

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL SERMAYE DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ (Erciyes Üniversitesi Örneği)<sup>1</sup>

**Arş. Gör. Emre TOPRAK**

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü  
[etoprak@erciyes.edu.tr](mailto:etoprak@erciyes.edu.tr)

**Yrd. Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ**

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü  
[hbozgeyikli@erciyes.edu.tr](mailto:hbozgeyikli@erciyes.edu.tr)

## Öz

Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin lisans programı, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre incelendiği bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi ve F testi tekniklerinden faydalanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının Eğitim Fakültesindeki zorlanma ve desteklenme algılarının onların sosyal sermayelerini etkileyen unsurlar olduğu ileri sürülmüştür. Öğretmen adaylarının zorlanma algıları yeni kavram ve terimlerin hatırlanması ve yorumlanmasına dayanan yapısal alan ve bilgiyi uygulama ya da analiz etme gibi daha karmaşık süreçleri gerektiren işlevsel alandan oluşmaktadır. Destek alanı ise öğretmen adaylarının öğretim üeleriyle ilişkileri, öğrencilerle ilişkileri ve Fakülteden edindikleri olumlu etkiye yönelik düşünceleridir. Araştırmada öğretmen adaylarının zorlanma algılarının onları işbirliği ve dayanışmaya teşvik ederek; öğretim üeleriyle ilişkiler, öğrencilerle ilişkiler ve Fakültenin olumlu etkisinden sağlanan destek algısının da onların güven temeline dayalı ilişkiler kurarak sosyal sermaye birikimi sağladığı hipotezi doğrulanmıştır. Belirlenen diğer değişkenler açısından öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeyleri arasında ortaya çıkan anlamlı farklılıklara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Sermaye, Öğretmen Adayları, Cinsiyet, Lisans Programı, Sınıf Düzeyi.

## COMPARATIVE ANALYSIS OF SOCIAL CAPITAL LEVEL OF TEACHER CANDIDATES (Erciyes University Sample)

### Abstract

This study attempts to examine the social capital levels of teacher candidates in terms of such variables as school program, department and gender. Descriptive method was used in the study. F Test and t-test were employed to analyze the data. It was hypothesized

---

<sup>1</sup> Aynı adlı çalışma Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır.

in the study that teacher candidates' perception of difficulty and support in the Faculty of Education has impact on their social capital levels. Their perception of difficulty includes the structural domain which is based on the remembrance and the interpretation of new concepts and terms and the functional domain which requires more complicated processes as the analysis or application of information. On the other hand, support domain is about the thoughts of teacher candidates relating to their relationship with professors and the other students and to the positive effect they get from the Faculty. The findings have indicated that perception of difficulty invokes cooperation between the teacher candidates; also perception of support obtained from the relationship between students and professors and from the positive effect of the Faculty of Education provides social capital cumulation by making the teacher candidates participate in trust-based relationships. Suggestions are also available in the study for other variables causing meaningful differences between the social capital levels of teacher candidates.

**Key Words:** Social Capital, Teacher Candidates, School Program, Gender, Class Level..

## 1- Giriş

Eğitim sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik, teknolojik ve bilimsel gibi pek çok alanla ilişki içinde olup, yaşam boyunca süren ve sadece tek bir tanımlamayla açıklanamayacak çok yönlü bir olgudur. Eğitimin amacı, kişileri hem kendi topluma hem de yaşadığımız dünyaya uyumlu bir birey haline getirerek, onları çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerle donatmaktır.

Eğitim yoluyla yetiştirilmesi hedeflenen insan; birey olarak gelişmeye ve yeniliğe açık, merak eden ve öğrenmek isteyen ve yeni bilgilere nasıl ulaşacağını bilen insandır. Eğitimin niteliğinin yükseltilmesi yoluyla yetiştirilmesi amaçlanan insanın sahip olduğu bilgileri sadece teorik düzeyde değil, davranış ve tutum düzeyinde de yansıtabilen üretken bir insan olması beklenir. O, aynı zamanda başkalarının isteklerine ve çevreye karşı duyarlı olan, paylaşmayı bilen, duygu, düşünce ve eylemlerinde özgür ve girişimci olan, önyargılardan arınmış, eşitlikçi düşünen ve ırk, dil, din farkı gözetmeksizin kendisini toplumla bütünleştirebilen bir özelliğe de sahiptir<sup>2</sup>.

Formel eğitimin yapıldığı yer olan okul, toplumsal sistemlerin en önemlilerinden biridir. Ancak okullar ve eğitim sistemleri salt bilgi öğretimi yapan değil, insanın toplumsallaşmasına da katkıda bulunan kurumlardır. Toplumsal kurumlar içerisinde farklı bireylerden oluşan farklı gruplar birbirleriyle ilişki içinde bulunmaktadır. Burada okullar ve eğitim sistemleri güçlü bir sosyalleşme etkisi gösterecek insanın sosyalleşmesine katkıda bulunurlar. Sosyalleşen insanların çevresiyle

---

<sup>2</sup> K. Demir, "Eğitim Fakültelerinde Nitelik Bunalımı", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2000, Cilt: 1, Sayı 1, s. 27-30.

iletişimi kolaylaştırır ve bu da beraberinde güçlü iletişim bağlarını oluşturur. Sosyalleşmeyi başarmış olan insan, ailesi, arkadaşları, öğretmenleri, iş hayatında astları ve üstleriyle ilişkilerinde sorun yaşamaz, kendi kendini kontrol etmeyi, demokratik tutum ve davranışları benimsemeyi, başkalarına saygı duymayı, toplumsal kurallara uymayı, ahlaki değerleri özümsemeyi, işbirliği ve işbölümü yapmayı öğrenir ve bunları uygular. Şüphesiz bu kavramların öğrenilmesi ve benimsenmesinde okulun önemli bir yeri vardır<sup>3</sup>.

Toplumsal gerçekle, eğitim sistemi arasında tutarlı ilişkiler kurulmalıdır; çünkü toplumsal gerçeği temele almayan hiçbir sistem, başarıya ulaşamaz<sup>4</sup>. Toplumdan ve hayattan kopuk bir okul programı, işlevsel olmayacağı gibi üretim okulu olmaktan ve üretici bireyler yetiştirmekten de uzaktır<sup>5</sup>. Okullarda eğitim programlarının dayandığı felsefi temel belirlenirken toplumun genel bakış açısına uygun düşen, diğer bir anlatımla toplumun başat felsefesini yansıtacak eğitim felsefesi görüşlerine programda yer verilmelidir<sup>6</sup>. Okul programları, hedefleri, içeriği, öğretim ilke ve yöntemleri ile donanımlı bireyler yetiştirerek toplumun hem ekonomik açıdan kalkınmasında hem de sosyal açıdan gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Eğitim kurumlarında hazırlanan programları başarıyla tamamlayan bireyler toplumsal hayatta gerekli olan bilgi, beceri ve değerlerle donatılmanın yanında yaşamlarını sürdürebilmek için bir meslek sahibi de olur. Sahip olduğu bilgi, beceri ve değerlerle gelişecek olan insan, toplumsal güce bir kaynak oluşturur. Bu sebeple eğitim hem birey hem de toplum hayatı için önemli ve zorunlu bir gereksinimdir. Ancak eğitim kurumları sadece mesleki formasyon bilgisine dayanarak alanında iyi bir öğretmen, doktor, hakim ya da mühendis yetiştirme amacıyla olmayıp, bu bireylere toplumsal değerlere saygılı ve güvenilir kişiler olma, sorumluluk ve beklentileri karşılayabilme ve toplumsal güce katkı sağlayabilmek için işbirliği halinde çalışabilme, sorumluluk alabilme ve beklentileri karşılayabilme gibi erdemleri de kazandırmayı amaçlar. Günümüz eğitim sistemleri öğrencilerin aldıkları alan eğitiminin yanında sosyal yaşamın akışını kolaylaştıracak ve her alanda başarıyı arttıracak bu toplumsal değerlerin de edinilmesine büyük önem vermektedir. İlköğretimden itibaren eğitim programlarıyla öğrencilerin özellikle işbirliği yapabilme, grup çalışmalarına uyum sağlayabilme, sorumluluk alabilme, verilen görevleri gerektiği gibi yerine getirebilme becerilerinin geliştirilerek, bu niteliklerle topluma kolaylıkla uyum sağlayabilen, güvenilir bireyler olmaları noktasına varmak hedef-

<sup>3</sup> B. Buluç, *Eğitimin Amaç ve İşlevleri*, Karip Emin (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2007, s. 27.

<sup>4</sup> V. Sönmez, *Eğitim Felsefesi* (8. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara, 2008, s.62-63.

<sup>5</sup> M. A. Sözer, *Eğitimin Toplumsal Temelleri*, Karip Emin (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2007, s. 158,

<sup>6</sup> Ö. Demirel, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2010, s. 19.

lenmektedir. Özellikle yeni eğitimin programlarında grup çalışmalarına ve sosyal faaliyetlere bu derece önem verilmesinin temel nedeni bu düşüncede yatmaktadır. Eğitim Fakülteleri programlarına eklenen “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi de öğretmen adaylarının sosyal gelişimlerini destekleyecek, sosyal faaliyet çalışmalarını artıracak bir uygulamadır. Bireyler bu eğitimle bilişsel açıdan gelişirken sosyal hayata da uyum sağlamayı kolaylaştıran değerlerin birikimini yapıp bir sermaye oluşturacaktır.

Literatürde bireylerin sahip olduğu çok farklı sermaye türlerinden bahsedilmektedir<sup>7,8,9,10</sup>. Bunlar bireylerin bilgi, beceri ve değerlerinin toplamı olan beşeri sermaye; kişilerin dışında yer alan somut maddi kaynaklar olan fiziksel sermaye<sup>11</sup> bireylerin yaşamının akışını kolaylaştıran güven, karşılıklılık, dürüstlük, sorumluluk, dayanışma ve işbirliği gibi erdemleri içinde barındıran sosyal sermaye<sup>12</sup> bireylerin diploma ve sertifika gibi belgeleriyle somutlaşan kültürel sermaye ve bireylerin sahip olduğu ev, araba, iş ve para gibi değerlerde somutlaşan ekonomik sermaye<sup>13</sup> gibi isimlerle sıralanmaktadır.

Eğitimin bir toplum için önemi ve işlevi düşünüldüğünde, eğitim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin adı geçen her tür sermaye türüne en üst düzeyde sahip olması beklenir. Son yıllarda, öğretmen modeli, giderek artan bir şekilde reformcular ve basın tarafından, zeki, liberal bir eğitim görmüş, sosyal hayata önem veren bir profesyonel olarak tanımlanmaktadır<sup>14</sup>. Yeni nesilleri şekillendirecek olan öğretmenler bu donanımlara sahip olduklarında toplum geleceğe güvenle bakabileceklerdir. Eğitimin ve eğitim kurumlarının en önemli unsuru olan öğretmenler, toplumsal değerleri ve kuralları yeni nesillere aktarmak, bu değerlerin verilmesinin ardından güçlü ve sağlıklı bir sosyal ilişkiler ağının kurulmasını sağlamak, öğrenci-

<sup>7</sup> A. Altay, “Bir Kamu Malı Olarak Sosyal Sermaye ve Yoksulluk İlişkisi”, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2007, Cilt: 7 Sayı: 1, s. 338.

<sup>8</sup> J. S. Coleman, “Social Capital of in the Creation of Human Capital”, *American Journal of Sociology*, 1988, s. 100, 109.

<sup>9</sup> J. Field, *Sosyal Sermaye* (2. Baskı) Çev. Bilgen, B ve Şen, B., Bilgi Yayıncılık, İstanbul, 2008, s. 22.

<sup>10</sup> F. Fukuyama, *Social Capital and Civil Society*, IMF Working Paper, 2000, s. 0, 74.

<sup>11</sup> E. Etcheverry, *Social Capital: A Resource for The Human Capital Development of University Students*, University of Manitoba, Faculty of Education, Doctorate Thesis, Manitoba, 1996, s. 22.

<sup>12</sup> J. S. Coleman “Social Capital of in the Creation of Human Capital”, *American Journal of Sociology*, 1988, s. 98.

<sup>13</sup> A. Altay, “Bir Kamu Malı Olarak Sosyal Sermaye ve Yoksulluk İlişkisi”, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2007, Cilt: 7, Sayı: 1, s. 345.

<sup>14</sup> M. Çelikten, M. Şanal ve Y. Yeni, “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2005, Sayı: 2, s. 207.

lere istenilen davranışları öğretmek ve öğrenilen davranışları pekiştirmekle görevlidir. Öğretmenler bu görevleri yerine getirmek suretiyle toplumda sosyal birliği sağlayan bir maya görevi yapmaktadır. Bu noktada adı geçen sermaye türlerinden öğretmenler açısından en çok önem taşıyanın sosyal sermaye olduğu da tartışmasız bir gerçektir. Sınıfında güvenilir bir birey olarak hissedilmeyen, öğrencileriyle sağlıklı iletişim kuramayan, sorumluluk ve beklentileri karşılayamayan öğretmenin vereceği eğitimin verimliliği tartışmaya açıktır.

Bireylerin sahip olduğu sermaye türleri düşünüldüğünde toplumun yetiştirilmesinde bir lokomotif görevi gören öğretmenlerin eğitiminin önemi ve dolayısıyla Eğitim Fakültelerinin lisans programlarının da öğretmen adaylarının özellikle sosyal sermayelerini geliştirici nitelikte olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Çünkü ortalama olarak aynı beşeri sermaye birikimine sahip olarak üniversiteye gelen öğretmen adaylarının lisans eğitimi sonrasında farklı derecelerde mezun olmaları, başarılarında etkili olan farklı değerler olduğunu göstermektedir.

Eğitim beşeri sermayenin artırılmasına sürekli hizmet etmektedir<sup>15</sup>. Üniversiteler, öğrencilerin yeni bilgi ve beceriler kazanmalarını sağlayarak ve tutumlarını değiştirerek onların beşeri sermayelerini artırmaktadır. Daha sonra öğrenciler üniversitede edinmiş oldukları bu sermayeyi kullanarak topluma katkı sağlamaktadır. Daha özel bir ifadeyle belirtmek gerekirse, öğretim üyeleri öğrencileri eğitmekle birlikte bilginin üretilmesine, korunmasına ve yayılmasına katkı sağlarlar. Onlar öğretim faaliyetleri aracılığıyla bilgi, yetenek ve tutumlarını öğrencilere yayarlar ve bu durum onların kariyerine ve toplumun gelişimine katkı sağlar.

Değişim bireyler buna güdülenmiş olduklarında ve değişmeye çaba gösterdiklerinde meydana gelir<sup>16</sup>. Başka bir ifadeyle üniversite değişim için gerekli yapıyı ortaya koyar ve öğrencilerin de değişimi sağlayabilmek için gayret göstermeleri gerekmektedir. Araştırmada eğitim ortamında öğretmen adaylarını hem zorlayan hem de destekleyen durumlar olduğu, bu zorlanma ve desteklenme algılarının onları değişmek için daha çok çaba harcamaya iteceği ve değişme olasılıklarının da buna paralel olarak daha yüksek olacağı ileri sürülmektedir. Değişim sırasında gösterilen çabalar sosyal sermaye birikimi oluşturan dayanışma, işbirliği ve yardımlaşmayı gerçekleştirecektir.

Sosyalleşme merkezi olan üniversiteler kasıtlı ya da kasıtsız olarak motivasyon ve çabayı etkilemekte ve böylece öğrencilerde ortaya çıkması beklenen değişimin yaratılmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca etkili üniversiteler, öğrencilere

<sup>15</sup> C. R. Belfield, *Economic Principles for Education: Theory and Evidence*. Cheltenham, Edward Elgar Publishing Ltd., 2000, s. 16.

<sup>16</sup> E. Etcheverry, *Social Capital: A Resource for The Human Capital Development of University Students*, University of Manitoba, Faculty of Education, Doctorate Thesis, Manitoba, 1996, s. 45.

eğitsel kazanımlara ulaşmaları için gerçekleştirmeleri gereken değişimleri sağlayan sosyal sermaye bakımından zengin olanaklar sunan bir öğrenme ortamına sahiptirler. Değişimi kolaylaştıracak nitelikli ortamlar sunan kurumlar öğrencileri değiştirmeye zorlayan, aynı zamanda değişim sürecinde onlara destek veren kurumlardır<sup>17</sup>. Üniversite bağlamına özgü sosyal sermaye kaynakları olan zorlanma ve destek, üniversitenin sosyal yapısı içerisinde yer alan ilişkiler aracılığıyla öğrencilere iletilir.

Değişim için önemli bir şart olan zorlama, değişimi teşvik etmekte olup pek çok biçimde karşımıza çıkabilir. Üniversite ortamında, öğretim üyelerinin ve öğrencilerin beklenti ve tepkileri değişime rehberlik etmektedir. Örneğin, öğrencilerin yeni kavramların anlamlarını öğrenip, konuşma ve yazma sürecinde bu öğrendiklerini mantıklı bir şekilde kullanabilmeleri bekleniyorsa bu durum öğrencilerin bir zorlama ile karşı karşıya olduğunu gösterir. Ayrıca eğer öğrenciler bu beklentileri karşılayıp olumlu bir değerlendirme süreci geçirmek istiyorlarsa değişim için çaba gösterecek ve yeni kavramları öğreneceklerdir. Üniversitelerdeki etkili eğitim programlarında öğrenciler ileri seviyede uzmanlık gerektiren bilgileri öğrenmeye zorlanırlar. Bu sayede yeteneklerini geliştirirler ve üniversitenin sunduğu dersleri, dereceleri ve sertifikaları kazanacak yeterliğe ulaşırlar<sup>18</sup>.

Değişimin diğer bir önemli tetikleyicisi de destektir. Dinleme, tavsiyede bulunma, rehberlik etme ve cesaret verme, öğrencileri zor da olsa değiştirmeye motive eden destek unsurlarıdır. Değişim sürecinde üniversitelerde öğretim üyeleri, öğrencileri yeni bilgi edinmek, becerilerini geliştirmek ve tutumlarını değiştirmek konusunda cesaretlendirirler ve onlara tavsiyelerde bulunurlar. Aynı durum öğrenciler arasında da gerçekleşebilir. Öğretim üyeleri öğrencilerin sorularını yanıtlar, ne yönde çaba gösterecekleri konusunda tavsiyeler ve dönütler vererek onlara yardımcı olur. Yine öğrenciler de öğretim üyelerinin beklentilerini anlamak ve zor kavramları açığa kavuşturmak için tartışmalar yapıp, bilgi alışverişi gerçekleştirerek birbirlerine yardımcı olurlar<sup>19</sup>.

Yeni bilgi, beceri ve tutumların kazanılması öğrenci açısından bir değişimi gerektirdiği için eğitsel ortamda öğrenciye sunulan zorlama ve destek arasındaki ilişki ile öğrencinin bunlara verdiği tepki çok önemlidir. İnsanlar karşılıklı ilişkiler kurarak kendi başlarına başaramayacakları ya da başarabilmek için çok fazla çaba

<sup>17</sup> L. I. Baird, *The College Environment Revisited: A Review of Research and Theory*, J. C. Smart (Ed.), In *Higher Education: Handbook of Theory and Research IV*, Agathon Press, New York, 1988. s. 1-52.

<sup>18</sup> E. Etcheverry, *Social Capital: A Resource for The Human Capital Development of University Students*, University of Manitoba, Faculty of Education, Doctorate Thesis, Manitoba, 1996, s. 48.

<sup>19</sup> E. Etcheverry, *Social Capital: A Resource for The Human Capital Development of University Students*, University of Manitoba, Faculty of Education, Doctorate Thesis, Manitoba, 1996, s. 48.

harcamaları gereken işleri kolaylaştırabilirler. Kuracakları bu iletişim ağları onların sosyal sermaye birikimleri olacaktır. Sosyal sermayenin varlığı, bireysel düzlemde insanları daha başarılı, daha mutlu ve daha sağlıklı kılarken; toplumsal düzeydeyse daha güvenli, daha sağlıklı, daha kültürlü, daha iyi yönetilen ve genelde daha az sosyal sermaye stokuna sahip olanlardan daha mutlu toplumlar yaratma vaadini içinde barındırmaktadır<sup>20</sup>.

Bu ilişkilerin incelenmesi bir teorik model aracılığıyla yürütülmektedir. Daha açık bir ifadeyle bu model, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının akademik ve sosyal temellerini, zorlanma ve destek algılarıyla sosyal sermayelerini ölçen ölçeklerin yer aldığı bir modeldir. Alanda yapılmış pek çok araştırma asıl araştırmayı ilgilendiren faktörler dışında akademik ve sosyal temelleri ilgilendiren değişkenlerin de modele dahil edilmesi gerektiğini, çünkü bunların eğitsel sonuçları etkileyebileceğini tespit etmiştir<sup>21</sup>.

<b>Zorlanma</b>	<b>Destek</b>
➤ Yapı	➤ Öğretim üyeleri ile ilişkiler
➤ İşlev	➤ Öğrencilerle ilişkiler
	➤ Olumlu etki

**Şekil 1:** Sosyal Sermaye Bileşenleri

Araştırma için büyük önem taşıyan zorlanma ve destek algıları, araştırma sürecinde hem ayrı ayrı hem de birbirleriyle ilişkileri açısından incelenmiştir. Zorlanma alanı altında yapı ve işlev olmak üzere iki değişken yer almaktadır. Buradaki ölçekler öğretmen adaylarının derslerde karşılaştıkları bilişsel zorlanmalara yönelik algılarını incelemektedir. Bu noktada öğretmen adaylarının gerçekleri hatırlamaya, yorumlamaya, fikir ve kuramları problemlere uygulamaya zorlandıklarında yeni bilgi, beceri ve tutumlar geliştirmek için harekete geçtikleri ve bu amaçlara ulaşmak için çaba sarf ettikleri öne sürülmektedir. Böylelikle öğrencilerin zorlanma algılarının akademik benliklerine ilişkin tutum ve düşünceleri, not ortalamaları ve eğitim sürecinden beklentileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Ayrıca zorlanmanın desteği de etkileyeceği düşünülmektedir, çünkü kendilerini zor durumda hisseden öğrenciler aynı deneyimleri yaşayan akranlarıyla daha fazla iletişim kurarlar ve bunların üstesinden gelme konusunda onlara destek olabilirler.

<sup>20</sup> H. Ekşi Uğuz, *Kişisel ve Kuramsal Gelişmeye Farklı Bir Yaklaşım SOSYAL SERMAYE*, Orion Kitabevi, Ankara, 2010, s. 16.

<sup>21</sup> C. E. Bidwell, "The Meaning of Educational Attainment", *Research in Sociology of Education and Socialization*, 1989, Sayı 8, s. 117-138.

Öğretim üyeleri ile ilişkiler, öğrencilerle ilişkiler ve olumlu etki değişkenlerinden oluşan destek, sosyal sermayenin üniversite bağlamındaki ikinci alanını teşkil etmektedir. Burada yer alan ölçekler öğrencilerin Fakültede gördükleri desteğe ilişkin algılarını tespit etmeye yöneliktir. Öğrenciler öğretim üyeleriyle, birbirleriyle ve Fakültedeki diğer insanlarla olumlu ilişkiler yürüttüklerinde ve eğitim sürecinde edindikleri deneyimlerle ilgili olumlu tutumlar beslediklerinde eğitsel hedeflere ulaşmak için gereken değişim sürecinden geçme konusunda cesaretlenmiş ve güdülenmiş olurlar. Böylelikle, öğrencilerin destek algılarının onların öz saygıları, not ortalamaları ve eğitsel beklentileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ileri sürülebilir. Sonuç olarak öğrencilerin eğitim ortamındaki zorlanma ve desteklenme algılarının onların sosyal sermayelerini geliştirici birer kaynak olduğu düşünülmektedir.

Bu hipotezi test etmek için sosyal sermayenin doğasını eğitim ortamında incelemek ve sosyal sermayenin öğrencilerin algılarına göre değişim sürecini tespit etmek gerekmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin nasıl değiştiğini incelemek olarak belirlenmiştir. Bu amaca ulaşmak için, belirlenen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeyleri okudukları lisans programına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeyleri buldukları sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

## **1. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Genel tarama modelinde yürütülen bu çalışmada Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarından bir kesit alınarak, bu öğretmen adaylarının mevcut sosyal sermaye düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

### **2.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın çalışma grubu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli programlarında (İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği Anabilim Dallarına, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü) öğrenim gören 402'si kız (%64), 218'i erkek (%36) toplam 620 öğretmen adayından oluşmaktadır.



## 2.3. Veri Toplama Araçları

### 2.3.1. Eğitim Yaşantıları Bilişsel Zorlanma Ölçeği

Öğrencilerin bilişsel alana yönelik yaşam kalitelerini tespit etmek amacıyla Roberts ve Clifton (1992) tarafından geliştirilen ve Toprak (2011) tarafından uyarlaması yapılan Eğitim Yaşantıları Bilişsel Zorlanma Ölçeği (EYBZÖ) kullanılmıştır. Toplam 17 maddeden oluşan EYBZÖ yeni kavram ve terimlerin hatırlanması ve yorumlanmasına dayanan yapısal alanı ölçmek üzere 6 maddeden oluşan “Yapı” ve bilgiyi uygulama ya da analiz etme gibi daha karmaşık süreçleri gerektiren işlevsel alanı<sup>22</sup> ölçmek üzere 11 maddeden oluşan “İşlev” olmak üzere iki alt faktörden oluşmaktadır. Bu ölçek bireysel veya gruplar halinde uygulanabilen “Kesinlikle Katılıyorum”dan, “Kesinlikle Katılmıyorum”a doğru 5’li derecelmeli likert tipi bir ölçektir.

Ölçeğin tümü için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı  $\alpha=,86$ , yapı alt ölçeği için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı  $\alpha=,78$  ve işlev alt ölçeği için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı  $\alpha=,81$  olarak bulunmuştur.

### 2.3.2. Eğitim Yaşantıları Destek Algısı Ölçeği

Öğretmen adaylarının eğitim yaşantılarındaki destek algılarını ölçmek amacıyla Roberts ve Clifton (1992) tarafından geliştirilen ve Toprak (2011) tarafından uyarlaması yapılan Eğitim Yaşantıları Destek Algısı Ölçeği (EYDAÖ) kullanılmıştır. Toplam 25 maddeden oluşan EYDAÖ, öğretim üyeleriyle ilişkilerdeki destek algısını ölçen 6, öğrencilerle ilişkilerdeki destek algısını ölçen 12 ve Fakültenin olumlu etkisinden sağlanan destek algısını ölçen 7 madde olmak üzere toplam üç alt faktörden oluşmaktadır. Bu ölçek bireysel veya gruplar halinde uygulanabilen “Kesinlikle Katılıyorum”dan, “Kesinlikle Katılmıyorum”a doğru 5’li derecelmeli likert tipi bir ölçektir.

Ölçeğin tümü için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı  $\alpha=,84$ , öğretim üyeleriyle ilişkiler alt ölçeği için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı  $\alpha=,82$ , öğrencilerle ilişkiler alt ölçeği için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı  $\alpha=,75$  ve olumlu etki alt ölçeği için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı  $\alpha=,87$  olarak bulunmuştur.

## 2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan araçlar katılımcılara Mart (2011) ayı içerisinde, ders sırasında dağıtılmış, uygulanmış ve toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde “*cinsiyet, ve sınıf*” değişkenlerine göre öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi, “*lisans programı*” değişkenine göre farklılaşma duru-

<sup>22</sup> R. A. Clifton, E. Etcheverry, S. Hasinoff ve L. Roberts, “Measuring the Cognitive Domain of the Quality of Life of University Students”, *Social Indicators Research*, 1996, Sayı 38, s. 29.

munu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anova testi sonucunda ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri istatistik tekniği olarak TUKEY testi kullanılmıştır. Araştırmada manidarlık düzeyi ,05 olarak alınmıştır.

### **3. Bulgular**

#### **3.1. Öğretmen Adaylarının Sosyal Sermaye Düzeyleri Okudukları Lisans Programına Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşmakta mıdır?**

Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin okudukları lisans programına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 1 ve Tablo 1.1’de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde sosyal sermaye faktörlerinden yapı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 18,07 ile İngilizce Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarına ait olduğu, bunları sırasıyla 17,79 ortalama ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 17,31 ortalama ile DKAB Öğretmenliği 17,25 ortalama ile Matematik Öğretmenliği, 16,90 ortalama ile Fen Bilgisi Öğretmenliği 16,67 ortalama ile Sınıf Öğretmenliği ve 16,50 ortalama ile Türkçe Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının izlediği görülmektedir.

İşlev alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 35,68 ile Matematik Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarına ait olduğu, bunları sırasıyla 34,80 ortalama ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 34,51 ortalama ile DKAB Öğretmenliği 34,42 ortalama ile İngilizce Öğretmenliği, 33,71 ortalama ile Fen Bilgisi Öğretmenliği 32,96 ortalama ile Sınıf Öğretmenliği ve 32,91 ortalama ile Türkçe Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının izlediği görülmektedir.

Öğretim üyeleriyle ilişkiler alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 24,23 ile Türkçe Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarına ait olduğu, bunları sırasıyla 20,59 ortalama ile DKAB Öğretmenliği, 19,89 ortalama ile İngilizce Öğretmenliği 19,85 ortalama ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 19,70 ortalama ile Matematik Öğretmenliği, 19,57 ortalama ile Fen Bilgisi Öğretmenliği ve 18,02 ortalama ile Sınıf Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının izlediği görülmektedir.

Öğrencilerle ilişkiler alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 18,01 ile Türkçe Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarına ait olduğu, bunları sırasıyla 17,20 ortalama ile İngilizce Öğretmenliği, 16,85 ortalama ile Matematik Öğretmenliği, 16,67 ortalama ile DKAB Öğretmenliği, 16,63 ortalama ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 15,95 ortalama ile Fen Bilgisi Öğretmenliği ve 15,80 ortalama ile Sınıf Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının izlediği görülmektedir.

**Tablo 1.** Öğretmen Adaylarının Okudukları Lisans Programlarına Göre Sosyal Sermaye Düzeyleri Puanlarına İlişkin n, x ve ss. Değerleri

<b>Faktör</b>	<b>Lisans Programı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>Std. Sapma</b>
Yapı	Sınıf Öğretmenliği	93	16,67	5,05
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	87	17,79	4,68
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	87	16,90	4,72
	Matematik Öğretmenliği	96	17,25	5,13
	Türkçe Öğretmenliği	86	16,50	4,82
	İngilizce Öğretmenliği	83	18,07	4,48
	DKAB Öğretmenliği	88	17,31	4,83
İşlev	Sınıf Öğretmenliği	93	32,96	7,16
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	87	34,80	7,29
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	87	33,71	6,63
	Matematik Öğretmenliği	96	35,68	7,42
	Türkçe Öğretmenliği	86	32,91	8,39
	İngilizce Öğretmenliği	83	34,42	6,89
	DKAB Öğretmenliği	88	34,51	8,32
Öğretim Üyeleriyle İlişkiler	Sınıf Öğretmenliği	93	18,02	4,88
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	87	19,85	5,93
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	87	19,57	6,14
	Matematik Öğretmenliği	96	19,70	5,17
	Türkçe Öğretmenliği	86	24,23	6,19
	İngilizce Öğretmenliği	83	19,89	5,96
	DKAB Öğretmenliği	88	20,59	5,83
Öğrencilerle İlişkiler	Sınıf Öğretmenliği	93	15,80	4,28
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	87	16,63	4,75
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	87	15,95	4,07
	Matematik Öğretmenliği	96	16,85	3,69
	Türkçe Öğretmenliği	86	18,01	4,47
	İngilizce Öğretmenliği	83	17,20	3,98
	DKAB Öğretmenliği	88	16,67	4,57
Olumlu Etki	Sınıf Öğretmenliği	93	27,15	7,72
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	87	28,63	9,80
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	87	30,31	9,20
	Matematik Öğretmenliği	96	31,35	8,51
	Türkçe Öğretmenliği	86	33,03	11,43
	İngilizce Öğretmenliği	83	29,27	9,54
	DKAB Öğretmenliği	88	30,45	10,30

Olumlu etki alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 33,03 ile Türkçe Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarına ait olduğu, bunları sırasıyla 31,35 ortalama ile Matematik Öğretmenliği, 30,45 ortalama ile DKAB Öğretmenliği, 30,31 ortalama ile Fen Bilgisi Öğretmenliği, 29,27 ile İngilizce Öğretmenliği, 28,63 ortalama ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve 27,15 ortalama ile Sınıf Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının izlediği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının okudukları lisans programına göre sosyal sermaye düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 1.1’de verilmiştir.

**Tablo 1.1.** Öğretmen Adaylarının Okudukları Lisans Programlarına Göre Sosyal Sermaye Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Lisans Programı	KT	sd	KO	F	p
Yapı	Gruplar Arası	170,14	6	28,35	1,214	,297
	Grup İçi	14314,02	613	23,35		
	Toplam	14484,16	619			
İşlev	Gruplar Arası	558,82	6	93,13	1,667	,127
	Grup İçi	34239,68	613	55,85		
	Toplam	34798,51	619			
Öğretim Üyeleriyle İlişkiler	Gruplar Arası	1928,33	6	321,38	9,775*	,000
	Grup İçi	20154,75	613	32,87		
	Toplam	22083,08	619			
Öğrencilerle İlişkiler	Gruplar Arası	294,25	6	49,04	2,689*	,014
	Grup İçi	11178,47	613	18,23		
	Toplam	11472,72	619			
Olumlu Etki	Gruplar Arası	1955,64	6	325,94	3,583*	,002
	Grup İçi	55770,04	613	90,97		
	Toplam	57725,68	619			

Tablo 1.1. incelendiğinde sosyal sermaye faktörlerinden yapı ve işlev alt boyutlarında okunan lisans programı açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretim üyeleriyle ilişkiler alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=9,77, p<.05), öğrencilerle ilişkiler alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=2,68, p<.05) ve olumlu etki alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=3,58, p<.05) ilgili boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Öğretim üyeleriyle ilişkiler, öğrencilerle ilişkiler ve olumlu etki alt boyutlarında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 1.2’de verilmiştir.

**Tablo 1.2:** Öğretmen Adaylarının Okudukları Lisans Programına Göre Öğretim Üyeleriyle İlişkiler, Öğrencilerle İlişkiler ve Olumlu Etki Alt Boyutları Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Lisans Programı	(J) Lisans Programı	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Öğretim Üyeleriyle İlişkiler	Sınıf Öğretmenliği	Türkçe Öğretmenliği	-6,21*	,000
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Türkçe Öğretmenliği	-4,38*	,000
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Türkçe Öğretmenliği	-4,65*	,000
	Matematik Öğretmenliği	Türkçe Öğretmenliği	-4,52*	,000
	Türkçe Öğretmenliği	İngilizce Öğretmenliği	4,34*	,000
Öğrencilerle İlişkiler	Sınıf Öğretmenliği	Türkçe Öğretmenliği	-2,20*	,011
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Türkçe Öğretmenliği	-2,05*	,027
Olumlu Etki	Sınıf Öğretmenliği	Matematik Öğretmenliği	-4,20*	,041
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Türkçe Öğretmenliği	-5,88*	,001
			-4,40*	,040

\*p<,05

Öğretmen adaylarının okudukları lisans programı açısından öğretim üyeleriyle ilişkiler alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, Türkçe Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları ile Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve DKAB Öğretmenliği lisans programlarında okuyan öğretmen adayları arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 1.2'de görülmektedir. Bu bulguya göre Türkçe Öğretmenliği lisans programında okuyan öğretmen adaylarının öğretim üyeleriyle ilişkilerindeki destek algıları, diğer lisans programlarında okuyan öğretmen adaylarının destek algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğrencilerle ilişkiler alt boyutunda da Türkçe Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının, öğrencilerle ilişkilerindeki destek algılarının Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında okuyan öğretmen adaylarının destek algılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmektedir.

Olumlu etki alt boyutundaki bulgular incelendiğindeyse Matematik Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının Sınıf Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının puan ortalamalarından (p<,05) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Türkçe Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarıyla Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında da Türkçe

Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farkın olduğu Tablo 1.2’de görülmektedir.

### 3.2. Öğretmen Adaylarının Sosyal Sermaye Düzeyleri Buldukları Sınıfa Göre Anlamlı Düzeyde Farklaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin buldukları sınıfa göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmen Adaylarının Sosyal Sermaye Düzeylerinin Buldukları Sınıfa Göre Farklaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	p
Yapı	1. Sınıf	336	18,00	4,55	4,502*	,001
	4. Sınıf	284	16,26	4,99		
İşlev	1. Sınıf	336	35,01	7,51	3,128*	,002
	4. Sınıf	284	33,14	7,36		
Öğretim Üyeleriyle İlişkiler	1. Sınıf	336	18,93	5,25	-5,976*	,001
	4. Sınıf	284	21,77	6,39		
Öğrencilerle İlişkiler	1. Sınıf	336	16,61	4,22	-,641	,522
	4. Sınıf	284	16,84	4,40		
Olumlu Etki	1. Sınıf	336	27,32	8,54	-7,828*	,001
	4. Sınıf	284	33,21	9,93		

\*p<,05

Tablo 2 incelendiğinde sosyal sermayenin yapı alt boyutunda 1. Sınıftaki öğretmen adaylarının ortalamasının 18,00, 4. Sınıftaki öğretmen adaylarının ortalamasının ise 16,26 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t=4,502$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre 1. Sınıftaki öğretmen adaylarının yapı alt boyutundaki zorlanma algıları 4. Sınıftaki öğretmen adaylarının zorlanma algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

İşlev alt boyutundaki zorlanma algılarına yönelik olarak elde edilen bulgular incelendiğinde 1. Sınıftaki öğretmen adaylarının ortalamasının 35,01, 4. Sınıftaki öğretmen adaylarının ortalamasının ise 33,14 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t

değeri ( $t=3,128$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre 1. Sınıftaki öğretmen adaylarının işlev alt boyutundaki zorlanma algıları 4. Sınıftaki öğretmen adaylarının zorlanma algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğretim üyeleriyle ilişkiler alt boyutundaki destek algılarına yönelik olarak elde edilen bulgular incelendiğinde 1. Sınıftaki öğretmen adaylarının ortalamasının 18,93, 4. Sınıftaki öğretmen adaylarının ortalamasının ise 21,77 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t= -5,976$   $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre 1. Sınıftaki öğretmen adaylarının öğretim üyeleriyle ilişkiler boyutundaki destek algıları 4. Sınıftaki öğretmen adaylarının destek algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğrencilerle ilişkiler alt boyutu incelendiğinde gruplar arasında herhangi bir anlamlı fark olmadığı Tablo 2’de görülmektedir.

Olumlu etki alt boyutundaki destek algılarına yönelik olarak elde edilen bulgular incelendiğinde 1. Sınıftaki öğretmen adaylarının ortalamasının 27,32, 4. Sınıftaki öğretmen adaylarının ortalamasının ise 33,21 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t= -7,828$   $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre 1. Sınıftaki öğretmen adaylarının olumlu etki alt boyutundaki destek algıları 4. Sınıftaki öğretmen adaylarının destek algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

### **3.3. Öğretmen Adaylarının Sosyal Sermaye Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Düzeyde Farklaşmakta mıdır?**

Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde sosyal sermayenin yapı, işlev ve öğrencilerle ilişkiler alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

**Tablo 3.** Öğretmen Adaylarının Sosyal Sermaye Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	p
Yapı	Kız	402	17,21	4,70	0,58	,953
	Erkek	218	17,19	5,07		
İşlev	Kız	402	34,35	7,40	,880	,379
	Erkek	218	33,79	7,67		
Öğretim Üyeleri ile İlişkiler	Kız	402	19,60	5,54	-3,426*	,001
	Erkek	218	21,39	6,54		
Öğrenciler ile İlişkiler	Kız	402	16,64	4,09	-,622	,534
	Erkek	218	16,86	4,67		
Olumlu Etki	Kız	402	29,01	9,09	-3,443*	,001
	Erkek	218	31,88	10,37		

\*p<,05

Öğretim üyeleriyle ilişkiler alt boyutunda kız öğretmen adaylarının ortalamasının 19,60, erkek öğretmen adaylarının ortalamasının ise 21,39 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t = -3,426$ ,  $p < ,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın, 05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kız öğretmen adaylarının öğretim üyeleriyle ilişkilerindeki destek algıları erkek öğretmen adaylarının destek algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Olumlu etki alt boyutundaki destek algılarına yönelik olarak elde edilen bulgular incelendiğinde kız öğretmen adaylarının ortalamasının 29,01, erkek öğretmen adaylarının ortalamasının ise 31,88 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t = -3,443$ ,  $p < ,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın, 05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kız öğretmen adaylarının olumlu etkiden sağladıkları destek algıları erkek öğretmen adaylarının destek algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada sosyal sermayenin oluşumu öğretmen adaylarının Fakülte'deki öğrenim yaşantılarından edindikleri zorlanma ve ilişkilerindeki desteklenme algılarına dayandırılmıştır.



Araştırmada elde edilen verilere göre sosyal sermayenin öğretim üyeleriyle ilişkiler alt boyutunda Türkçe Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının destek algıları diğer tüm programlarda okuyan öğretmen adaylarının destek algılarından anlamlı düzeyde yüksek olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Türkçe Öğretmenliği programındaki öğretim üyelerinin özverisi ve desteğine göre öğrencilerin algılarının değişmesine bağlanabilir. Nitekim Telli ve Çakıroğlu (2002)'nin öğrencilerin biyoloji sınıf ortamı algıları ile biyoloji dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlı yaptıkları “Biyoloji Sınıfındaki Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Biyolojiye Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmalarında öğretmen desteği ve biyoloji dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir korelasyon tespit etmiş, öğretmen desteğinin daha çok hissedildiği sınıflarda derse yönelik tutumun da daha pozitif olduğunu belirlemişlerdir. Telli ve Çakıroğlu (2002)'nin verileri, bu araştırmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Öğretmenlerden sağlanan destek derse yönelik tutumda önemli bir sosyal sermaye kaynağı oluşturmakta, desteğin yüksek oluşu öğrencileri öğretmenlerin beklentilerini karşılamada daha istekli olmalarını sağlamaktadır.

Öğrenciler arasındaki ilişkilerde işbirliği, dayanışma ve ortak çalışmalarla elde edilen destek algısı bir sosyal sermaye oluşturarak derslerdeki kaygıları azaltacaktır. Türkçe Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının öğrencilerle ilişkilerindeki destek algıları da Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının destek algılarından yüksek olarak tespit edilmiştir. Yıldırım, Gençtanım, Yalçın ve Baydan (2008) tarafından öğrencilerin akademik başarılarına etki eden farklı değişkenleri incelemek amacıyla yapılan “Sınav Kaygısının Yordayıcıları Olarak Akademik Başarı, Mükemmeliyetçilik ve Sosyal Destek” adlı çalışmada sosyal desteğin sınav kaygısına etkisi incelenmiş ve öğretmen ve öğrenci desteğinin az olduğu durumlarda kaygının arttığı tespit etmişlerdir. Ayrıca Traş ve Güngör (2011) tarafından Avrupa ülkelerinden gelen yabancı uyruklu Türk asıllı üniversite öğrencilerinin öğrenimleri sırasında çevrelerindeki destek algıladıkları sosyal desteği incelemek amacıyla yapılan “Avrupa Ülkelerinden Gelen Türk Asıllı Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek Ve Sosyal Bağlılıkları Üzerine Nitel Bir Araştırma” adlı çalışmada da öğrenciler diğer öğrencilerden gördükleri desteğin Türkiye’ye uyumu kolaylaştırıcı bir unsur olduğunu dile getirmiştir. Bu veriler, araştırmada elde edilen, ilişkilerdeki destek algısının işlemleri kolaylaştırıcı birer unsur olduğu hipoteziyle örtüşmektedir.

Sosyal sermayenin alt boyutlarından öğrencilerle ilişkilerde yine Türkçe Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının öğrenciler ile ilişkilerindeki destek algılarının diğer bazı programlarda okuyan öğretmen adaylarından yüksek oluşu, Türkçe Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının aralarındaki ilişkinin işbirliğine, yardımlaşmaya ve karşılıklılığa dayalı olarak sosyal sermayeyi geliştirici nitelikte olduğuna bağlanabilir.

Destek azaldığında eğitsel amaçlara yönelik kaygılar artmaktadır. Yine Türkçe Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının Fakülte'deki olumlu etkiden sağladıkları destek algıları Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilimler Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının destek algılarından, Matematik Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarınınki de Sınıf Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının destek algılarından anlamlı düzeyde yüksek olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğretmenlerle ilişkilerinden sağladıkları sosyal destek onları rahatlatmaktadır. Öğretmenlerin bu desteği öğrencilerin eğitim ortamında olumlu etki yaratmaktadır. Erden ve Akgül (2010), öğrencilerin matematik dersi kaygısı ile algıladıkları öğretmen desteği arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları "İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Kaygısı ve Öğretmen Sosyal Desteğinin Matematik Başarılarını Yordama Gücü" adlı çalışmada öğretmen sosyal desteği ile matematik başarıları arasında pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Bu veriler Fakülte'deki olumlu etkinin öğretmen adaylarının bilişsel ve duyuşsal kaygılarını azaltarak, onları rahatlatıp eğitsel amaçlara ulaşmada bu desteği bir sosyal sermaye unsuru olarak edindikleri hipotezini desteklemektedir.

Sosyal sermayenin alt boyutlarından olumlu etkide, Sınıf Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının Fakülte'deki olumlu etkiden sağladıkları destek algılarının Türkçe ve Matematik Öğretmenliği programlarında okuyan öğretmen adaylarının destek algılarından düşük oluşu, Sınıf Öğretmenliği programının öğretim üyesinin bulunmayışına dayandırılabilir. Programın kendine ait öğretim üyesinin bulunmayışı öğrencilerin kendisini yalnız hissetmesine neden olabilir. Bu nedenle program kadrosunda çalışacak öğretim üyelerinin alınması öğrencilerin Fakülte'den sağladıkları olumlu etkiyi artıracaktır. Öğrenciler kendi hocalarının desteğiyle sahiplenildiklerini hissedecek, Fakülte ile ilgili her konuyu kendi hocalarıyla paylaşacak ve bu sayede Fakülte'de bulunmaktan mutlu olacak, Fakülte'den daha olumlu faydalanacaklardır. Sosyal Bilimler Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının Fakültenin olumlu etkisinden sağladıkları destek algılarının Türkçe Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının destek algılarından düşük oluşu da Sosyal Bilimler Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası atanma problemlerine bağlanabilir.

Cinsiyet bakımından öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeyleri incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre öğretim üyeleri ile ilişkilerinden ve Fakülte'deki olumlu etkiden sağladıkları destek algıları daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç da Telli ve Çakıroğlu (2002)'nin yaptığı "Biyoloji Sınıfındaki Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Biyolojiye Yönelik Tutumlarına Etkisi" adlı çalışmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

Öğretmen adaylarının buldukları sınıfa göre sosyal sermaye düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. 1. Sınıfta okuyan öğretmen adayları-

nın sosyal sermayenin yapı ve işlev alt boyutlarındaki zorlanma algıları 4. Sınıfların aynı alt boyutlardaki zorlanma algılarından daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Bu durum 1. Sınıfa yeni başlayan öğretmen adaylarının üniversitenin başlangıç evresine, programlara uyum sürecine ve yeni bir ortamda farklı koşullarla yüz yüze kalmaya bağlanabilir. Araştırmada elde edilen verilere göre de 4. Sınıftaki öğretmen adayları geçirdikleri öğrenim süreci boyunca öğretim üyeleriyle ilişkiler sürdürmüş ve bu ilişkilerin de desteğiyle Fakültenin olumlu etkisini daha iyi hissetmişlerdir. Fakülteye uyum sağlayan, programlardaki amaçları anlayan ve beklentileri karşılamaya başlayan 1. Sınıf öğretmen adaylarının da zamanla öğretim üyeleriyle ve öğrencilerle güven temelinde kuracakları ilişkiler neticesinde Fakültenin olumlu etkisinden daha çok faydalanacak ve insanların bir arada çalışmayı nasıl başarabildiğini açıklayan bir kavram<sup>23</sup> olarak görülen sosyal sermaye birikimi oluşacaktır. Coleman'a göre öğrenciler sosyal sermayenin oluşumunda beklentiler ve bunlara bağlı olarak gelişen değerlendirme ve dönütler sayesinde tüm çabalarını temelinde ilim gibi bir ideoloji olan eğitsel hedefleri gerçekleştirmeye yöneltebilirler<sup>24</sup>. Belirlenecek ortak bir ideoloji çalışmaların verimliliğini artırabilir. Coleman'ın temeldeki iddiası da yoğun ağların ve ilişkilerin varlığında sosyal sermayenin ortaya çıkabileceğidir. James Coleman'ın sosyal sermaye anlayışında sosyal sermaye sosyal yapı ile bireyi bağdaştıran bir unsurdur. Ona göre sosyal sermaye insanlar arasındaki ilişkilerin, aktörler arasındaki yükümlülük ve beklentilerin kurulmasına yardım ederek, sosyal çevrede sadakati ve dürüstlüğü besleyerek, bilgi kanallarını açarak, başıboş davranışlara yaptırımlar uygulayarak ve belirli davranış şekillerini onaylayarak sermaye kaynaklarını oluşturmakta ve bu yolla eğitimsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde önemli bir olanak sunmaktadır<sup>25</sup>. Putnam'ın sosyal sermayeyi kısaca; sosyal kurumun koordine edilmiş eylemleri kolaylaştırarak toplumun etkinliğini arttıran normlar ve iletişim ağları gibi özellikler olarak görmesi de bu yargıyı desteklemektedir<sup>26</sup>. Öğretmen adaylarının dört yıllık üniversite öğrenimi boyunca hem öğretim üyeleriyle hem de kendi aralarında geçirdikleri yaşantılar sonucu güvene dayalı bir ilişkiler ağı oluşmaktadır. Sosyal sermayenin en önemli ögesi olarak görülen güven ilişkileri kolaylaştıran ve güçlendiren temel unsurdur. İlişkilerin güvene dayalı olduğu, güçlü ve yoğun sosyal ağlara, amaçlarına hizmet edecek değerler ve normlara sahip okullarda arzulanan işbirliği ve okul toplumunu oluşturan taraflar arasında nitelikli ilişkilerin gelişmesi

<sup>23</sup> J. Field, *Sosyal Sermaye* (2. Baskı) Çev. Bilgen, B ve Şen, B. Bilgi Yayıncılık, İstanbul, 2008, s. 29.

<sup>24</sup> J. S. Coleman, "Social Capital of in the Creation of Human Capital", *American Journal of Sociology*, 1988, s. 95-120.

<sup>25</sup> J. Field, *Sosyal Sermaye* (2. Baskı) Çev. Bilgen, B ve Şen, B. Bilgi Yayıncılık, İstanbul, 2008, s. 33.

<sup>26</sup> R. D. Putnam, *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton University Press, Princeton, 1993, s. 167.

okullarda kurumsal amaçlara ulaşmada önemli olanaklar sunacaktır<sup>27</sup>. Woolcock da güvenin zaman içinde sosyal sermayenin bir sonucu olarak görülebileceğini<sup>28</sup> söyleyerek sosyal sermaye ve güven ilişkisine atıfta bulunmaktadır. Fukuyama'ya göre güven sosyal sermayenin temel belirleyicisi olmakla beraber, sosyal sermayenin işlevselliğini artıran önemli bir değer niteliğindedir<sup>29</sup>. Eğitim kurumlarında güven ortamının varlığı hem öğretim elemanları hem de öğrenciler açısından verimli bir çalışma ortamının oluşmasını hem de arzu edilen başarıların kazanılmasını sağlayan etkili bir unsurdur. Birbirlerine güvenen kişiler çalışmalarda kendilerini işlerine daha bağlı şekilde verecek, kendi üzerine düşen sorumluluk duygusunu daha çok hissedecek, değişime ve yenileşmeye daha açık ve daha üretken olacaktır<sup>30</sup>. 1. sınıftaki öğretmen adaylarının birbirlerine olan güven düzeyinin 4. sınıftaki öğretmen adaylarına nazaran düşük olması daha az yaşantıya ve paylaşımına sahip olmalarına bağlanabilir. Üniversite eğitimleri süresince yaşayacakları paylaşımlar güven temelinde ilişkilerini artıracak ve hem birbirlerinden hem de Fakülteden sağladıkları destek algıları çoğalacaktır. Etcheverry (1996), Manitoba Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yaptığı "Social Capital: A Resource For The Human Capital Development Of University Students" adlı doktora tez çalışmasında sosyal sermayenin üniversite öğrencilerinin beşeri sermayelerini artırmak için bilgi, beceri ve tutumlarında gerçekleştirmeleri gereken değişimi kolaylaştıracağını öne sürmüştür. Etcheverry araştırmasında, öğrencilerin eğitim kurumlarındaki zorlanma ve desteklenme durumlarını algılama şekillerinin onların davranışlarını ve eğitsel kazanımlarını etkileyen sosyal sermaye kaynakları olduğunu ileri sürmüştür. Bunun yanında üniversitede geçirilen yıllar ve ders kredileri gibi iki ayrı sosyal yapısal faktörden de bahsetmiş, bunları öğrencilerin üniversite yaşamlarının birer parçası olarak ele almış ve sosyal sermaye üzerinde etkili olduklarını iddia etmiştir. Araştırma sonunda sosyal sermayenin öğrencilerin beşeri sermayelerinin gelişiminde etkili bir unsur olduğu sonucuna varmıştır.

## 5. Öneriler

Fakültedeki öğretim üyelerinin öğrencilere yönelik tutumlarını gözden geçirmeleri faydalı olacaktır. Öğretim üleriyle öğrenciler arasındaki ilişkilerin nasıl olduğu, aralarında herhangi bir sorun olup olmadığı, varsa sorunların neden kaynaklandığı tespit edilmeli, belirlenen eksiklere yönelik olarak çalışma yapılmalıdır.

<sup>27</sup> A. Ekinci, *Okullarda Sosyal Sermaye*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2010, s. 3.

<sup>28</sup> M. Woolcock, "The Place of Social Capital in Understanding Social and Economic Outcomes", Isuma: *Canadian Journal of Policy Research*, 2011, Cilt 2, Sayı: 1, s. 1-17.

<sup>29</sup> F. Fukuyama, "Social Capital, Civil Society and Development", *Third World Quarterly*, 2001, Cilt 22, Sayı: 1, s. 7-20.

<sup>30</sup> M. Tschannen-Moran. ve W. K. Hoy, "Trust in Schools: A Conceptual and Empirical Analysis", *Journal of Educational Administration*, 1998, Cilt: 36 Sayı: 4, s. 334-352.

Öğretmen adaylarının öğrencilerle ilişkilerindeki destek algılarını yükseltmek amacıyla ilişkileri geliştirecek sosyal faaliyetlere yer verilmelidir. Derslerde öğretim üyeleri grup çalışmalarına yönelmeli, öğrencilere ortak çalışmaları artıracak görevler vermelidir.

Öğretim üyelerinin öğretmen adaylarına daha çok destek olmasının ve onları KPSS'ye yönelik başarı konusunda güçlü bir şekilde motive etmesinin arasındaki ilişkileri güçlendireceği düşünülebilir.

Sosyal sermayenin yapı ve işlev alt boyutlarında 1. Sınıftaki öğretmen adaylarının zorlanma düzeyini hafifletmek için öğrencilerin üniversiteye yeni yeni uyum sağlamaya başladığı bu ilk dönemde mümkün olduğunca esnek davranılmalı, motivasyonları yükseltilmelidir. Öğrenciler öğretim üyeleri tarafından yeni kavramları hatırlamaya ve ezberlemeye zorlanırken, onlara pratik yollar sunulmalı, ipuçları verilmeli, öğrenme kolaylıkları sağlanmalıdır. 1. Sınıftaki öğretmen adaylarının öğretim üyeleriyle ilişkilerindeki destek algılarının 4. Sınıftaki öğretmen adaylarının destek algılarından düşük olması normaldir. Fakülteye yeni gelen öğretmen adayları zamanla öğretim üyelerini tanıyacak ve yeni ilişkiler geliştirecektir. Bu ilişkilerin kurulmasında Fakültenin ilk yıllarından itibaren öğretim üyeleri öğrencilerle ilgilenmeye, ortak yaşantılar geliştirmeye başlamalıdır. Yine 1. Sınıf öğrencilerinin Fakülteden sağladıkları destek algılarının artırılması için çeşitli sosyal faaliyetler düzenlenmeli, spor ve sanat etkinlikleri yapılmalıdır.

Sosyal sermaye zorlama ve destek algılarının bir sentezi olarak ele alındığında, öğrenciler değişimin önemli bir unsuru olan zorlamanın yanında sürekli olarak destek algısını hissederek sahip olacakları motivasyonla güçlü bir sosyal sermaye birikimi oluşturacaktır.

## **KAYNAKÇA**

- Altay, A., “Bir Kamu Malı Olarak Sosyal Sermaye ve Yoksulluk İlişkisi”, Ege Akademik Bakış Dergisi, 2007, Cilt 7, Sayı: 1, s. 337-362.
- Baird, L. I., The College Environment Revisited: A Review of Research and Theory, J. C. Smart (Ed.), In Higher Education: Handbook of Theory and Research IV, Agathon Press, New York, 1988. s. 1-52.
- Belfield, C. R., Economic Principles for Education: Theory and Evidence, Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd., 2000, s. 16.
- Bidwell, C. E., “The Meaning of Educational Attainment”, Research in Sociology of Education and Socialization, 1989, Sayı: 8, s. 117-138.
- Buluç, B., Eğitimin Amaç ve İşlevleri, Karip Emin (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş içinde, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2007, s. 21-54.
- Clifton, R. A., Etcheverry E., Hasinoff S. ve Roberts L., “Measuring the Cognitive Domain of the Quality of Life of University Students”, Social Indicators Research, 1996, Sayı: 38, s. 29.
- Coleman, J. S., “Social Capital of in the Creation of Human Capital”, American Journal of Sociology, 1988.
- Çelikten, M., Şanal M. ve Yeni Y., “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri”, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2005, Sayı: 2, s. 207-237.
- Demir, K., “Eğitim Fakültelerinde Nitelik Bunalımı”, Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2000, Cilt: 1, Sayı: 1, s. 27-30.
- Demirel, Ö., Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2010, s. 19
- Ekinci, A., Okullarda Sosyal Sermaye, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2010, s. 3.
- Etcheverry, E., Social Capital: A Resource for The Human Capital Development of University Students, University of Manitoba, Faculty of Education, Doctorate Thesis, Manitoba, 1996, s. 22, 45, 48.
- Field, J., Sosyal Sermaye (2. Baskı) Çev. Bilgen, B ve Şen, B. Bilgi Yayıncılık, İstanbul, 2008, s. 22, 29, 33.
- Fukuyama, F., Social Capital and Civil Society, IMF Working Paper, 2000, s. 0-74.

- Fukuyama, F., "Social Capital, Civil Society and Development", Third World Quarterly, 2001, Cilt: 22, Sayı: 1, s. 7-20.
- Putnam, R. D., Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy, Princeton University Press, Princeton, 1993, s. 167.
- Sönmez, V., Eğitim Felsefesi (8. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara, 2008, s. 62, 63.
- Sözer, M. A., Eğitimin Toplumsal Temelleri, Karip, E. (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş içinde, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2007, s. 151-171.
- Toprak, E., Öğretmen Adaylarının Sosyal Sermaye Düzeylerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2011.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy W. K., "Trust in Schools: A Conceptual and Empirical Analysis", Journal of Educational Administration, 1998, Cilt: 36, Sayı: 4, s. 334-352.
- Ekşi, Uğuz, H., Kişisel ve Kuramsal Gelişmeye Farklı Bir Yaklaşım SOSYAL SERMAYE, Orion Kitabevi, Ankara, 2010, s. 16.
- Woolcock, M., "The Place of Social Capital in Understanding Social and Economic Outcomes", Isuma: Canadian Journal of Policy Research, 2011, Cilt: 2, Sayı 1, s. 1-17.