quad (3.2.)$$

Tüm bu hesaplamalar sonucunda en yüksek örneklem hedefi olan 201 sayısı, örneklem sayısı için hedef olarak konulmuştur. Çanakkale merkez ilçeye bağlı 19

ilkokulda görev yapan toplam 420 öğretmen içerisinde gönüllü olarak araştırmaya 159 kadın, 87 erkek öğretmen katılmış. Toplam 246 öğretmenden veri elde edilmiştir. Veri toplama araçları, evreni oluşturan 420 öğretmene gönderilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 246 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Literatüre bakıldığında yeterli örneklem büyüklüğünü belirlemek için çeşitlik başka yöntemlerde vardır.

Tablo 1

Farklı hedef kitle boyutları ve hata düzeyleri için gerekli örneklem boyutları

Evren Büyükülüğü	0.03 örneklem hatası		0.05 örneklem hatası		0.10 örneklem hatası	
	(d)		(d)		(d)	
	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2
100	92	87	80	71	49	38
250	203	183	152	124	70	49
500	341	289	217	165	81	55
750	441	358	254	185	85	57
1.000	516	406	278	198	88	58
2.500	748	537	333	224	93	60
5.000	880	601	357	234	94	61
10.000	964	639	370	240	95	61
25.000	1023	665	378	244	96	61
50.000	1045	674	381	245	96	61
100.000	1056	678	383	245	96	61
1.000.000	1066	682	384	246	96	61
100 milyon	1067	683	384	245	96	61

Baş (2001) kaynağından alınan Tablo 1'e bakıldığında 500 araştırma evreninin %5 örneklem hatası için kabul edilebilir örneklem büyüklüğü 217'dir (Akt. Sönmezer ve Eryaman, 2008). Araştırmada evren daha az olmasına rağmen Tablo 1'deki 500 araştırma evreninin kabul edilebilir örneklem büyüklüğünden %13,36 daha fazla veri elde edilmiştir. Bu bilgiler dikkate alındığında 246 örnekleme araştırma evrenini temsil eder nitelikte olduğu görülmüştür. Örneklem seçiminde basit rastlantısal örneklem yöntemi kullanılmıştır. Basit rastlantısal örneklem yönteminde evrenin bütün elemanları tanımlanır ve her bir eleman eşit seçilme şansına sahiptir (Yaratan, 2020) Tanımlanan her bir elemana

ölçekler gönderilmiş ve gönüllülük esasına bağlı olarak ölçek doldurulmuştur. Araştırmanın demografik özelliklerine ait bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ait bulgular

Demografik	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	159	64,60
	Erkek	87	35,40
Yaş	40 yaş ve altı	86	35,00
	41-50	91	37,00
	51 ve üstü	69	28,00
Meslekteki hizmet süresi	10 yıl ve altı	28	11,40
	11-15 yıl	33	13,40
	16-20 yıl	62	25,20
	21 yıl ve üzeri	123	50,00
Eğitim durumu	Lisans	189	76,80
	Yüksek lisans	57	23,20
Toplam		246	100

Araştırmaya katılım sağlayarak araştırmanın örneklemini oluşturan 246 sınıf öğretmenin %64,60’ının kadın (n=159) ve %35,40’ının erkek (n=87) olduğu, çoğunluğun kadın öğretmenlerden oluştuğu belirlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı 2023-2024 eğitim öğretim yılı istatistiklerine göre, örgün eğitim kurumlarında görev yapan 1 milyon 168 bin 896 öğretmenin %61’i kadın %39’u erkek öğretmenlerden oluşmaktadır (“2023-2024 eğitim öğretim istatistikleri açıklandı”, 2024). Bu istatistiklerdeki kadın erkek oranlarının bu araştırma örneklemindeki kadın ve erkek oranları ile genel anlamda uyumlu olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin %35,00’inin 40 yaş ve altı (n=86), %37,00’sinin 41-50 yaş aralığında olduğu (n=159), %28,00’inin 51 ve üstü (n=69) yaş aralığında olduğu, çoğunluğun ise; 41-50 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Mesleki hizmet süresi olarak bakıldığında %11,40’ının 10 yıl ve 10 yıldan daha az (n=28) hizmet verdiği, %13,40’ının 11-15 yıl arası (n=33) hizmet verdiği, %25,20’sinin 16-20 yıl arası (n=62) hizmet verdiği, %50,00’nin 21 ve üzeri (n=123) senedir hizmet verdiği belirlenmiştir. 21 ve üzeri hizmet

veren öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmüştür. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun orta yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Eğitim durumu olarak bakıldığında %76,80'inin lisans mezunu (n=189), %23,20'sinin yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Lisans mezunu olan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçlarına yer verilmiştir ve veri toplama araçları üç bölümden oluşmaktadır. İlki *Kişisel Bilgi Formu (KBF)*, ikincisi sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikimlerini ölçmek için Ekinci (2008) tarafından geliştirilen *Sosyal Sermaye Ölçeği (SSÖ)* ve üçüncü olarak sınıf ortamındaki demokratik tutumlarını ölçmek amacıyla Gömleksiz (1993) tarafından hazırlanan *Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği*'dir. Ekinci (2008) tarafından geliştirilen *Sosyal Sermaye Ölçeği (SSÖ)* ve sınıf ortamındaki demokratik tutumlarını ölçmek amacıyla Gömleksiz (1993) tarafından hazırlanan *Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği (SOİDTÖ)* yazarlarından izin alınarak kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin demografik ve mesleki özellikleri belirlemeye yönelik yapılandırılan kişisel bilgi formu cinsiyet, yaş, mesleki hizmet süresi ve eğitim durumu olmak üzere çoktan seçmeli seçenekleri olan 4 sorudan oluşmaktadır.

3.3.2 Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği (SOİDTÖ)

Gömleksiz'in (1993) geliştirdiği ölçek, soru maddelerinde görüşlerin "(5) Tamamen Katılıyorum.", "(4) Katılıyorum.", "(3) Kararsızım.", "(2) Katılmıyorum.", "(1) Tamamen Katılmıyorum." şeklinde belirlendiği beşli Likert tipi derecelendirme ölçeğidir. 23'ü olumlu, 6'sı olumsuz olmak üzere toplam 29 maddeden oluşan ölçeğin sekiz alt boyutu vardır. Bunlar ölçeğin, eşitlik, bilimsellik, açıklık, düşünceye saygı, birlikte çalışma, katılım, sınıf oyuna başvurma ve azınlık hakları şeklinde sıralanan alt boyutlarıdır. Alt

boyutlar demokrasi ilkelerine göre belirlenmiş ve isimlendirilmiştir (Gömleksiz, 1993, 120). Tablo 3’de ölçeğin alt boyutları ve maddelerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 3

Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeğine ait boyutlar ve madde sayıları

Alt Boyutlar	Madde sayısı	Maddeler
Eşitlik	5	1, 4, 7, 9, 11
Bilimsellik	5	12, 14, 16, 18, 29
Açıklık	3	19, 22, 24
Düşünceye saygı	3	20, 25, 27
Birlikte Çalışma	3	2, 5, 10
Katılım	5	3, 6, 8, 21, 23
Sınıf Oyuna Başvurma	2	13, 15
Azınlık Hakları	3	26, 28, 17
Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği	29	1-29

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri Gömleksiz (1993) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ön test ve son test uygulamalarından elde edilen ve ölçeğin maddelerinin iç tutarlılığını ve benzeşik olup olmadığını gösteren KR 20 alfa değerleri Kuder Richarson formülü ile saptanmıştır. Ölçeğin faktör yükleri .42 ile .86 arasında değişmektedir. Güvenirlik katsayıları ön uygulama için .73; son uygulama için ise .68 olarak bulunmuştur (Gömleksiz, 1993, s.120-138).

Eşitlik alt boyutu “Herkes kanunlar önünde eşittir” ilkesiyle örtüşen ölçeğin 1, 4, 7, 9, 11. Maddelerini kapsamaktadır ve bu maddelerde öğrencilerin eşit oy hakkına sahip olması, sınavda kopya çekilmesi, kopya çeken ve çekmeyenin aynı notla değerlendirilmesi, kopya çekilmesine kesinlikle izin verilmemesi, kopya çekilme davranışının ara sıra görmezden gelinmesi gibi öğretmen tutumlarına yer verilmektedir. Bu boyutta eşit oy hakkının yanında daha çok kopya çekme davranışına yönelik görüşlerin üzerinde özellikle durulduğu görülmektedir kopya çeken öğrenci ile çekmeyen öğrencinin aynı notu alması eşitlik ilkesine zarar vermektedir. Kopya çekmeyen öğrencinin motivasyonu olumsuz

etkilenecek, adalet duygusu zedelenecek ve Demokratik bir sınıf ortamının oluşması mümkün olmayacaktır (Gömleksiz, 1993: 125). Gömleksiz' e (1993) göre Belirli bir çalışma ürünün sonucunda değil; daha kolay ve hızlı bir şekilde başarıyı elde eden birey yetişkinlikte başarı veya statü elde etmek için torpile ya da kaçak yollara başvurma gibi davranışlara eğilimi olabileceğinden kopya çekme davranışının ilerde toplumsal eşitsizliğe sebep olabileceği öngörülebilir.

Bilimsellik alt boyutu ölçeğin 12, 14, 16, 18 ve 29. maddelerini kapsamaktadır. insanın oluşturduğu her şeyin insan zekasıyla olduğuna, bilime dayanan bilgilerden ödün vermeme ve bu bilgiler ışığında dersleri yürütme, kendi görüşleriyle bilimin gerçekliğinin ayırımına varma, bilimsel kanıtlarla çürütülen görüşlerinden vazgeçebilme gibi görüşleri içeren maddelere yer verilmiştir Demokratik bir ortam oluşturma süreci gerçeklikten, bir dayanağı ve ispatı olmayan ve farklılıkları görmemizi engelleyen kalıplaşmış düşüncelerden uzaklaşma ve bir şekilde deneyimlenmiş, gözleme dayalı olarak ispatlanmış herkes tarafından kabul edilen kurallar çerçevesinde gerçekleşir. Öğretmenin sınıf ortamında bilimsel gerçeklikten ödün vermeden eğitim öğretim faaliyetlerini bu doğrultuda gerçekleştirmesi ile yaşam tarzı ve bakış açısı bu yönde etkilenen öğrenciler de ilerde toplumu bu yönde etkileyecektir ve böylece demokratik bir toplum oluşma süreci işleyecektir (Gömleksiz, 1993: 125).

Açıklık alt boyutu ölçeğin 19, 22, 24. maddelerini kapsamaktadır. “Düşünceler özgürce ifade edilmelidir” demokrasi ilkesiyle ilişkili olan maddeler sınıf ortamındaki öğretmen tutumuna yöneliktir. Bu boyutta öğretmenin de bir birey olarak hayat boyu öğrenme süreci devam ettiğinden dolayı bilemediği konular olabileceğinin ve öğretmen tarafından sınıfta açıkça söylenmesinin önemi ele alınmıştır. Öğretmenin öğrencileri de notla tehdit etmenin öğrencinin üzerinde olumsuz etki bırakacağından dolayı öğrenci düşüncesini özgürce ifade edemeyecektir. Bundan dolayı bu bölüm açıklık olarak adlandırılmaktadır (Gömleksiz, 1993).

Düşünceye saygı alt boyutu ölçeğin 20, 25 ve 27. maddelerini kapsamaktadır. “Düşünce özgürlüğü” ilkesi ile ilişkili olan maddeler bireyin çevresindeki insanların paylaştığı düşüncelerin değerli ve saygı değer olduğuna, her düşünceye saygı duyulması ile ilgili görüşlere yer verilmiştir. Sınıf ortamında düşüncesine değer verildiğini ve saygı

gösterildiğini fark eden öğrenci düşüncesini korkmadan, özgürce söyleyebilir. Sınıf ortamında böyle bir ortamın yaratılması öğrenci ve öğretmenlerin birbirlerinin düşüncelerine saygı duyması ile mümkündür (Gömleksiz, 1993).

Birlikte çalışma alt boyutu ölçeğin 2, 5, 10. maddelerini kapsamaktadır. “Bireyler anlayış ve iş birliği içerisinde çalışmalıdır” demokrasi ilkesiyle ilgili İki olumsuz bir olumlu maddeden oluşan ölçekte görev ve sorumlulukların yerine getirilmesine ilişkin birlikte çalışma sürecini ele almaktadır. Bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrede ya da katıldığı gruplarda iş birliğini barındıran bir yaşam biçimi varsa diğer insanlarla sürekli bilgi ve düşünce alışverişi içerisinde olacaktır. Birlikte çalışan ve ortak ürünler ortaya koyan insanların bir arada bulunduğu bir yaşam tarzında bireyler birbirlerini etkileyecek ve birbirlerini cesaretlendireceklerdir. Böyle bir ortamda bireyler düşüncelerine özgürce ifade edebileceklerdir (Gömleksiz, 1993: 138).

Katılım ve Sınıf oyuna başvurma alt boyutları ölçeğin altıncı ve yedinci boyutunda yer alan maddeler “İrk, cinsiyet, ekonomik varlık ve düşünsel yeterlilik gibi kayıtlarla sınırlamaksızın her yurttaş genel ve eşit oy hakkına sahiptir”. Demokrasi ilkesiyle alakalı olduğu görülmektedir. Katılım boyutunda Çoğunluğu etkileyecek kararlarda oylama yapabilme kimsenin etkisi altında kalmadan özgürce oy kullanabilme, özgürce seçim yapabilme, çoğunluğun kararlarına uyma konuları ele alınmakta; Sınıf oyuna başvurma boyutunda bir konuda ya da toplu karar alınması gereken bir konuda bireyin görüşlerine ters düşse de oylamaya başvurulması konusu ele alınmaktadır (Gömleksiz, 1993; 123)

Azınlık hakları alt boyutu çoğunluğun aldığı kararların her zaman doğru olmadığı azınlıkta olanların da düşüncelerinin dikkate alınması gerektiği, çoğunluğun kararlarının özgürce eleştirilebileceği ile ilgili konular yer almaktadır. Sınıf içerisinde çoğunluktan farklı düşünen öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmeleri ve düşüncelerinin çoğunluk tarafından dikkate alınması ve düşüncelerine saygı duyulması demokratik bir sınıf ortamının oluşması açısından önemlidir (Gömleksiz, 1993).

3.3.3 Sosyal sermaye ölçeği (SSÖ)

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikimlerini ölçmek amacıyla Ekinci (2008) tarafından (1) Hiçbir Zaman, (2) Çok Seyrek, (3) Ara sıra, (4) Çoğu Zaman, (5) Her Zaman şeklinde seçeneklerle derecelendirilen, 5'li Likert tipi şeklinde geliştirilen *Sosyal Sermaye Ölçeği* (SSÖ) kullanılmıştır. Seçeneklere olumludan olumsuzu doğru 5, 4, 3, 2, 1 değerleri verilmiştir. Beş boyutu bulunan ölçeğin; Örgütsel Bağlılık boyutunda 12 madde, İletişim-Sosyal Etkileşim boyutunda 16 madde, İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım boyutunda 12 madde, Güven boyutunda 14 madde, Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım boyutunda 8 madde olmak üzere toplam 62 maddeden oluşmaktadır (Ekinci, 2008). Tablo 4'te sosyal sermaye ölçeğinin alt boyutları ve ilgili maddelerine yer verilmiştir.

Tablo 4

Sosyal sermaye ölçeğine ait boyutlar ve madde sayıları

ALT BOYUTLAR	MADDELER
Örgütsel Bağlılık	1- 12
İletişim – sosyal etkileşim	13- 28
İş birliği – sosyal ağlar ve katılım	29- 40
Güven	41- 54
Farklılıklara tolerans ve normları paylaşım	55- 62

Sosyal sermaye ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizleri Ekinci tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin tüm boyutlarıyla birlikte genel olarak güvenirlik katsayısı, Cronbach Alpha .967 olarak bulunan sonuca göre güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçeğin bir bütün olarak güvenirlik analizinin yanı sıra alt boyutlarının da güvenirlik analizleri ayrı ayrı yapılmıştır ve alt boyutların Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının 0.856 ile 0.912 arasında değişiklik gösterdiği görülmüştür. Bu durumda Ölçeğin her bir alt boyutunun da güvenilir olduğu sonucu çıkarılabilir (Ekinci, 2008).

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan Ekinci (2008) tarafından geliştirilen *Sosyal Sermaye Ölçeği* (SSÖ) ve sınıf ortamındaki demokratik tutumları ölçmek amacıyla Gömleksiz (1993) tarafından geliştirilen *Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği*'nin (SOİDTÖ) Çanakkale Merkez İlkokullarında çalışan öğretmenlere uygulanması için Çanakkale il Milli eğitim müdürlüğüne başvuru isteğinde bulunulmuş ve 20/01/2023 tarihli ve 2300019249 sayılı yazısı ile oluru alınmıştır. Alınan olur doğrultusunda Çanakkale merkez ilçeye bağlı resmi ilkokullara gidilerek okul yöneticilerine gerekli bilgilendirme yapılmış ve öğretmenlere elden ya da *Google Form* üzerinden anketler ve kişisel bilgi formu iletilmiştir. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına bağlı olduğundan dolayı gönüllü öğretmenler tarafından araştırma ölçekleri doldurulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 25.0 programı kullanılarak nicel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz esnasında verilerin nasıl çözümleneceğine ilişkin uygun çözümleme testine karar verebilmek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmelidir. Parametrik testlerin uygulanmasında dağılımın normal olması şartı söz konusudur. (Büyüköztürk, 2020). Normal dağılım gösterdiği saptanan verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılması uygun olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin demografik ve mesleki özelliklerine göre dağılımlarının belirlenmesinde *frekans ve yüzde analizinin* yanı sıra araştırmada kullanılan ölçeklere ait sınıf öğretmenlerinin düzeylerinin belirlenmesinde *ortalama, toplam puan ve standart sapma* kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliklerinin incelenmesi için *Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi* yapılmıştır. Tüm ölçüm araçlarına ait güvenilirlik düzeylerinin 0.60'ın üzerinde olduğu belirlenmiştir (tablo 5). Araştırmanın amacına uygun olarak ortaya konan problem ve alt problemlerin test edilmesinde istatistiksel olarak %95 güven aralığı ve anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak test edilmiş olup bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenlerin arasındaki ilişkinin incelenmesi için *pearson korelasyon analizi* ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin incelenmesi için *regresyon analizi* yapılmıştır. Aynı zamanda ölçümlere göre ikili gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde bağımsız örneklem *t-testi* ikiden fazla gruplar için tek yönlü *Anova testi* yapılmıştır.

Tablo 5

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının bu çalışmaya ait güvenirlik düzeyleri

Ölçümler	Cronbach Alpha
Örgütsel bağlılık	0,926
İletişim – iletişim – sosyal etkileşim	0,913
İş birliği – sosyal ağlar- katılım	0,942
Güven	0,952
Farklılıklara tolerans ve normları paylaşım	0,956
Sosyal Sermaye	0,981
Eşitlik	0,642
Bilimsellik	0,658
Açıklık	0,687
Düşünceye saygı	0,682
Birlikte çalışma	0,698
Katılım	0,602
Sınıf oyuna başvurma	0,627
Azınlık hakları	0,682
Demokratik Tutum	0,824

Tablo 5’te Likert tipi ölçeklerde sıklıkla kullanılan Cronbach’s alfa katsayılarının $0 < R2 < 0.40$ ise güvenilir değil $0.40 < R2 < 0.60$ ise düşük güvenilirlikte $0.60 < R2 < 0.80$ ise oldukça güvenilir $0.80 < R2 < 1.00$ ise yüksek güvenilirlikte şeklindeki ifadesi (Uzunsakal ve Yıldız, 2018) dikkate alındığında sınıf ortamındaki demokratik tutum ölçeğinin tamamına ait güvenirlik katsayısının 0,824 (yüksek güvenirlikte), alt boyutlarına ait güvenirlik katsayılarının 0,60’ın üzerinde olduğu (oldukça güvenilir) belirlenmiştir Sosyal sermaye ölçeğinin tamamına ait güvenirlik katsayısının 0,981 alt boyutlarının ait güvenirlik katsayılarının 0,90 üzerinde (yüksek güvenirlikte) olduğu belirlenmiştir. Bu değerlere göre ölçeklerin tamamı ve alt boyutlarına ait güvenirliğin yeterli olduğu söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına uygun olarak belirlenen veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analizi edilmesiyle ulaşılan bulgular sunulmuştur.

4.1. Verilerin Dağılımına Ait Bulgular

Araştırmanın sonucunda elde edilen verilerinin dağılımı Tablo 6'da detaylı olarak görülmektedir.

Tablo 6
Verilerin dağılımı

Ölçümler	Merkezi Eğilim		Basıklık-Çarpıklık	
	Ort	Medyan	Basıklık	Çarpıklık
Eşitlik	21,76	22,00	0,171	-0,763
Bilimsellik	21,04	21,00	-0,485	-0,343
Açıklık	11,64	12,00	1,379	-1,015
Düşünceye saygı	13,15	13,00	0,971	-0,848
Birlikte çalışma	10,99	11,00	0,387	-0,481
Katılım	22,46	23,00	0,027	-0,415
Sınıf oyuna başvurma	8,54	9,00	1,200	-0,988
Azınlık hakları	12,95	13,00	1,112	-0,484
Demokratik tutum	122,32	122,00	-0,796	0,051
Örgütsel bağlılık	3,48	3,58	-0,365	-0,340
İletişim – sosyal etkileşim	3,56	3,63	0,080	-0,323
İşbirliği – sosyal ağlar ve katılım	3,70	3,75	-0,192	-0,250
Güven	3,62	3,75	-0,063	-0,503
Farklılıklara tolerans ve normları paylaşım	3,84	4,00	0,461	-0,761
Sosyal Sermaye	3,62	3,68	-0,104	-0,388

Normal dağılım analizi sonucunda incelenen merkezi eğilim ölçümlerinden ortalama-medyanın birbirine yakınlığı ve basıklık ile çarpıklığın ± 2 arasında olması nedeniyle elde edilen verilerin normal dağılımdan geldiği belirlenmiştir (George ve Mallery 2010). Aynı zamanda araştırmaya dâhil olan katılımcı sayısı yeterli olduğu için

($n \geq 30$) merkezi limit teoreminden hareketle istatistiksel açıdan daha güçlü olan parametrik yöntemlere başvurulmuştur (Ghasemi ve Zahediasl, 2012).

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Sermaye Birikim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda Sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikimlerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin betimsel bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7
Verilere ait betimsel bulgular

Ölçümler	Ort.	s.s
Örgütsel bağlılık	3,48	0,85
İletişim – sosyal etkileşim	3,56	0,67
İş birliği – sosyal ağlar- katılım	3,70	0,76
Güven	3,62	0,80
Farklılıklara tolerans ve normları paylaşım	3,84	0,86
Sosyal Sermaye	3,62	0,70

Tablo 7’ye göre Sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye düzeylerinin 3.62 ± 0.70 ile yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sosyal sermaye alt boyutları incelendiğinde örgütsel bağlılık (3.48 ± 0.85), iletişim (3.56 ± 0.67), iş birliği, sosyal ağlar ve katılım (3.70 ± 0.76), güven (3.62 ± 0.80) ve farklılıklara tolerans ve normları paylaşım (3.84 ± 0.86) boyutlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Likert formatında oluşturulan ölçeklerde elde edilen puanlar sonucu katılımcıların yanıtlarının düzeylerinin hesaplanmasında 0,8 puan aralığı ($4/5=0,80$) kullanılmıştır. Bu durumda Likert yapıdaki ölçeğin başlangıç puanı olan 1 puanın üzerine 0,8’lik puan aralığı eklenerek her ölçüm düzeyine denk gelen aralık hesaplanmaktadır. Bu durumda 1-1,80 aralığı “çok düşük”, 1,81-2,6 aralığı “düşük”, 2,61-3,4 aralığı “orta”, 3,41-4,2 aralığı “yüksek” ve 4,21-5,0 aralığı “çok yüksek” düzeyi temsil etmektedir ve eğer ölçek toplam

puan ile hesaplanıyorsa o zaman bu aralıklar madde sayısı ile çarpılması gerekir (Durmaz, 2020).

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Sermaye Birikim Düzeylerinde demografik değişkenlere göre Göre Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikim düzeylerinde Cinsiyetlerine, Yaşlarına, Mesleki hizmet sürelerine, Eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir

Tablo 8

Cinsiyet ile sosyal sermaye ve alt boyutlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort	s.s	t	P
Örgütsel bağlılık	Kadın	159	3,40	0,87	-2,018	0,045*
	Erkek	87	3,63	0,79		
İletişim – sosyal etkileşim	Kadın	159	3,55	0,66	-0,462	0,645
	Erkek	87	3,59	0,68		
İşbirliği – sosyal ağlar- katılım	Kadın	159	3,67	0,75	-0,978	0,329
	Erkek	87	3,77	0,79		
Güven	Kadın	159	3,54	0,79	-2,048	0,042*
	Erkek	87	3,76	0,80		
Farklılıklara tolerans ve normları paylaşım	Kadın	159	3,75	0,89	-2,256	0,025*
	Erkek	87	4,00	0,78		
Sosyal Sermaye	Kadın	159	3,57	0,70	-1,668	0,097
	Erkek	87	3,72	0,69		

*p<0.05; t: Bağımsız örneklem t-testi

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile sosyal sermaye ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunması amacı ile yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda cinsiyetleri ile sosyal sermaye alt boyutu olan örgütsel bağlılık (t:-2,018; p=0.045), güven (t:-2,048; p=0.042) ve farklılıklara tolerans ve normları paylaşım (t:-2,256; p=0.025) boyutları arasında anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar incelendiğinde erkek sınıf öğretmenlerin örgütsel bağlılık, güven ve farklılıklara tolerans ve normları paylaşımlarının kadın sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın cinsiyete göre sosyal sermaye birikim düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı örgütsel bağlılık, güven ve farklılıklara tolerans boyutları özelinde kabul edilmiştir.

Tablo 9

Yaş ile sosyal sermaye ve alt boyutlarının karşılaştırılması

Değişkenler	No	Yaş	n	Ort	s.s	F	p	Scheffe
Örgütsel bağlılık	1	40 yaş ve altı	86	3,33	0,73	6,227	0,002*	3>1-2
	2	41-50	91	3,41	0,88			
	3	51 ve üstü	69	3,78	0,87			
İletişim – sosyal etkileşim	1	40 yaş ve altı	86	3,62	0,53	1,667	0,191	
	2	41-50	91	3,46	0,76			
	3	51 ve üstü	69	3,63	0,68			
İşbirliği – sosyal ağlar-katılım	1	40 yaş ve altı	86	3,71	0,60	2,088	0,126	
	2	41-50	91	3,59	0,85			
	3	51 ve üstü	69	3,84	0,80			
Güven	1	40 yaş ve altı	86	3,67	0,66	2,555	0,080	
	2	41-50	91	3,47	0,89			
	3	51 ve üstü	69	3,75	0,83			
Farklılıklara tolerans ve normları paylaşım	1	40 yaş ve altı	86	3,91	0,73	2,424	0,091	
	2	41-50	91	3,68	0,92			
	3	51 ve üstü	69	3,95	0,91			
Sosyal Sermaye	1	40 yaş ve altı	86	3,63	0,55	2,683	0,070	
	2	41-50	91	3,51	0,79			
	3	51 ve üstü	69	3,77	0,74			

*p<0.05; F: Tek yönlü anova analizi

Sınıf öğretmenlerinin yaşları ile sosyal sermaye ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunması amacı ile yapılan tek yönlü Anova analizi sonucunda yaş ile sosyal sermaye alt boyutu olan örgütsel bağlılık (t:6.227; p=0.002<0.05) arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasından kaynaklandığının belirlenmesi için yapılan Scheffe testi sonucu ortalamalar incelendiğinde farklılığın yaşı 51 ve üstü olan sınıf öğretmenleri ile 40 yaş ve altı ile 41-50 yaş aralığında olan sınıf öğretmenleri arasında olduğu ve 51 ve üstü olan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın yaşa göre sosyal sermaye

birikim düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı örgütsel bağlılık boyutu özelinde kabul edilmiştir.

Tablo 10

Mesleki hizmet süresi ile sosyal sermaye ve alt boyutlarının karşılaştırılması

Değişkenler	No	Hizmet süresi	n	Ort	s.s	F	p	Scheffe
Örgütsel bağlılık	1	10 yıl ve altı	28	3,07	0,69	5,225	0,002*	4>1
	2	11-15 yıl	33	3,40	0,89			
	3	16-20 yıl	62	3,34	0,78			
	4	21 yıl ve üzeri	123	3,67	0,86			
İletişim	1	10 yıl ve altı	28	3,41	0,51	1,539	0,205	
	2	11-15 yıl	33	3,75	0,57			
	3	16-20 yıl	62	3,51	0,66			
	4	21 yıl ve üzeri	123	3,57	0,72			
İş birliği	1	10 yıl ve altı	28	3,44	0,58	2,521	0,058	
	2	11-15 yıl	33	3,85	0,65			
	3	16-20 yıl	62	3,58	0,75			
	4	21 yıl ve üzeri	123	3,78	0,81			
Güven	1	10 yıl ve altı	28	3,49	0,65	2,028	0,111	
	2	11-15 yıl	33	3,82	0,73			
	3	16-20 yıl	62	3,46	0,84			
	4	21 yıl ve üzeri	123	3,67	0,82			
Farklılıklara tolerans	1	10 yıl ve altı	28	3,76	0,81	1,444	0,231	
	2	11-15 yıl	33	3,99	0,92			
	3	16-20 yıl	62	3,67	0,82			
	4	21 yıl ve üzeri	123	3,90	0,87			
Sosyal Sermaye	1	10 yıl ve altı	28	3,41	0,53	2,329	0,075	
	2	11-15 yıl	33	3,75	0,64			
	3	16-20 yıl	62	3,50	0,70			
	4	21 yıl ve üzeri	123	3,70	0,74			

*p<0.05; F: Tek yönlü anova analizi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki hizmet süreleri ile sosyal sermaye ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunması amacı ile yapılan tek yönlü Anova analizi sonucunda mesleki hizmet süresi ile sosyal sermaye alt boyutu olan örgütsel bağlılık (t:5.225; p=0.002<0.05) arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasından kaynaklandığının belirlenmesi için yapılan scheffe

testi sonucu ortalamalar incelendiğinde farklılığın mesleki hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenleri ile 10 yıl ve altı hizmet süresi bulunan sınıf öğretmenleri arasında olduğu ve mesleki hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın mesleki hizmet süresine göre sosyal sermaye birikim düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı örgütsel bağlılık boyutu özelinde kabul edilmiştir.

Tablo 11

Eğitim durumu ile sosyal sermaye ve alt boyutlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Eğitim durumu	n	Ort	s.s	t	p
Örgütsel bağlılık	Üniversite	189	3,52	0,88	1,089	0,277
	Yüksek lisans	57	3,38	0,73		
İletişim	Üniversite	189	3,59	0,68	1,120	0,264
	Yüksek lisans	57	3,48	0,61		
İş birliği	Üniversite	189	3,73	0,78	1,188	0,236
	Yüksek lisans	57	3,60	0,68		
Güven	Üniversite	189	3,66	0,79	1,443	0,150
	Yüksek lisans	57	3,48	0,84		
Farklılıklara tolerans	Üniversite	189	3,91	0,82	2,196	0,031*
	Yüksek lisans	57	3,60	0,94		
Sosyal Sermaye	Üniversite	189	3,66	0,71	1,520	0,130
	Yüksek lisans	57	3,50	0,66		

*p<0.05; t: Bağımsız örneklem t-testi

Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumları ile sosyal sermaye ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunması amacı ile yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda eğitim durumları ile sosyal sermaye alt boyutu olan farklılıklara tolerans (t:2.196; p=0.031<0.05) arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar incelendiğinde üniversite mezunu olan sınıf öğretmenlerinin farklılıklara toleransının yüksek lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın eğitim durumuna göre sosyal sermaye birikim düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı farklılıklara tolerans boyutu özelinde kabul edilmiştir.

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Ortamındaki Demokratik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamındaki demokratik tutumları ne düzeyde olduğuna ilişkin bulgulara tabloda yer verilmiştir.

Tablo 12

Verilere ait betimsel bulgular

Ölçümler	Ort.	s.s
Eşitlik	21,76	2,73
Bilimsellik	21,04	2,75
Açıklık	11,64	2,48
Düşünceye saygı	13,15	1,66
Birlikte çalışma	10,99	2,30
Katılım	22,46	1,72
Sınıf oyuna başvurma	8,54	1,39
Azınlık hakları	12,95	1,43
Demokratik tutum	122,32	9,78

Tablo 12’de Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının 122.32 ± 9.78 ile çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Demokratik tutum alt boyutlar incelendiği zaman açıklık (11.64 ± 2.48) ve birlikte çalışma (10.99 ± 2.30) boyutları yüksek düzeyde, eşitlik (21.76 ± 2.73), bilimsellik (21.04 ± 2.75), düşünceye saygı (13.15 ± 1.66), katılım (22.46 ± 1.72), sınıf oyuna başvurma (8.54 ± 1.39) ve azınlık hakları (12.95 ± 1.43) boyutlarının da çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Ortamındaki Demokratik Tutum Düzeylerinde Demografik Değişkenlere Göre Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamındaki demokratik tutum düzeylerinde Cinsiyetlerine, Yaşlarına, Mesleki hizmet sürelerine, Eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara tablo13, tablo 14, tablo 15, tablo 16’da yer verilmiştir

Tablo 13

Cinsiyet ile demokratik tutum ve alt boyutlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort	s.s	t	p
Eşitlik	Kadın	159	21,95	2,79	1,446	0,150
	Erkek	87	21,43	2,58		
Bilimsellik	Kadın	159	21,06	2,70	0,140	0,889
	Erkek	87	21,01	2,86		
Açıklık	Kadın	159	11,89	2,16	2,104	0,036*
	Erkek	87	11,20	2,94		
Düşünceye saygı	Kadın	159	13,16	1,70	0,035	0,972
	Erkek	87	13,15	1,60		
Birlikte çalışma	Kadın	159	11,11	2,29	1,157	0,248
	Erkek	87	10,76	2,31		
Katılım	Kadın	159	22,59	1,66	1,633	0,104
	Erkek	87	22,22	1,81		
Sınıf oyuna başvurma	Kadın	159	8,62	1,30	1,318	0,189
	Erkek	87	8,38	1,53		
Azınlık hakları	Kadın	159	12,92	1,47	-0,334	0,739
	Erkek	87	12,99	1,37		
Demokratik tutum	Kadın	159	123,04	9,63	1,566	0,119
	Erkek	87	120,99	9,96		

*p<0.05; t: Bağımsız örneklem t-testi

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile demokratik tutum düzeyi ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunması amacı ile yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda cinsiyet ile “açıklık” alt boyutu arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur (t:2,104; p=0.036<0.05). Ortalamalar incelendiğinde kadın sınıf öğretmenlerinin açıklık boyutlarının erkek sınıf öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın cinsiyete göre demokratik tutum düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı açıklık boyutu özelinde kabul edilmiştir.

Tablo 14

Yaş ile demokratik tutum ve alt boyutlarının karşılaştırılması

Değişkenler	No	Yaş	n	Ort	s.s	F	p	Scheffe
Eşitlik	1	40 yaş ve altı	86	22,23	2,64	3,200	0,042*	3<1
	2	41-50	91	21,80	2,64			
	3	51 ve üstü	69	21,13	2,85			
Bilimsellik	1	40 yaş ve altı	86	21,23	2,51	2,148	0,119	
	2	41-50	91	20,58	2,88			
	3	51 ve üstü	69	21,42	2,81			
Açıklık	1	40 yaş ve altı	86	11,74	2,71	0,542	0,582	
	2	41-50	91	11,43	2,61			
	3	51 ve üstü	69	11,80	1,97			
Düşünceye saygı	1	40 yaş ve altı	86	13,16	1,61	0,148	0,863	
	2	41-50	91	13,09	1,81			
	3	51 ve üstü	69	13,23	1,54			
Birlikte çalışma	1	40 yaş ve altı	86	10,66	2,66	2,496	0,085	
	2	41-50	91	10,92	2,06			
	3	51 ve üstü	69	11,48	2,05			
Katılım	1	40 yaş ve altı	86	22,53	1,71	0,199	0,819	
	2	41-50	91	22,37	1,62			
	3	51 ve üstü	69	22,48	1,87			
Sınıf oyuna başvurma	1	40 yaş ve altı	86	8,64	1,45	0,876	0,418	
	2	41-50	91	8,38	1,39			
	3	51 ve üstü	69	8,61	1,31			
Azınlık hakları	1	40 yaş ve altı	86	12,91	1,41	0,113	0,893	
	2	41-50	91	12,93	1,55			
	3	51 ve üstü	69	13,01	1,32			
Demokratik tutum	1	40 yaş ve altı	86	123,07	9,51	0,921	0,399	
	2	41-50	91	121,22	9,94			
	3	51 ve üstü	69	122,83	9,89			

*p<0.05; F: Tek yönlü anova analizi

Sınıf öğretmenlerinin yaşları ile demokratik tutum düzeyi ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunması amacı ile yapılan tek yönlü Anova analizi sonucunda yaş ile “eşitlik” alt boyutu arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur (F:3.200; p=0.042<0.05). Farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için yapılan scheffe testi sonucu ortalamalar incelendiğinde farklılığın yaşı 51 ve üstü olan sınıf

öğretmenleri ile 40 yaş ve altı olan sınıf öğretmenleri arasında olduğu ve yaşı 51 ve üstü olan sınıf öğretmenlerinin eşitlik boyutlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın yaşa göre demokratik tutum düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı eşitlik boyutu özelinde kabul edilmiştir.

Tablo 15

Mesleki hizmet süresi ile demokratik tutum ve alt boyutlarının karşılaştırılması

Değişkenler	No	Hizmet süresi	n	Ort	s.s	F	p	Scheffe
Eşitlik	1	10 yıl ve altı	28	21,89	2,86	3,237	0,023*	4<2-3
	2	11-15 yıl	33	22,61	2,52			
	3	16-20 yıl	62	22,26	2,39			
	4	21 yıl ve üzeri	123	21,26	2,83			
Bilimsellik	1	10 yıl ve altı	28	20,93	2,88	0,274	0,844	
	2	11-15 yıl	33	21,00	2,36			
	3	16-20 yıl	62	20,82	2,74			
	4	21 yıl ve üzeri	123	21,20	2,85			
Açıklık	1	10 yıl ve altı	28	11,25	2,58	0,724	0,539	
	2	11-15 yıl	33	12,15	2,77			
	3	16-20 yıl	62	11,55	2,80			
	4	21 yıl ve üzeri	123	11,64	2,20			
Düşünceye saygı	1	10 yıl ve altı	28	13,14	1,82	0,892	0,446	
	2	11-15 yıl	33	13,36	1,22			
	3	16-20 yıl	62	12,87	1,91			
	4	21 yıl ve üzeri	123	13,24	1,60			
Birlikte çalışma	1	10 yıl ve altı	28	10,68	2,80	1,354	0,258	
	2	11-15 yıl	33	11,36	2,40			
	3	16-20 yıl	62	10,58	2,58			
	4	21 yıl ve üzeri	123	11,16	1,96			
Katılım	1	10 yıl ve altı	28	22,64	1,75	0,135	0,939	
	2	11-15 yıl	33	22,48	1,95			
	3	16-20 yıl	62	22,40	1,55			
	4	21 yıl ve üzeri	123	22,44	1,74			
Sınıf oyuna başvurma	1	10 yıl ve altı	28	8,43	1,45	1,102	0,349	
	2	11-15 yıl	33	8,36	1,58			
	3	16-20 yıl	62	8,81	1,24			
	4	21 yıl ve üzeri	123	8,47	1,39			

Tablo 15'in devamı

Azınlık	1	10 yıl ve altı	28	12,82	1,25	0,249	0,862
	2	11-15 yıl	33	13,03	1,36		
	3	16-20 yıl	62	13,05	1,43		
	4	21 yıl ve üzeri	123	12,90	1,51		
Demokratik tutum	1	10 yıl ve altı	28	121,79	9,95	0,497	0,685
	2	11-15 yıl	33	124,24	10,33		
	3	16-20 yıl	62	122,11	9,65		
	4	21 yıl ve üzeri	123	122,02	9,71		

*p<0.05; F: Tek yönlü anova analizi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki hizmet süreleri ile demokratik tutum düzeyi ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunması amacı ile yapılan tek yönlü Anova analizi sonucunda mesleki hizmet süresi ile “eşitlik” alt boyutu arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur (F:3.237; p=0.023<0.05). Farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için yapılan scheffe testi sonucu ortalamalar incelendiğinde farklılığın mesleki hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenleri ile 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan sınıf öğretmenleri arasında olduğu ve mesleki hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin eşitlik boyutlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın mesleki hizmet süresine göre demokratik tutum düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı eşitlik boyutu özelinde kabul edilmiştir.

Tablo 16

Eğitim durumu ile demokratik tutum ve alt boyutlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Eğitim durumu	n	Ort	s.s	t	p
Eşitlik	Üniversite	189	21,61	2,70	-1,581	0,115
	Yüksek lisans	57	22,26	2,77		
Bilimsellik	Üniversite	189	21,02	2,82	-0,244	0,807
	Yüksek lisans	57	21,12	2,55		
Açıklık	Üniversite	189	11,68	2,44	0,402	0,688
	Yüksek lisans	57	11,53	2,64		
Düşünceye saygı	Üniversite	189	13,14	1,62	-0,199	0,842
	Yüksek lisans	57	13,19	1,81		
Birlikte çalışma	Üniversite	189	11,08	2,21	1,204	0,230
	Yüksek lisans	57	10,67	2,57		

Tablo 16'nın devamı

Katılım	Üniversite	189	22,42	1,77	-0,599	0,550
	Yüksek lisans	57	22,58	1,55		
Sınıf oyuna başvurma	Üniversite	189	8,55	1,39	0,281	0,779
	Yüksek lisans	57	8,49	1,40		
Azınlık hakları	Üniversite	189	12,97	1,33	0,525	0,600
	Yüksek lisans	57	12,86	1,75		
Demokratik tutum	Üniversite	189	122,28	9,63	-0,107	0,915
	Yüksek lisans	57	122,44	10,34		

p>0.05; t: Bağımsız örneklem t-testi

Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumları ile demokratik tutum düzeyi ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunması amacı ile yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda eğitim durumu ile demokratik tutum düzeyi ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Sonuç olarak demokratik tutum düzeyi ve alt boyutları sınıf öğretmenlerinin eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır. Araştırmanın eğitim durumlarına göre demokratik tutum düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu reddedilmiştir.

4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Sermaye Düzeyleri ile Sınıf Ortamındaki Demokratik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye düzeyleri ile sınıf ortamındaki demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin bulgulara tablo 17'de yer verilmiştir.

Tablo 17

Değişkenler arası ilişkiye ait sonuçlar

Değişkenler		Örgütsel bağlılık	İletişim	İşbirliği	Güven	Farklılıklara tolerans	Sosyal Sermaye
Eşitlik	r	0,135	0,177	0,133	0,141	0,150	0,163
	p	0,035*	0,005*	0,036*	0,027*	0,018*	0,011*
Bilimsellik	r	0,261	0,218	0,238	0,175	0,189	0,239
	p	0,001*	0,001*	0,001*	0,006*	0,003*	0,001*

Tablo 17'nin devamı

Açıklık	r	0,049	0,112	0,091	0,099	0,125	0,103
	p	0,440	0,079	0,155	0,120	0,051	0,106
Düşünceye saygı	r	0,193	0,255	0,196	0,181	0,180	0,223
	p	0,002*	0,001*	0,001*	0,004*	0,005*	0,001*
Birlikte çalışma	r	0,068	0,057	0,062	0,032	0,057	0,060
	p	0,291	0,371	0,332	0,618	0,376	0,349
Katılım	r	0,102	0,098	0,134	0,068	0,111	0,110
	p	0,112	0,126	0,036*	0,288	0,084	0,084
Sınıf oyuna başvurma	r	0,113	0,104	0,083	0,075	0,142	0,111
	p	0,076	0,104	0,193	0,243	0,025*	0,082
Azınlık hakları	r	0,112	0,148	0,146	0,090	0,070	0,127
	p	0,080	0,020*	0,022*	0,161	0,275	0,047*
Demokratik tutum	r	0,226	0,253	0,231	0,190	0,227	0,248
	p	0,001*	0,001*	0,001*	0,003*	0,001*	0,001*

p<0.05; Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile sosyal sermaye düzeyleri ($r=0.248$; $p=0.001<0.05$) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç sınıf öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerini iyileştirdiklerinde demokratik tutum düzeylerinin de düşük düzeyde de olsa iyileşeceği anlamına gelmektedir. Boyutlar arası en yüksek ilişkinin bilimsellik ile örgütsel bağlılık ($r=0.261$; $p=0.001$) arasında olduğu ve bu ilişkinin pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Sermaye Birikim Düzeylerinin Sınıf Ortamındaki Demokratik Tutumlarını Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı amacının test edilmesinde regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi yapılmadan önce regresyon analizlerinin varsayımları olan verilerin dağılımının normal olması, değişkenler arasında ilişkinin olması ve değişkenler arasında oto korelasyon ve çoklu bağıntı problemlerinin olmaması durumları incelenmiştir. Araştırma kapsamında modele dâhil edilen verilerin dağılımının normal dağılım olduğu tablo 6'da verilmiştir. Modele dâhil edilen değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu sonucu ise tablo 17'de verilmiştir. Modeldeki her yol katsayısına ait regresyon modeli için oto

korelasyon olup olmadığının incelenmesinde Durbin Watson değerine bakılmış ve bu değerinin 1-3 arasında olması nedeniyle kurulan her regresyon katsayısı için oto korelasyon olmadığına karar verilmiştir (Field, 2005). Aynı zamanda araştırma modelinde bağımsız değişkenin faktörlerinin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin incelenmesi için bağımsız değişkenlerin birden fazla olması nedeniyle çoklu doğrusal regresyon modeli yapılmış olup ilgili modelde çoklu bağıntı olup olmadığına karar verirken VIF değeri incelenmiş ve VIF değerinin 10'nun altında olması nedeniyle çoklu bağıntı probleminin olmadığı belirlenmiştir (Field, 2005). Tüm bu bilgiler ışığında kurulan regresyon analizlerine ait varsayımların karşıladığını belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikimi, sınıf ortamındaki demokratik tutum düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 18' de verilmiştir.

Tablo 18

Sosyal sermaye düzeyinin demokratik tutum düzeyleri üzerindeki etkisine ait doğrusal regresyon analizi

Değişkenler	β	s.h	t	p
Sabit	109,857	3,180	34,546	0,001*
Sosyal Sermaye	3,440	0,862	3,991	0,001*

*p<0.05; Doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

F:15,930; F(p):0.001; Durbin-Watson: 1.859; R²:0,061

Bağımsız: Sosyal Sermaye Düzeyi

Bağımlı: Demokratik Tutum

Tablo 18'de yer alan değerler incelendiğinde sosyal sermaye düzeyinin demokratik tutum düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu belirlendiğinden araştırmanın altıncı alt problemi kabul edilmiştir. Sosyal sermayenin demokratik tutum düzeylerinin %6.1'ini açıkladığı belirlenmiştir (R²:0,061). Regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Demokratik Tutum} = 109,857 + 3.440 * \text{Sosyal Sermaye}$$

Regresyon eşitliği incelendiğinde sosyal sermaye düzeyinde bir birimlik artışın demokratik tutum düzeyinde 3.440 birimlik bir artışa neden olacağı belirlenmiştir.

Tablo 19

Sosyal sermaye boyutlarının demokratik tutum düzeyleri üzerindeki etkisine ait çoklu doğrusal regresyon analizi

Değişkenler	β	S.H	t	P	Tolerance	VIF
Sabit	107,720	3,359	32,073	0,001*		
Örgütsel bağlılık	1,091	1,134	0,962	0,337	0,396	2,525
İletişim	3,296	1,844	1,787	0,075	0,241	4,150
İşbirliği	0,970	1,664	0,583	0,561	0,228	4,392
Güven	-4,243	2,060	-2,059	0,041*	0,133	7,510
Farklılıklara tolerans	2,818	1,553	1,815	0,071	0,204	4,907

*p<0.05; Çoklu Doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.
F:4,487; F(p):0.001; Durbin-Watson: 1,922; R²:0,085
Bağımsızlar: Örgütsel Bağlılık, İletişim, İşbirliği, Güven ve Farklılıklara Tolerans
Bağımlı: Demokratik Tutum

Tablo 19’da yer alan değerler incelendiğinde güven boyutunun demokratik tutum düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu belirlendiğinden araştırmanın altıncı alt problemi bu boyutlar özelinde kabul edilmiştir. Bağımsız değişkenlerin demokratik tutum düzeylerinin %8.5’ini açıkladığı belirlenmiştir (R²:0,085). Regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Demokratik Tutum} = 107,720 - 4.243 * \text{Güven}$$

Regresyon eşitliği incelendiğinde güven boyutunda bir birimlik artışın demokratik tutum düzeyinde 4.243 birimlik bir azalışa neden olacağı belirlenmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde tartışma sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Bu bölümde tartışma ve sonuç yazma aşamasında araştırmanın alt problemleri sırayla göz önünde bulundurularak ele alınmış ve ilgili literatürdeki çalışmalarla karşılaştırmaya dayalı olarak tartışılmıştır. Elde edilen sonuçlar araştırmacı ve uygulayıcılara sunularak önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Sermaye Birikimi

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikim düzeyleri; sosyal sermaye ölçeğinin *Güven, Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım, İletişim ve Sosyal Etkileşim, İş birliği-Sosyal Ağlar ve Katılım, Örgütsel Bağlılık* alt boyutları dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Sosyal sermayenin tüm boyutlarında genel olarak sosyal sermaye birikim düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlarına bakıldığında sırayla en yüksek düzey *Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım* boyutundadır. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin farklılıkları değerli görerek kabul ettikleri, farklılıklara hoşgörü, anlayış ve saygıyla karşıladıkları, düşüncelerini rahatça ifade edebildikleri sonucuna varılabilir. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin norm ve değerleri benimseyerek uyguladıkları ve kendi çıkarlarını göz ardı ederek ortak bir amaç doğrultusunda bir araya geldikleri sonucu çıkarılabilir. En düşük sosyal sermaye birikim düzeyi *Örgütsel Bağlılık* boyutundadır. Örgütsel bağlılık boyutu yüksek çıkmış olsa da ölçeğin diğer boyutlarına nazaran daha düşük çıkmıştır.

Uslu (2022) öğretmenlerle yaptığı araştırmada benzer sonuçlar çıkmıştır. Sadık ve Ergüven Akbulut (2020) sınıf öğretmenlerinin çalıştığı okulun sosyal sermayesinin düzeyini yüksek olarak algıladıkları ve *Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım* boyutunun da diğer boyutlara göre yüksek düzeyde olduğu; *örgütsel bağlılık* boyutunun ise kısmen daha düşük düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Ekinci (2008) ise araştırmasında öğretmen görüşleri *Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım* boyutunda en yüksek düzeydeyken diğer boyutlarda daha düşük çıkmıştır.

5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik özelliklerine göre Sosyal Sermaye Birikimi

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikim düzeyleri, *cinsiyet* değişkeni yönüyle incelenmiş ve sosyal sermayenin *örgütsel bağlılık, güven* ve *farklılıklara tolerans ve normları paylaşım* alt boyutları arasında anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir. Bu üç boyutta farklılaşmanın erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunun Putnam'ın "Köprü kuran sosyal sermaye" ve "Bağlayıcı sosyal sermaye" şeklindeki ayrımını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Erkeklerin genelde kadınlardan daha geniş sosyal çevrede bulunabilmeleri ve değişik gruplara dahil olabilmeleri sonucunda farklı sosyal ağları oluşturma olasılıkları yüksek olabilmektedir. Kadınların sosyal yaşam içerisinde dahil oldukları aile, arkadaşlık ve komşuluk gibi sosyal gruplar ise daha çok birbirini tanıyan insanların iletişim içerisinde olduğu sosyal ağlarla sınırlıdır. Kadınların toplumca rol biçilen annelik vasfı nedeniyle çocukları belirli bir yaşa gelene kadar onlarla bazı sosyal çevrelerde bulunmaması ya da bulunamaması bu durumun nedenleri arasında varsayılabilir. Bu sınırlı ağlar içerisinde yer alan insanların uzun zaman diliminde birbirini yakından tanıması sebebiyle güven oluşturma ya da güven duyma gereksinimleri söz konusu olmamaktadır. Putnam'ın sosyal sermaye ayrımı dikkate alındığında erkek öğretmenlerinin *Köprü kuran sosyal sermayeye* kadın öğretmenlerinin ise *Bağlayıcı sosyal sermayeye* sahip olduğu varsayımı çıkarılabilir. Erkek öğretmenlerin sosyal sermaye farklılıklara tolerans ve güven boyutlarında kadınlardan yüksek çıkması da *köprü kuran sosyal sermayeye* sahip oldukları varsayımını destekler niteliktedir. Birçok çalışmada *köprü oluşturan sosyal sermaye* ve *bağlayıcı sosyal sermaye* ile ilgili verilen kuramsal bilgiler araştırmanın olası sonuçları ve sebeplerini destekler niteliktedir (Field, 2008; Kitapçı, 2015; Knouse ve Webb, 2001; Nanetti ve Holguin, 2016; Paxton, 2002). Bazı araştırmalarda yer alan sosyal sermaye birikimi ve cinsiyet eşitsizliği bu araştırmanın ilişkili sonucunu destekler niteliktedir (Alan, 2017; Burt, 1998; Knouse ve Webb, 2001; Timberlake, 2005).

Benzer şekilde Ekinci (2008) araştırmasında erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Namalır (2015)'da erkek sınıf öğretmenlerinin

ilkokullarda sosyal sermaye kullanılma düzeyi ile ilgili görüşleri kadın sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Farklı olarak Uslu (2022) çalışmasında ise sosyal sermaye birikimleri sosyal sermaye ölçeğinin bütün boyutlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin güven, farklılıklara toleranslarının ve iş birliği içerisinde bulunma edinimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal sermayenin ölçeğinin örgütsel bağlılık, iletişim ve sosyal etkileşim boyutları kadın öğretmenlerin daha yüksek çıkmıştır. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin iş hayatına atılmasıyla birlikte sosyal sermaye birikiminin artması şeklinde yorumlanmıştır

Sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikim düzeylerinin *yaş* değişkeni ile *mesleki hizmet süresi* değişkeni yönüyle incelendiğinde sosyal sermayenin alt boyutu olan *örgütsel bağlılık* boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. 51 ve üstü yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinin diğer yaş aralığında olan öğretmenlerine göre örgütsel bağlılıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. *Mesleki hizmet süresi* 21 ve üzeri olan öğretmenler ile 10 yıl ve altı hizmet süresi bulunan sınıf öğretmenleri arasında farklılığın olduğu 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin *örgütsel bağlılıklarının* daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucu 51 yaş ve üzeri sınıf öğretmenlerinin diğer yaş gurubundaki öğretmenlere göre ve *Mesleki hizmet süresi* 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin 10 yıl ve altı sınıf öğretmenlerine göre daha uzun süre aynı kurumda çalışmasından dolayı kuruma karşı bir aidiyet duygusu geliştirmesi ile öğretmenin kendisini kurumun bir parçası gibi gördüğü söylenebilir. Örgütsel bağlılıkları yüksek olan bu öğretmenlerin okulla olan duygusal bağlılıklarının fazla olduğu, okulun başarısı ve problemlerini kendi başarısı ve problemi olarak gördüğü, okulda çalışmaktan ve vakit geçirmekten zevk aldığı sonucuna varılabilir.

Sadık ve Ergüven Akbulut (2020) sosyal sermayenin *Örgütsel Bağlılık* alt boyutunda mesleki hizmet yılı 16 yıl ve üzeri ile 6-10 yıl arası olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık belirlemiş ve hizmet süresi 16 yıl ve üzerinde olanların sosyal sermaye düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ekinci (2008) öğretmenlerin mesleki hizmet süreleri ne kadar uzun olursa okulların sosyal sermaye düzeyine yönelik algılarının da artacağı sonucuna varmıştır. Araştırma sonucundan farklı olarak Uslu (2022)

araştırmasında mesleki kıdem yılı az olan öğretmenlerin fazla olanlara göre sosyal sermaye birikim düzeylerinin fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikim düzeylerinin eğitim durumuna göre incelendiğinde sosyal sermayenin “farklılıklara tolerans ve normları paylaşım” alt boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Üniversite mezunu olan sınıf öğretmenlerinin farklılıklara tolerans yüksek lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinden daha yüksektir.

5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Ortamındaki Demokratik Tutum Düzeyleri

Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamındaki demokratik tutum düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Demokratik tutum düzeyi ölçeğin alt boyutlarına göre değerlendirildiğinde açıklık ve birlikte çalışma alt boyutları yüksek düzeyde eşitlik, bilimsellik, düşünceye saygı, katılım, sınıf oyuna başvurma ve azınlık boyutlarının da çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Karakülçe (2018) sınıf öğretmenlerinin ve Kurnaz (2011) ilköğretim öğretmenlerinin demokratik tutumlarını orta düzeyden yüksek bulmuştur. Bu da öğretmenlerin demokratik tutumlarının düşük olmadığını göstermektedir.

5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Sınıf Ortamındaki Demokratik Tutum Düzeyleri

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamındaki demokratik tutum düzeylerinin *cinsiyet* açısından incelendiğinde demokratik tutum alt boyutu olan *Açıklık* boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre düşüncelerini özgürce ve her konuda yeterli bilgiye sahip olmadığını açık bir şekilde ifade edebildikleri, öğrencilerini de notla tehdit etmeden ve korkutmadan özgür bir şekilde düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağladıkları sonucuna ulaşılabilir. Erkek öğretmenlerin toplumun onlara biçtiği rol gereği otoriter ve karar verici tutumlarını sınıfa yansıttıkları sonucu çıkarılabilir. Ersoy (2009) un

alışmasında yer alan kadınların erkeklere oranla özgürlüğü ve bağımsızlığı daha çok önem veren bir tutuma sahip olduklarına dair sonuç araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca geleneksel aile yapısında alınan kararlarda, rol ve statülerde erkeğın baskın olduğu anlayışı araştırmanın olası sebebini desteklemektedir. Tuncel ve Balcı (2015) alışmasında erkek ve kadın öğretmenlerin farklı demokratik tutumlara sahip olmalarını Türk toplumunun kültürel yapısının küçük yaştan itibaren erkeklere daha otoriter ve sert, kadınlara ise daha ılımlı ve uzlaşmacı bir rol biçmesinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Bayan ğretmenlerin daha demokratik olmasının sebebini biçilen bu rollerin sonucu olduğu belirtilmektedir. Bu alışma araştırmanın olası sonuçlarını destekler niteliktedir.

Benzer şekilde Kurnaz'ın (2011) araştırmasında kadın ilköğretim ğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri erkek öğretmenlerden; Taçman (2006), stn (2011), Kaya (2013), Büyükkaragöz ve Kesici'nin (1996) araştırmalarında kadın sınıf ğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri erkek sınıf öğretmenlerinden yüksek çıkmıştır. Araştırma sonucundan farklı olarak kadın sınıf öğretmenleri ile erkek sınıf öğretmeleri arasında demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı çalışmalarda bulunmaktadır (Güneş, 2019; Karakülçe, 2018; Peker, 2012; Şahin, 2008; Telatar, 2012; Yılmaz, 2009).

Bu araştırmada öğretmenlerin sınıf ortamındaki demokratik tutum düzeylerinin *yaş ve mesleki hizmet süresi* değişkenleri yönüyle incelendiğinde demokratik tutumun *eşitlik* boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Yaşı 51 ve üstü olan öğretmenlerin 40 yaş ve altı olan öğretmenlerden, Mesleki hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kendilerinden daha az çalışma süresi olanlardan leğın eşitlik boyutuna göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yaş ve mesleki hizmet yılı arttıkça öğretmenin eşitlik ilkesine daha az verebileceğ düşünülebilir. Bu durumda yaş ve mesleki hizmet yılı az olan öğretmelerinin çalışmayan öğrencilerin kopya çekme davranışı ile kolay yoldan bilgiye ulaşıarak çalışan öğrencilerle aralarında eşitsizliğin ortaya çıkmasına asla izin vermediğ sonucuna ulaşılabılır. Aynı zamanda öğrencilerin ayrıcalıklı olmadığı ve eşit oy hakkına sahip olmaları gerektiğ görüşünü savundukları sonucuna ulaşılabılır. Öğretmenlerin yaşlarının ve mesleki hizmet sürelerinin artmasıyla öğretmenlerin bu durumlarda daha esnek davranabileceğ, kopya çekme davranışını göz ardı edebilecekleri sonucuna varılabılır.

Araştırma sonucuna benzer olarak Üstün (2011) Araştırmasında 20 – 30 yaş arası sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri 41-50 ile 51 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Mesleki hizmet süresi 1-5 yıl arası olan sınıf öğretmenlerinin 21 ve üzeri sınıf öğretmenlerine göre demokratik tutum düzeyleri yüksektir. Farklı olarak Üstün'ün araştırmasının katılım boyutunda ise, mesleki hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan sınıf öğretmenleri, 21 ve üstü yıl arasında olan öğretmenlere göre demokratik tutum düzeyleri daha yüksektir. Kaya (2013) araştırmasında farklı olarak yaşı 41- 50 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinin 31-40 yaş aralığından olanlardan; 51 ve üzeri yaş aralığında olanların 26-30 ve 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerden sınıf yönetimindeki demokratik tutumları yüksektir. Mesleki hizmet süresi 16-20 yıl aralığında olan sınıf öğretmenlerinin 6-10 yıl olan öğretmenlerden; 21 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin 6-10 yıl ve 11-15 yıl olanlara göre sınıf yönetimindeki demokratik tutum düzeyleri anlamlı düzeyde yüksektir. Araştırma sonucundan farklı olarak Taçman (2006) araştırmasında Mesleki hizmet yılına göre demokratik tutumları incelendiğinde kıdemi 0-5 yıl arasında ve 30 yılın üzerinde olan sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları diğer gruptaki sınıf öğretmenlerinden anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır. Ayrıca bazı araştırmalarda mesleki hizmet yılı ve yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Güneş, 2019; Karakülçe, 2018; Kurnaz, 2011; Peker, 2012; Şahin, 2008; Telatar, 2012; Yılmaz, 2009).

Sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamındaki demokratik tutum düzeylerinin *eğitim durumu* değişkeni yönüyle incelendiğinde demokratik tutum düzeyi ve alt boyutlarının tümünde anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda sınıf öğretmenin sınıf ortamındaki demokratik tutumunu eğitim durumuna göre değişiklik göstermemektedir sonucuna varılabilir. Morgan'a (1993) göre, 12 – 30 yaş arası dönemde kalıcı tutumun oluşumunu sadece eğitim etkilememektedir. Bunun dışında sosyal çevre, medya ve değişik kaynaklardan elde edilen bilgilerde etkili olabilmektedir. Bu sebepler bu araştırmada farklı eğitim düzeylerinin demokratik tutumun yüksek düzeyde oluşunu değiştirememesini açıklar niteliktedir.

Araştırma sonucuna benzer şekilde eğitim durumuna göre sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı çalışmalarda vardır (Güneş, 2009; Karakülçe, 2018; Kaya, 2013; Kurnaz, 2011; Peker, 2012; Şahin, 2008). Araştırma sonucundan farklı olarak Üstün (2011) sınıf öğretmenlerinin eğitim durumuna

göre Lisans mezunu öğretmenlerin eşitlik boyutunda demokratik tutum düzeyi, lisansüstü ve yüksek okul mezunlarına göre yüksektir. Düşünceye saygı boyutunda ise, lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin aldıkları puanlar yüksek okul ve lisans mezunu olanlara göre daha yüksektir. Yılmaz'ın (2009) araştırmasında ise eğitim durumu değişkenine göre yüksek okul mezunu olan sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri lisans ve lisansüstü mezunu olan sınıf öğretmenlerinden anlamlı ölçüde düşüktür.

5.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Sermaye Birikimleri ile Sınıf Ortamındaki Demokratik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikimleri ile demokratik tutumları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve ilişkinin en yüksek bilimsellik ile örgütsel bağlılık boyutları arasında olduğu belirlenmiştir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikim düzeylerinde artış olduğunda demokratik tutumlarının da düşük düzeyde de olsa olumlu yönde etkileneceği yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin sosyal sermaye birikim düzeyini arttıran sosyal ağların öğretmenin demokratik tutum içerisinde bulunmasına ne derece imkân verdiği ve bunu öğretmenin sınıfına ne derece yansıttığı varsayımı söz konusu olabilir. Sosyal sermayenin öğretmenin imkanları kullanmasında fayda sağladığı fakat sınıf ortamındaki demokratik tutumu ile çok az ilişkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu durumun araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal sermayelerinin özelliğinin ve demokratik tutumunu ne derece etkilediğinin bilinmesi ile de alakalı olabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin yaşamları boyunca elde ettikleri sosyal sermayenin demokratik tutum içerisinde bulunmalarını sağlaması ve bu tutumlarını sınıf ortamında da sergilemesi varsayımı söz konusu olabilir.

Araştırmada sosyal sermaye birikimi kadın öğretmenlere daha yüksek olan erkek öğretmenlerin demokratik tutumları daha düşüktür. Buradan yola çıkılacak olunursa sosyal sermaye birikimi yüksek olan öğretmenin sınıf ortamında daha düşük düzeyde demokratik tutum sergileyebileceği sonucu çıkarılabilir. Ayrıca sosyal sermaye birikimi yüksek olan öğretmenlerin sosyal ortamda var olabilme ihtiyacı sebebi ile sosyal ortamında demokratik tutum içerisinde bulunabilirken sınıf ortamında yetki ve sorumluluğu elinde bulunduran ve

istediği şekilde kullanabilen sınıf öğretmeninin demokratik tutum içerisinde bulunmaması söz konusu olabilir.

5.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Sermaye Birikim Düzeylerinin Sınıf Ortamındaki Demokratik Tutumlarını Yordama Düzeyi

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikim düzeylerinin sınıf ortamındaki demokratik tutum düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Regresyon eşitliğine bakıldığında sosyal sermaye ölçeğinin güven boyutundaki artışın sınıf ortamındaki demokratik tutum düzeyinde azalışa neden olacağı belirlenmiştir.

Araştırma sonucuna destekler şekilde Coleman (1988) göre güvenin fazla olduğu yerde sosyal sermaye birikimi ve kredi makbuzları fazladır fakat kredi makbuzlarının fazla olması başka insanlara bağımlı ve kendi kendine yetemeyen bireylerin fazla olduğu toplulukların söz konusu olmasıdır. Erdem'e (2003) göre bir toplulukta aşırı güven oluşumu farklı duygu ve düşüncelerin tartışılmasına ve konuşulmasına engel olur ve bireyler duygu ve düşüncelerini rahat ve özgürce açıklayamaz. Aşırı güven grup yanılışına, grup yanılışı da yaratıcılığa engel teşkil eder. (Paxton, 2002; Putnam 1995) göre gruplar arasında oluşan güvenden ziya de grup üyeleri arasında aşırı güven oluşumu demokrasiyi olumsuz etkiler. İzole topluluklarda oluşan güven farklılıklara ve yeni fikirlere engel teşkil eder ve demokrasiyi olumsuz etkiler. Daha açık büyük topluluklarda ise farklılıklara karşı hoşgörüyü ve demokrasiyi olumlu etkiler. Cohen ve Prusak'a (2001: 29) göre ise aşırı güven oluşumu insanları sorgulama davranışına engel olur. Portes ve Sensenbrenner, (1993) göre güvenin güçlü olduğu topluluklarda beleşçilik baş gösterir. Başarılı bireylerin başarılarına emek vermeden ortak olma davranışı gelişir.

5.2. Sonuç

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikimleri ve sınıf ortamındaki demokratik tutumlarını belirleyip arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanan bir çalışma yapılmıştır. Araştırmaya yaklaşık üçte ikisi kadın, üçte biri erkek olmak üzere toplam 246 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin yaklaşık yüzde ellisi mesleki hizmet yılı 21 yıl ve üzerinde olan, yüzde yirmi sekizi 51 yaş ve üzeri ve yüzde otuz altısı

41 yaş ve üzeri öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşı ve mesleki deneyimi yüksek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Aynı zamanda katılımcıların yaklaşık yüzde yetmiş ikisi lisans mezunudur.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin sosyal sermaye birikim düzeyleri yüksek, demokratik tutum düzeyleri çok yüksektir.

Demografik değişkenler ve alt boyutlar dikkate alındığında erkek öğretmenlerin sosyal sermaye birikimleri ve farklılıklara toleransları normlara uyum ve paylaşımları, örgütsel bağlılıkları kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Diğer taraftan, kadın öğretmenlerin demokratik tutumları ise erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Sosyal sermaye birikimi daha yüksek olmasına rağmen erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden daha az demokratik tutum sergilemektedir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre düşüncelerini ve duygularını daha özgür ve açık bir şekilde ifade edebilmektedir.

Yaş ve mesleki hizmet yılı arttıkça, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları artmakta, fakat eşitlik ilkesine önem vermemektedirler. Eğitim düzeyi arttıkça da farklılıklara toleransları azalmaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeyinde farklılıklar demokratik tutumlarında değişime yol açmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamındaki demokratik tutumları ile sosyal sermaye birikimleri arasındaki ilişki düşük ve pozitif yönlüdür. Öğretmenlerin sosyal sermaye birikimleri demokratik tutumlarını çok düşük düzeyde etkilemektedir. Araştırmada güven ile demokratik tutum negatif yönlü bir ilişki içerisinde. Öğretmenlerin dahil oldukları gruplarda güven arttıkça demokratik tutum da azalmaktadır. Bu sonuçlar öğretmenlerin içinde bulundukları toplumsal yaşamın özelliklerinin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonuçları dikkate alınarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için birtakım önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırmada mesleki deneyim ve yaşı yüksek olan öğretmenlerin eşitlik ilkesine önem vermediği görülmektedir. Demokrasinin gereği eşitlik ilkesi öğrencilerin akademik başarılarını adil olarak yürütmeleri için önem arz etmektedir. Yaş ve mesleki deneyim artıkça eğitimde eşitliğe verilen önemin azalması dolayısıyla bu durumu arttırıcı MEB tarafından mesleki etik seminerleri düzenlenebilir. Milli eğitim bakanlığı etik komisyonu tarafından belirlenen “mesleki etik ilkeleri” adil ve eşit davranma konusunda farkındalık yaratmak için mesleki deneyimi ve yaşı yüksek olan öğretmenlere yönelik çalışmalar düzenlenebilir
- Kadın sınıf öğretmenleri ile erkek sınıf öğretmenleri arasındaki sosyal sermaye düzeyleri arasındaki farklılığı giderici kadınlara yönelik sosyal faaliyetlere MEB tarafından yer verilebilir.

5.3.2. Yapılacak Olan Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma sadece Çanakkale il merkezi ve yapılandırılmış ölçme aracı ile demografik değişkenlerle sınırlıdır. Benzer araştırma büyük şehirlerde veya farklı bölgelerde farklı değişkenler dikkate alınarak ve farklı ölçme araçları kullanılarak gerçekleştirilebilir sonuçları incelenebilir.
- Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikimleri ile sınıf ortamındaki demokratik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Sınıf öğretmenleri öğrencileriyle ilkökul bitene kadar aynı sınıfta eğitim öğretimi sürdürmektedir. Bu durum sosyal sermaye birikimleri ve demokratik tutumları arasında ilişkiyi etkilemekte midir? Eğitim öğretim sürecinde sürekli farklı sınıflarda daha fazla öğrenci ile eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüren branş öğretmenlerinin sosyal sermaye birikimleri ile sınıf ortamındaki demokratik tutumları arasındaki ilişki var mıdır? Farklı kademelerden branş öğretmenleri ile benzer çalışma yapılarak ölçme sonuçları incelenebilir.

- Bu araştırma şehir merkezinde yapılmıştır. Kırsal bölgelerde benzer çalışma yapılarak araştırma sonuçları incelenebilir. Kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerden elde edilen sonuçlar ile kent merkezinde görev yapan öğretmenlerden elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Kadın sınıf öğretmenlerinin erkek öğretmenlere sosyal sermaye düzeyleri daha düşük olmasına rağmen sınıf ortamındaki demokratik tutumlarının yüksek çıkmasının sebepleri ile ilgili nitel araştırmalar ve içerik analizi yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Ağcasulu, H. (2017). “Sosyal sermaye kavramı ve temel bakış açılarının karşılaştırılması”. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8(17), 114-129. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/265164> sayfasından erişilmiştir.
- Akbulut, E. S. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayeleri, Öz-Yeterlikleri ve Okullarındaki Sosyal Sermayeye Yönelik Algılarının İncelenmesi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Akıllı, N., Başer, A. A., Dilek, Z. ve Akilli, Y. (2024). “Sosyal sermaye ve eğitim: okullarda sosyal sermayenin önemi”. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 58-68.
- Aksoy, N. (2019). “Sınıf İçi Kurallar”. Emin Karip, (Ed.). içinde *Sınıf Yönetimi*. (ss.11-33). Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Akyürek, M. İ. (2019), Okullarda Sosyal Sermaye ve Örgüt Sağlığı İlişkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Alan, H. (2017). “İnsan sermayesi ve kariyer başarısı arasındaki ilişkide sosyal sermayenin rolü: Kadın yöneticiler üzerinde bir araştırma”. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 25-36.
- Apple, M. W. and Beane, J. A. (2011). *Demokratik Okullar: Güçlü Eğitimden Dersler*. Mediha Sarı (Çev.). Dipnot Yayınları: Ankara.
- Aslan, S. (2016). “Türkiye’de sosyal sermaye bileşenlerinden güven hakkında bir değerlendirme”. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(2), 181-204.
- Aslan, M. ve Karaalp, H. (2023). “Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde demokratik ortam oluşturma algıları”. *Academic Social Resources Journal*, 8(46), 2112-2119.

- Aydemir, M. A. ve Özşahin, M. C. (2011). “Türk demokrasisinde kayıp halkayı keşfetmek: Türkiye örneği üzerinden sosyal sermaye – demokrasi bağlantısını yeniden düşünmek”, *Akademik İncelemeler Dergisi*, 6(1), 41-87.
- Aydoğmuş, B. ve Kiraz, Z. (2020). “Üniversite öğrencilerinin demokratik tutum ve tolerans düzeylerinin incelenmesi”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1322-1339.
- Bakır, K. (2015). *Demokratik Eğitim: John Dewey’in Eğitim Felsefesi Üzerine*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Başkaya, E. (2023). Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyleri ile Psikolojik Sahiplenme Görüşleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bolu.
- Başak, S. ve Öztaş, N. (2010). “Güven ağbağları, sosyal sermaye ve toplumsal cinsiyet”, *Gazi Üniversitesi iktisadi ve idari Bilimler Fakültesi dergisi*, 12(1), 27-56.
- Beetham, D. and Boyle, K. (2005). *Demokrasinin Temelleri*. Aslıhan Zeynep Kopuzlu (çev.). Adres Yayınları: Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (2000). *Okulda Ders Dışı Etkinlikler*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını: İstanbul.
- Bourdieu, P. (1977). “Cultural Reproduction and Social Reproduction”. J. Karabel and A. H. Halsey (Eds.). in *Power and Ideology in Education*. (pp. 487-511). Oxford University Press: New York.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In: Richardson, J., Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Westport, CT: Greenwood: 241–58.
- Bourdieu, P. (1986). “The Forms of Capital”. J. G. Rihardson (ed.). in *Handbook Of Teory and Research For Sociology Of Education* (s. 241-258). Greenwood Press: New York.
- Bourdieu, P. (1989). “Social space and symbolic power”. *Sociological theory*, 7(1), 14-25.
- Burnett, C. (2006). “Building social capital through an ‘active community club’”. *International Review for the Sociology of Sport* 41(3–4), 283–294.

- Burt, R. S. (1998). "The gender of social capital". *Rationality and society*, 10(1), 5-46.
- Büyükkaragöz, S. (1990). *Demokrasi Eğitimi*. Türk Demokrasi Vakfı Yayınları: Ankara.
- Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1996). "Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(7), 353-365.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: istatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (27. baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Chen, X., Stanton, B., Gong, J., Fang, X., and Li, X. (2009). "Personal social capital scale: an instrument for health and behavioral research". *Health Education Research*, 24(2), 306-317
- Cohen, D. and Prusak, L. (2001). *Kavrayamadığımız Zenginlik: Kuruluşların Sosyal Sermayesi*. Ahmet Kardam (Çev.). Mess: İstanbul.
- Coleman, J. (1988). "Social capital in the creation of human capital." *American Journal of Sociolog*, 94(1), 95-120.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. The Belknap Press of Harvard University Press: London,
- Çalışkan, D. (2010). Yenilikçi Oluşumlarda Sosyal Sermayenin Rolü ve Burdur İli Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Anabilim Dalı, Isparta.
- Dahl, R. A. (1998). *On Democracy*. First Edition Yale University Press: London,
- Dereli, H. M. (2013). Reggio Emilia Temelli Dokümantasyon Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Çocuk-Merkezli Uygulamaları Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Dewey, J. (2010). Günümüzde Eğitim. J. Ratner (Editör), B. Ata ve T. Öztürk (Çev. Editörleri). Günümüz Dünyasında Demokrasi ve Eğitim. (Çev. H. Çalışkan). Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Doğan, İ. (2002). *Modern Toplumda Vatandaşlık Demokrasi ve İnsan Hakları: İnsan Haklarının Kültürel Temelleri*. Pegem A yayıncılık: Ankara.

- Doğanay, A. (2010). “What does democracy mean to 14-year-old Turkish children? A comparison with results of the 1999 IEA civic education study”. *Research Papers in Education*, 25 (1), 51-71.
- Durkheim E. (1951). *Suicide: A Study in Sociology*. Glencoe, IL: The Free Press,
- Durmaz, Y. (2020). Vakıf Üniversitelerinde Okuyan Öğrencilerin Kişilik Özelliklerinin İçgüdüsel Satın Alma Davranışları Üzerindeki Etkisinin Yapısal Eşitlik Modeli ile Belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Ekinci, A. (2008). Genel Liselerdeki Sosyal Sermaye Düzeyinin ÖSS Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Ekici, Ö. ve DüNDAR, R. (2019). “Ortaokullarda demokrasi eğitimi içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 70-82.
- Ekinci, A. ve Karakuş, M. (2011). “Okul müdürlerinin sosyal sermaye liderliği davranışlarının öğretmenler arasındaki sosyal sermaye düzeyine etkisi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 527-553.
- Ekşi, U. H. ve Saygılı, R. (2015). “Sosyal ağ-bağlar, sosyal sermaye ve demokrasi: türkiye üzerine bir değerlendirme”, *1. Uluslararası Uygulamalı Bilimler Kongresi: “Sosyal Sermaye”* 23-24 Ekim 2015 – Konya. 382- 387.
- Elçi, A., Seçkin, Z., and Doğan, O. (2022). “A case study on the evaluation of WhatsApp groups established for administrative purposes by academics”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (47), 93-107. <https://doi.org/10.52642/susbed.1012770>
- Elkatmış, M. ve Toptaş, V. (2015). “Sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarının incelenmesi”. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 128-144.
- Erdem, F. (2003). “Optimal trust and teamwork: From groupthink to teamthink”. *Work Study*, 52(5), 229-233. <https://doi.org/10.1108/00438020310485958>

- Erdem, B. ve Akca, Ü. (2022). “Sermaye türleri ve eğitim ilişkisi”. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (57), 312-335.
- Erden, M. (1995). “Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-104.
- Erden, V. Y. (2018). The Appeal of Social Capital: Analyzing the Conceptualization of the Concept. Unpublished MA Thesis. Department of Political Science and Public Administration. Bilkent University, Ankara
- Erdoğan, M. (2010). *Anayasal Demokrasi*. Siyasal Kitabevi: Ankara
- Eren, E. (2006). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Erkal, P. (2021). *Örgütsel Demokrasi Örgütsel Demokrasi Algısı Üzerine Bir Araştırma*. Gazi Kitabevi: Ankara
- Ersoy, E. (2009). “Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya Örneği)”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209 - 230.
- Faresta, R. A., Nicholas, T. Z. S. B. and Chi, Y. (2025). “Technology and social bonds: exploring the dynamics of human connection in the society 5.0 era”. *International Journal of Ethnoscience and Technology in Education*, 2(1), 29-63. <https://doi.org/10.33394/ijete.v2i1.14056>
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. Sage: London.
- Field, J. (2006). *Sosyal Sermaye*. Bahar Bilgen ve Bayram Şen (çev.). Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Field, J. (2008). *Sosyal Sermaye*. Bahar Bilgen ve Bayram Şen (çev.). Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Flanagan, C. and Levine, P. (2010). “Civic engagement and the transition to adulthood”. *The future of children*, 20(1), 159-179. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0043>
- Florida, R. (2002). *When Social Capital Stifles Innovation*, Harvard Business Review: USA.

- Fuchs, M. (2006). *Sozialkapital, Vertrauen und Wissenstransfer in Unternehmen*. Deutscher Universitäts.-Verlag: Wiesbaden.
- Fukuyama, F. (1999). Social capital and civil society. Erişim Tarihi: 20.10.2024, <http://www.imf.org/external/pubs/ft/seminar/1999/reforms/fukuyama.html>
- Fukuyama, F. (1999). “Sosyal sermaye ve sivil toplum”. şahin, M. M. & Ünal, A. Z., (Çev.). İçinde *Sosyal Sermaye Kuram Uygulama Eleştiri* (s.143-170). Değişim Yayınları: İstanbul.
- Fukuyama, F. (2000). *Social capital and civil society*. IMF Working Paper. 74, 1-18.
- Fukuyama, F. (2001). “Social capital, civil society and developmenť”. *Third World Quarterly*, 22(1), 7–20. <http://www.jstor.org/stable/3993342>
- Fukuyama, F. (2005). *Güven: sosyal erdemler ve refahın yaratılması*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları: İstanbul.
- Fukuyama, F. (2009). *Büyük Çözölme: İnsan Doğası ve Toplumun Yeniden Oluşturulması*. Hasan Kaya (çev.). Profil Yayıncılık: İstanbul.
- Genç, S. Z. (2016). *Eğitim Sürecinde Aile Okul ve Toplum*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2007). “Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması”. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Geray, C. (1978). *Halk Eğitimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Yayını: Ankara.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)* Pearson: Boston.
- Ghasemi, A. and Zahediasl, S. (2012). “Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians”. *International journal of endocrinology and metabolism*, 10(2), 486-489.
- Gömlersiz, M. (1993). Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Öğrenme Yönteminin Demokratik Tutumlar ve Erişiye Etkisi. Yayımlanmış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Gözütok, F. D. (2004). *Öğretmenliğimi Geliştiriyorum*. Siyasal Kitabevi: Ankara.

- Güler, B. (2023). “Sosyal Sermaye”. B. Hırlak, (ed.), içinde: *Örgütsel Davranış Kavramlar ve Araştırmalar-I*. (s. 19-43) Özgür Yayınları: Gaziantep.
- Gündüz, M. ve Gündüz, F. (2007). *Yurttaşlık Bilinci*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Güneş, M. (2019). İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Batman İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Hatay
- Güngör, G. (2011). İlköğretim Okullarının Öğretmen Görüşlerine Göre Sosyal Sermaye Düzeyleri ve Dezavantajlılıkları İle İlgili Değişkenler Arasındaki İlişki (Mersin İli Mezitli İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Mersin.
- Günkör, C. ve Özdemir, M. Ç. (2017). “Sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 70-90.
- Güven, S. (2010). İlköğretim Birinci Kademedeki Vatandaşlık Eğitimi Üzerine Bir Durum Çalışması. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara
- Hanifan, L. J. (1916). “The rural school community center”. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67(1), 130-138.
- Harber, C. (2002). “Education, democracy and poverty reduction in Africa”. *Comparative Education*, 38(3), 267–276. <https://doi.org/10.1080/0305006022000014133>
- Harriss, J. and De Renzi, P. (1997). “Sosyal Sermaye Kavramı: Kayıp Halka Mı Yoksa Analitik Olarak Mı Kayıp?” Çelik, M. ve Şahin, M.M. (ed.). içinde *Sosyal Sermaye Kuram Uygulama Eleştiri* (s. 7-39). Değişim Yayınları: İstanbul
- Helliwell, J. F. and Putnam, R. D. (1999). “Education and social capital”. *Eastern Economic Journal*, 33(1), 1-19.
- Hotaman, D. (2009). Demokratik eğitim: demokratik bir eğitim programı. Kıncal, R.(Editör) 11–12 June 2009, *International Symposium On Democracy Education In Europe Proceedings*, (474–485). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

- Hur, E. H., Glassman, M., and Kim, Y. (2013). "Finding autonomy in activity: Development and validation of a democratic classroom survey". *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25, 303-320. doi: 10.1007/s11092-013-9173-y
- Işık, M. F. (2014). "Platon ve demokrasi algısı". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 2(2), 329-334.
- Iyer, S., Kitson, M., and Toh, B. (2005). "Social capital, economic growth and regional development". *Regional studies*, 39(8), 1015-1040.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, Algı, İletişim*. Siyasal Kitabevi: Ankara.
- Jacobs, J. (1961). *The Life and Death of Great American Cities*, Random House: New York.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*. Evrim Yayınları: İstanbul.
- Kahraman, T. (2008). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri İle Öğrenci Algılarına Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Demokratik Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kangal, N. (2013). Sosyal Sermaye Teorileri ve Sosyal Sermaye Kalkınma İlişkisi: Türkiye Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İktisat Anadilim Dalı, Konya.
- Kangal, N., Eroğlu, İ. ve Yeter, F. (2021). "Güven esaslı sosyal sermaye faktörünün kalkınma politikalarına etkisi üzerine bir değerlendirme". *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(4), 906-916. <https://doi.org/10.29106/fesa.1034897>
- Kaplan, M. ve Yardımcıoğlu, M. (2020). "Alan, habitus ve sermaye kavramlarıyla Pierre Bourdieu". *Habitus Toplumbilim Dergisi*, (1), 23-37.
- Karagül, M. (2012). *Sosyal Sermaye (Kapitalizmin kör noktası)*. Nobel Yayıncılık: Ankara.

- Karakurt, E. (2008). “Sürdürülebilir bir kentsel yaşam açısından sosyal sermayenin önemi”. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 10(2), 76-100.
- Karakülçe, N. (2018). İlkokul Yöneticilerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ve Demokratik Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Karakütük, K. (2001). *Demokratik Laik Eğitim: Çağdaş Toplum Olmanın Yolu*. Anı yayıncılık: Ankara.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yönetimi*. Nobel Yayınları: Ankara
- Kay, A. and Pearce, J. (2003). Soziales kapital. *CBS Network Services Limited und Technologie-Netzwerk Berlin e.V*, Berlin.
- Kaya, C. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Demokratik Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.
- Keleş, H. N. (2012). *Sosyal Sermaye*. Eğitim Yayınevi: Konya.
- Kesici, Ş. (2008). “Democratic teacher beliefs according to the teacher’s gender and locus of control”. *Journal of Instructional Psychology*, 35(1), 62–69.
- Keskin, M. (2008). Sosyal Sermaye ve Bölgesel Kalkınma: Erzurum Ticaret Ve Sanayi Odası Üyelerinde Sosyal Sermaye Düzeyi Ve Belirleyicilerinin Analizi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Anabilim Dalı, Erzurum.
- Kıncal, R. Y. (2012). *Vatandaşlık Bilgisi*. Nobel yayıncılık: Ankara.
- Kitapçı, İ. (2015). “Motivasyonel bir güç olarak sosyal sermaye kavramı ve rasyonalitesi”. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 7(1-2), 11-36. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hiad/issue/36076/405053>
- Knouse, S. B. and Webb, S. C. (2001). “Virtual networking for women and minorities”. *Career Development International*, 6(4), 226-228.

- Kurnaz, A. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri ve Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kahramanmaraş.
- Kuzgun, Y. (2000). Eğitimde Kendini Gerçekleştirme. A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta Demokrasi*. Eğitimsen Yayınları: Ankara.
- Lin, N. (1999). "Building a network theory of social capital". *Connections*, 22(1), 28-51.
- Lin, N. (2017). "Building a Network Theory of Social Capital: Theory and Research" N. Lin, K. Cook, R.S. Burt (eds.) in *Social Capital* (s.3-28) Cambridge University Press: UK.
- Tekin, M., Yıldız, M., Lök, S. ve Taşgın, Ö. (2009). "Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre demokratik tutum düzeylerinin incelenmesi". *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 204-212.
- Luthans, F., Luthans, K. W., and Luthans, B. C. (2004), "Positive Psychological Capital: Beyond Human and Social Capital", *Business Horizons*, 47(1), January- February, pp. 45-50.
- MEB (2024). 2023-2024 eğitim öğretim istatistikleri açıklandı. Erişim Tarihi: 03.10.2024, <https://www.meb.gov.tr/2023-2024-egitim-ogretim-istatistikleri-aciklandi/haber/34977/tr>
- Moerbeek, H. H. S. and Need, A. (2003). "Enemies at work: Can they hinder your career?". *Social Networks*, 25(1), 67-82. [https://doi.org/10.1016/S0378-8733\(02\)00037-0](https://doi.org/10.1016/S0378-8733(02)00037-0)
- Morgan, C. T. (1993). *Psikolojiye Giriş Ders Kitabı*. H. Arıcı ve ark. (çev.). Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları: Ankara.
- Namalı, M. M. (2015). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Sosyal Sermayenin Okullarda Kullanılma Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

- Nanetti, R. Y. and Holguin, C. (2016). *Social Capital In Development Planning: Linking The Actors*. Palgrave Macmillan: USA.
- Nannestad, P.S., Gunnar L.H., and Svendsen, G.T. (2008). “Bridge over troubled water? migration and social capital”. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(4), 607-631.
- Newton, K. (1997). “Social capital and democracy”. *American Behavioral Scientist*, 40(5), 575-586. <https://doi.org/10.1177/0002764297040005004>
- Newton, K. (2001). “Trust, social capital, civil society and democracy”. *International Political Science Review*, 22(2), 201–214. <http://doi.org/10.1177/0192512101222004>
- OECD (2001). *The Well-Being of Nations, The Role of Human and Social Capital*. Centre for Educational Research and Innovation, Organisation for Economic Co-operation and Development: Paris.
- Öksüzler, O. (2006). “Sosyal sermaye, güven ve belirleyicileri: bir panel analizi”. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*. (12), 108- 129
- Özbilen, F. M. ve Çekiş, O. (2021). “Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin incelenmesi”. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, 5(3), 255-270. doi: 10.29329/ijiape.2021.374.2
- Özdemir, A. A. (2007). *Sosyal Ağ Özellikleri Bakış Açısıyla Sosyal Sermaye ve Bilgi Yaratma İlişkisi: Akademisyenler Üzerinde Yapılan Bir Alan Araştırması*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yönetim ve Organizasyon Ana Bilim Dalı, Eskişehir.
- Özgüven, İ. E. (2012). *Psikolojik Testler*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Pawar, M. (2006). “Social capital?”. *The Social Science Journal*, 43(2), 211-226. DOI: 10.1016/j.soscij.2006.02.002
- Paxton, P. (1999). “Is social capital declining in the United States? A Multiple Indicator Assessment”. *The American Journal of Sociology*, 105 (1), 88-127
- Paxton, P. (2002). “Social capital and democracy: An interdependent relationship”. *American Sociological Review*, 67(2), 254–277. <https://doi.org/10.2307/3088895>

- Peker, R. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Burdur.
- Polat, S. (2009). *Eğitim Örgütleri İçin Sosyal Sermaye: Örgütsel Güven*. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Portes, A. (1998). "Social capital: Its origins and applications in modern sociology". *Annu Rev Sociol* 24:1-24
- Portes, A. and Sensenbrenner, J. (1993). "Embeddednes and immigration: Notes on the social determinants of economic action". *American Journal of Sociology*, 98(6), 1320-1350. <https://www.jstor.org/stable/pdf/2781823.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Prastyo, E. (2021). "The impact of social capital on the development of democracy". *Academia Letters*, Article 1772. <https://doi.org/10.20935/AL1772>.
- Print, M. and Coleman D. (2003). "Towards understanding of social capital and citizenship education". *Cambridge Journal of Education*. 33(1), 123-149.
- Cohen, D. and Prusak, L. (2001). "How to invest in social capital". *Harvard Business Review*, 79(6), 86-97.
- Putnam, R. D., Leonardi, R., and Nanetti, R. Y. (1992). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton. University Press: United Kingdom.
- Putnam, R. (1993). "The prosperous community: Social capital and public life". *The American Prospect*, 13(4), 35-42.
- Putnam, R. D. (1994). "Social capital and public affairs". *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, 47(8), 5-19.
- Putnam, R. D. (1995). "Bowling alone: America's declining social capital" *Journal of Democracy*, 8(1), 65-78.
- Putnam, R. D. (2007). "E pluribus unum: Diversity and community in the twenty-first century the 2006 Johan Skytte Prize Lecture". *Scandinavian political studies*, 30(2), 137-174.

- Putnam, R. (2010). “Tek başına bowling: Amerika’nın azalan sosyal sermayesi”. M.M. Şahin ve A.Z. Ünal (Der.) içinde *Sosyal Sermaye Kuram Uygulama Eleştiri*, (s. 121-142), Değişim Yayınları.
- Rose, R. and Weller, C. (2004). *Sosyal sermaye demokratik değerlere ne katıyor? Sosyal Sermaye ve demokrasiye geçiş* (s. 214-232). Routledge
- Roth, F. (2007). “Trust and economic growth: Conflicting results between cross-sectional and panel analysis”. *Ratio Working Papers*, 102, 1-33.
- Perliger, A., Canetti-Nisim, D., and Pedahzur, A. (2006). “Democratic attitudes among high-school pupils: The role played by perceptions of class climate”. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (1), 119-140.
- Sadık, F. ve Akbulut, S. E. (2020). “Okulların sosyal sermayesi ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki”. *Mediterranean Educational Research Journal/Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(34).
- Sağlam, H. İ. (2020). *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara
- Sağlam, H. İ. (2021). *Karakter ve Değer Eğitimi*. Pegem Akademi: Ankara.
- Selvi, K. (2006). “Developing a teacher trainees'democratic values scale: validity and reliability analyses”. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 34(9), 1171-1178.
- Siisiainen, M. (2003). “Two concepts of social capital: Bourdieu vs. Putnam”. *International journal of contemporary sociology*, 40(2), 183-204.
- Smitt, S. S. and Kulynych, J. (2002). “It may be social, but why is it capital? the social construction of social capital and the politics of language”. *Politics and Society*, 30(1), 149–86.
- Sönmez, V. (2023). *Eğitim Felsefesi*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Sönmezer, M., ve Eryaman, M. (2008). “Kamu ve özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin karşılaştırılması”. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(2), 189-212.

- Şahin, G. (2008). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları ile Dogmatik Düşünce Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Şavkar, E. (2011). Sosyal sermayenin unsurları ve ekonomik kalkınmayla ilişkisi. Yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.
- Şişman, M. (2003). *Öğretmenliğe Giriş*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Şimşek, A. (2011). *Öğretim Tasarımı*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Taçman, M. (2006). “İlköğretim sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları”. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 1(1), 30-46.
- Tadesse, F. E. (2019). “Teachers’ organizational commitment at secondary school in Addis, Ababa, Ethiopia”. *International Journal of Education and Research*, 7(4), 53-68.
- Tamer, M. G. (2019). “Okul yöneticilerinin desteğiyle oluşturulan sosyal sermayenin okul başarısına etkisi”. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (41), 283-312. <https://doi.org/10.21497/sefad.586619>
- Telatar, S. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Timberlake, S. (2005). “Social capital and gender in the workplace”. *Journal of Management Development*, 24(1), 34-44.
- Töremen, F. (2002). “Okullarda sosyal sermaye: Kavramsal bir çözümleme”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 556-573.
- Töremen, F. ve Ersözlü, A. (2010). *Eğitim Örgütlerinde Sosyal Sermaye ve Yönetimi*. İdeal Kültür Yayınları: İstanbul.
- Türk Dil Kurumu (2024). www.tdk.gov.tr/demokrasi/tanim (Erişim Tarihi: 31.07.2024).

- Tuncel, G. ve Balcı, A. (2015). “Demokratik toplumlarda öğretmen nitelikleri ve öğrencilere yansımaları”. *Marmara Coğrafya Dergisi* (31), 82-97.
- Turan, R. (2022). “Demokrasi”. R. Turan (ed.). *İçinde Öğretmen Adayları ve Öğretmenler İçin İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. (s. 1-42). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Turan, R. ve Yıldırım, T. (2019). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Pegem Akademi yayıncılık: Ankara.
- Türkmen, İ. ve Erten, Ş. (2021). “Sosyal sermayenin çalışanların iş performansı üzerine etkisi”. *XV. IBANESS İktisat, İşletme ve Yönetim Bilimleri Kongreler Serisi*, 935-944.
- Tüysüz, N. (2011). Sosyal Sermayenin Ekonomik Gelisme Açısından Önemi ve Sosyal Sermaye Endeksinin Hesaplanması. (Uzmanlık Tezi), TC Kalkınma Bakanlığı, Bölgesel Gelisme ve Yapısal Uyum Müdürlüğü, Yayın, 2827.
- Uibu, K. and Kikas, E. (2012). “Authoritative and authoritarian-inconsistent teachers’ preferences for teaching methods and instructional goals”. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42/1, 1-18. doi: 10.1080/03004279.2011.618808
- Uslu, E. M. (2022). Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlikleri, Sosyal Beceri Düzeyleri ve Sosyal Sermaye Birikimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Uygun, O. (1996). Türkiye’de Demokrasi ve İnsan Hakları. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü İnsan Hakları ve Araştırma ve Derleme Merkezi: Ankara.
- Uzunsakal, E. ve Yıldız, D. (2018). “Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama”. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.

- Üstün, G. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Vermaak, J. N. (2006). A Reconceptualisation Of The Concept Of Social Capital: A Study Of Resources For Need Satisfaction Amongst Agricultural Producers in Vhembe. Limpopo. Doktora Tezi. University Of South Africa,
- Wacquant, L. and Wilson, W. J. (1989). “The cost of racial and class exclusion in the inner city”. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 501: 8–25.
- Walker, J. M. T. (2008). “Looking at teacher practices through the lens of parenting style.” *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 218-240. doi: 10.3200/JEXE.76.2.218-240
- Walters, W. (2002). “Social capital and political sociology: Re-imagining politics?” *Sociology*, 36(2), 377-397.
- Woolcock, M. (2001). “The place of social capital in understanding social and economic outcomes”. *Canadian journal of policy research*, 2(1), 11-17.
- Woolcock, M. (2010). “The rise and routinization of social capital, 1988–2008”. *Annual review of political science*, 13, 469-487.
- Yaratan, H. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Temel İstatistik: SPSS Uygulamalı*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Yavuz, N. Duman, T. ve Karakaya, N. (2016). *İnsan Hakları ve Demokrasi*. Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Yawson, K. A. (2018). Social Capital In Institutions Of Higher Education: An Examination Of The Interaction Between Social Capital And Department Leadership. Middle East Technical University, The Graduate School Of Social Sciences, İstanbul.
- Yeşil, R. (2001). İlköğretim Düzeyinde Okul ve Ailenin Demokratik Davranışlar Kazandırmadaki Etkisi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.

- Yeşil, R. (2010). “Demokratik öğretmen davranış kararlılığı ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2665-2692.
- Yıldız, S. (2021). Ortaokul ve Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyi İle Bilgi Paylaşım Düzeyi Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Yılmaz, K. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Algıladıkları Anne Baba Tutumlarına ve Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

EKLER

EK 1

ARAşTIRMA İZNİ



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-60305806-165.01-69296708
Konu : Anket Çalışması (Derya SOLAK)

26.01.2023

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE ÇANAKKALE

İlgi :Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 20.01.2023 tarihli ve 2300019249 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Derya SOLAK'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Sermaye Birikimleri İle Sınıf Ortamındaki Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışması kapsamında 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılında Müdürlüğümüze bağlı (ekli listede belirtilen) resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlere denetimi ilgili okul/kurum müdürlüğünde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre anket/ölçek çalışması yapma isteği, Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

İhtakamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olurlarınıza arz ederim.

VERİLERİN TOPLANACAĞI OKULLAR

ÇANAKKALE MERKEZ İLKOKULLARI

1	Akçapınar İlkokulu
2	Arıburnu İlkokulu
3	Atatürk İlkokulu
4	Barbaros Hayrettin Paşa İlkokulu
5	Hüseyin Akif Terzioğlu İlkokulu
6	İstiklal İlkokulu
7	Kumkale 100. Yıl İlkokulu
8	Özlem Kayalı İlkokulu
9	Vali Fahrettin Akkutlu İlkokulu
10	Anafartalar İlkokulu
11	Kepez Atatürk İlkokulu
12	18 Mart İlkokulu
13	Mustafa Kemal İlkokulu
14	Çanakkale Ticaret Borsası İlkokulu
15	Erenköy İlkokulu
16	Güzelyalı İlkokulu
17	Karacaören İlkokulu
18	Çınar İlkokulu
19	Kayadere İlkokulu

EK 2
ETİK KURUL İZNİ



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu
Bilimsel Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2200312290
Konu : Başvuru İncelenmesi

30.12.2022

Sayın Derya SOLAK

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2022-YÖNP-1015 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 29.12.2022 tarih ve 23/33 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR 33- Sorumlu yürütücülüğünü **Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN**'ın yaptığı ve proje araştırmacısı **Derya SOLAK** tarafından gerçekleştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Sermaye Birikimleri ile Sınıf Ortamındaki Demografik Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” başlıklı araştırmanın, ilgili **taahhüt edilen izinlerin alınması** ve Bilimsel Araştırmalar Etik Kuruluna sunulması koşulu ile Etik Kurul ilkelerine **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.



EK 3

“SOSYAL SERMAYE ÖLÇEĞİ” KULLANIM İZİNİ

- Ekinci(2008) "sosyal sermaye ölçeği" kullanım izni 2

Yahoo/Gönderil... ★



Derya Solak

Kimden:

Alıcı:



1 Eyl 2022 Per tarihinde 12:05 saatinde ★

Hocam merhaba. Ben Derya SOLAK. Milli Eğitim Bakanlığı'nda sınıf öğretmeniyim. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf eğitimi tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Emine Merve USLU' nun "Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlikleri Ve Sosyal Beceri Düzeyleri İle Okulların Sosyal Sermaye Birikimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasında kullanmış olduğu Ekinci (2008) Sosyal Sermaye adlı ölçeğinizi kendi tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Geliştirmiş olduğunuz ölçeği kullanmak için tarafınızdan izin istiyorum. Vereceğiniz destek benim için çok önemlidir. Teşekkür ederim. İyi çalışmalar dilerim.

A

Kimden:

Alıcı: Derya Solak



7 Eyl 2022 Çar tarihinde 11:17 saatinde ★

Derya hoca merhaba, "okullarda sosyal sermaye ölçeği"ni çalışmanızda elbette kullanabilirsiniz. Ölçek YÖK Tez veri tabanında teze ek olarak sunulmuştur. Başarılar dilerim.

Prof. Dr. Al

Derya Solak

1 Eyl 2022 Per, 12:05 tarihinde şunu yazdı:

> Esas mesajı göster



EK 4
SINIF ORTAMINA İLİŞKİN DEMOKRATİK
TUTUM ÖLÇEĞİ” KULLANIM İZNİ

• Gömleksiz(1993) "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği" kullanım izni 2

Yahoo/Gelen K... ★



• **Derya Solak**
Kimden:
Alıcı:



4 Eki 2022 Sal tarihinde 10:55 saatinde ★

Hocam merhaba. Ben Derya SOLAK. Millî Eğitim Bakanlığı'nda sınıf öğretmeniyim. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf eğitimi tezli yüksek lisans öğrencisiyim. "Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi" adlı tez çalışmanızda geliştirmiş olduğunuz Gömleksiz (1993) Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeğinizi tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Ölçeği kullanmak için tarafınızdan izin istiyorum. Vereceğiniz destekten dolayı şimdiden teşekkür ederim. İyi çalışmalar dilerim.



• **MI**
Kimden:
Alıcı: Derya Solak



4 Eki 2022 Sal tarihinde 12:09 saatinde ★

Sayın Solak,
Ölçeği kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.
Hoşça kalın.
M:

EK 5
KİŞİSEL BİLGİ FORMU

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Değerli meslektaşım,

Bu ölçek, ilkokul sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye birikimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma bulgularının geçerliliği ve güvenilirliği için, vereceğiniz cevapların samimi olması gerekmektedir. Lütfen yanıtızsız soru bırakmayınız.

Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarız.

Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
İlköğretim Bölümü
Temel Eğitim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

Derya SOLAK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü
Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz

(1) K (2) E

Yaşınız

(1) 20- 30 (2) 31 - 40 (3) 41 - 50 (4) 51 - 60 (5) 61 ve üstü

Meslekteki Hizmet Süreniz

(1) 1-5 Yıl (2) 6-10 Yıl (3) 11-15 Yıl (4) 16-20 Yıl (5) 21 ve üstü

Eğitim durumunuz

(1) Yüksek Okul (2) Üniversite (3) Yüksek Lisans (4) Doktora (5) Diğer: ...

EK 6
SOSYAL SERMAYE ÖLÇEĞİ

Sosyal Sermaye Ölçeği	HİÇBİR ZAMAN	ÇOK SEYREK	ARASIRA	ÇOĞU ZAMAN	HER ZAMAN
I. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK					
1. Başka bir okulda mesleki olarak bu okuldaki kadar haz alacağımı sanmıyorum					
2. Bu okula karşı güçlü bir duygusal bağlılık hissediyorum					
3. Okulun başarısı ve geleceği beni ciddi şekilde ilgilendirmektedir.					
4. Okul ortamı bende çalışma sevgi uyandırmaktadır					
5. Çalışabileceğim en iyi okulda çalıştığımı inanıyorum					
6. Bulduğum okulda çalışmaktan haz duymaktayım.					
7. Fırsatım olsa dahi bu okuldan ayrılmayı düşünmem					
8. Okulumun problemlerini kendi problemlerim olarak algılıyorum.					
9. Bu okulda çalışıyor olmak yaşamıma anlam katmaktadır					
10. Okul müdürümü bir lider olarak görürüm					
11. Okulumun bana sunduğu olanaklardan hoşnudum					
12. Bos vaktimi okulda değerlendirmeyi tercih ederim					
II. İLETİŞİM – SOSYAL ETKİLEŞİM					
13. Bu okulda çalışanlar olarak mesai saatleri dışında da çoğunlukla birlikte zaman geçiririz					
14 Bu okulda çalışmamı sağlayan en önemli unsurlardan birisi de arkadaşlık ilişkileridir					
15 Okulda herkes birbirini selamlar ve okulumuzda güler yüz hâkimdir					
16 Bu okulda herkes bilgi ve deneyimlerini rahatça birbiriyle paylaşır					
17 Öğretmenler odası etkin olarak bir araya gelmek için kullanılır					
18 Çalışanlar arasında aile ziyaretleri sık sık yapılır					

19 Bu okuldaki çalışma arkadaşlarımla ailevi yaşantıları hakkında bilgi sahibiyim					
20 Sorunlarımı veya sevinçlerimi okul ortamındaki arkadaşlarımla paylaşıyorum					
21 Bu okuldaki her türlü olay ve gelişmeden en kısa sürede haberdar olurum.					
22 Bu okulda öğretmenleri bir araya getirmek için sık sık etkinlikler düzenlenir					
23 Okul müdürü öğretmenlere karşı dostça bir yaklaşım sergiler					
24 Okul müdürü öğretmenlere değerli ve önemli olduklarını hissettirir					
25 Okul müdürü beni ilgilendiren konularda beni zamanında bilgilendirir					
26 Bu okulun velileri okulu sık sık ziyaret ederler					
27 Bu okulun velileri öğrencilerin sorunlarını/durumlarını öğretmen ve yöneticilerle konuşup tartışabilirler.					
28. Aileler ve öğretmenler arasında yakın bir iletişim mevcuttur					
III. İşbirliği – Sosyal Ağlar Ve Katılım					
29. Okulumuzda öğretmenler birçok konuda birbirlerine destek olurlar.					
30. Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve veliler arasında uyum ve işbirliği vardır.					
31. Okulda kararlar iş birliği ile alınır					
32. Alınan kararları uygulamada herkes sorumluluk sahibidir					
33. Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.					
34. Okuldaki bir sorunu herkes kendi sorunu olarak algılar					
35. İşbirliğine dönük davranışlar okul yönetimince özendirilir					
36. Herkesin kendini ilgilendiren konularda karara katılması sağlanır					
37. Okulun amaçlarını veliler de paylaşır ve destekler					
38. Etkinliklere veliler ilgi gösterir					
39. Bu okulun velileri okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğu içindedirler					

40. Bu okulun velileri okul ve eğitim- öğretimle ilgili kararlara katılırlar.					
IV. GÜVEN					
41. Bu okulda çalışanlar birbirlerine güvenirler					
42. Bu okulda çalışanlar birbirlerinden kuşku duymazlar.					
43. Bu okulda çalışanlar sadece kendi çıkarları ile ilgilenmezler.					
44. Bu okuldaki ilişkiler diğer okullara kıyasla daha çok güvene dayalıdır.					
45. Bu okulda çalışanlar, ihtiyaç duyduğumda yardım etmeye hazırdırlar.					
46. Mesleki anlamda yetersizliklerimi ve sorunlarımı okul ortamında açıkça paylaşabilirim.					
47. Bu okulda çalışanlar birbirleri hakkında pozitif düşünceye sahiptirler.					
48. Bu okulda çalışanlar dürüsttürler.					
49. Basıma kötü bir olay gelse yanımda bulacağım ve destek alacağım en önemli kişiler mesai arkadaşlarımdır					
50. Okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde açıklık ve şeffaflık hakimdir.					
51. Okul müdürü her konuda bana destek olacağını hissettirir					
52. Öğretmen arkadaşlarımla sırlarımı paylaşıyorum					
53. Öğretmenler okul müdürünün kararlarına güvenirler					
54. Okul çalışanları ile veliler arasında güvene dayalı bir iş birliği vardır.					
V. Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım					
55. Bu okulda düşüncelerimi rahatça ifade edebilirim					
56. Okul yönetimi bütün öğretmenlere karşı adil ve tarafsızdır.					
57. Yönetici ve öğretmenler okulun vizyon ve misyonunu paylaşırlar					
58. Bu okulda farklılıklara saygı duyulur					
59. Bu okulun başarısına ilişkin amaçlar tüm öğretmenlerce paylaşılmaktadır					

60. Bu okulda çalışanlar bana özgü niteliklerime ve farklılıklarıma saygı ve anlayış gösterirler					
61. Bu okulda çalışanlar birbirlerinin görüş ve düşüncelerine değer verirler.					
62. Bu okulda öğretmenlerin davranışlarını şekillendiren güçlü değerler vardır.					



EK 7

SINIF ORTAMINA İLİŞKİN DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği

Aşağıda sınıf ortamına ilişkin 29 cümle yer almaktadır. Her cümleyi dikkatlice okuyunuz ve sınıf ortamını göz önünde tutarak tavrınızı belirleyiniz. Lütfen belirtilen görüşe katılma derecenizi, **Hiç Katılmıyorum 1, Katılmıyorum 2, Kararsızım 3, Katılıyorum 4 ve Tamamen Katılıyorum 5** puan olacak şekilde rakamı ilgili yere yazınız.

1. Sınıfta herkesin ayırım gözetmeksizin eşit oy hakkı olmalıdır..... ()
2. Grup çalışmalarında, genelde grup üyeleri görev ve sorumluluklarını yerine getirmezler..... ()
3. Sınıfın büyük bölümünü etkileyecek kararlar, tüm öğrenciler tarafından, özgür bir oylama sonucu alınmalıdır..... ()
4. Sınavda kopya çekilmesinin, o kadar önemli olduğuna inanmıyorum..... ()
5. Grup çalışmalarında, sorumluluk genelde birkaç kişinin üzerine yıkılır..... ()
6. Sınıfta bir konuda oylama yapılırken, herkes, hiçbir etki altında kalmadan oyunu kullanabilmelidir..... ()
7. Kopya çekenle kopya çekmeyenin aynı notu almaları haksızlıktır..... ()
8. Eğer bir çalışma yapmam isteniyorsa, çalışma konumu, belirlenen konular arasından özgürce seçmek isterim..... ()
9. Öğretmenler hiçbir biçimde kopya çekilmesine izin vermemelidir..... ()
10. Öğrencilerin birbirlerini anlayabilmelerinde en etkili yöntem birlikte çalışmadır..... ()
11. Öğretmenler ara sıra kopya çekilmesine göz yumabilmelidir..... ()
12. Sınıfta dersler bilimsel bilgiler doğrultusunda işlenmelidir..... ()
13. Kendi görüşlerime uygun değilse, bir konuda karar alınırken, oylamaya başvurulmasını istemem..... ()
14. Bilimsel bilgilerden asla taviz verilmemelidir..... ()
15. Sınıfça karar alınması gereken bir konuda, çıkabilecek karar kendi görüşüme uygun olmasa da, oylamaya başvurulmasını isterim..... ()
16. Öğretmen ya da öğrenciler, kendi görüşleri bilimsel kanıtlarla çürütüldüğünde, o görüşlerinden vazgeçebilmelidir..... ()
17. Çoğunluğun aldığı kararlar, bu kararların her zaman haklı olduğunu göstermez..... ()
18. Öğretmen ya da öğrenciler, kişisel görüşleriyle bilimsel gerçekleri birbirlerinden ayırabilmelidir..... ()
19. Öğretmenin bir konuyu “bilmediğini” sınıf içinde söylemesi doğru değildir..... ()
20. Benim için, her arkadaşımın düşüncesi değerlidir..... ()
21. Öğretmen ve öğrenciler, sınıf etkinlikleri ile ilgili bir konuda, sınıf çoğunluğunca verilen kararlara uymalıdır..... ()
22. Öğretmen bir konuyu bilmiyorsa, “bilmediğini” açıkça söyleyebilmelidir..... ()
23. Dersin nasıl işleneceği konusundaki öğrenci görüşleri, gerektiğinde oylamaya konulmalıdır..... ()
24. Öğretmen, öğrencileri notla tehdit etmemelidir..... ()
25. Aynı görüşleri paylaşsam da, arkadaşlarımdan düşüncelerine saygı gösteririm..... ()
26. Azınlıkta kalan öğrenciler, çoğunluğun kararlarını ya da düşüncelerini özgürce eleştirebilmelidir..... ()
27. Her düşüncenin saygıdeğer olduğuna inanıyorum..... ()
28. Sınıfın çoğunluğunca kabul edilmese de, bir arkadaşımın görüşlerinin tartışılmasını isterim..... ()
29. İnsanın ürettiği her şey, insan aklının ürünüdür..... ()