

SOSYO-EKONOMİK YAPININ OKULUN KÜLTÜREL BOYUTLARIYLA İLİŞKİSİNDE ÖĞRETMEN NİTELİKLERİNİN ROLÜ¹

THE ROLE of TEACHERS' CHARACTERISTICS in RELATION to SOCIO-ECONOMIC STRUCTURE and THE SCHOOL'S CULTURAL DIMENSIONS

Kamil YILDIRIM²

Başvuru Tarihi: 20 .10.2017 Yayına Kabul Tarihi: 26.07. 2018 DOI: 10.21764/maeuefd.356529

Özet: Bu çalışmada, öğretmen nitelikleri kontrol edilerek okulun yakın çevresinin sosyo-ekonomik düzeyinin okulun içsel süreçleri (*öğrenciyle ilgilenme, mesleki gelişim, kurallara uyma, okul iklimi ve sembolik uygulamalar*) ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Aksaray ili şehir merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lise kademesindeki devlet okullarında görev yapan toplam 332 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Tarama yöntemiyle toplanan veriler, tanımlayıcı istatistikler, açıklayıcı faktör analizi, Pearson Korelasyon katsayısı ve MANOVA, ANCOVA gibi çok değişkenli istatistiklerle incelenmiştir. Çalışma sonunda, öğretmen nitelikleri kontrol edildiğinde dahi, sosyo-ekonomik yapının okulun içsel süreçlerini etkilediği saptanmıştır. Sosyo-ekonomik düzey arttıkça *mesleki gelişim, öğrenciyle ilgilenme, sembolik uygulamalar* da artmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Sosyo-ekonomik yapı, okul, kültürel boyutlar, ilişki*

Abstract: In this study, the relationship between the socio-economic level of the school's immediate surroundings and the internal processes of the school (*dealing with students, professional development, rule-making, school climate and symbolic practices*) was examined by controlling teacher qualifications. The study was carried out on 332 teachers working in public schools at primary, lower secondary and secondary level in the centre of Aksaray province, Turkey in 2015-2016 academic year. The data gathered through cross-sectional survey method were analysed by descriptive statistics, exploratory factor analysis, Pearson Correlation Coefficient and multivariable statistics such as MANOVA, ANCOVA. We found that there is a significant effect of socio-economic structure on its internal processes even we controlled teachers' characteristics. As the level of socio-economic status increase, average score of professional development, caring students and symbolic practices increase.

Keywords: *Socio-economic structure, school, cultural dimensions, relationship*

Giriş

Okullar, eğitim sisteminin üstlendiği işlevi, bulunduğu belirli bir çevrede yerine getiren örgütlerdir. Açık sistem teorisine göre okul örgütü, yakın çevreden aldığı üyeleri aracılığıyla çevreyle etkileşim halindedir (Schein, 2010). Bu nedenle yakın çevre okul üzerinde etki yaratabilecek bir faktördür (Özdemir, 2012). Yakın çevrenin okul üzerindeki olası etkisini temsil eden en belirgin yönü ise yakın çevrenin sosyo-ekonomik yapısıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2013; OECD, 2015; Yıldırım, 2012). Okulun etkileşim halinde olduğu yakın çevrenin sosyo-

¹ Bu çalışma 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde (Mayıs, 2017) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğretim Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, kamilyildirim@aksaray.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5212-3905>

ekonomik yapısı, Coleman (1966) tarafından önerilen “sosyal sermaye teorisi”nden beri okul gelişimi çalışmalarında sıklıkla belirtilen bir faktördür (Balci, 2007; Marks, Cresswell ve Ainly, 2006). Sosyo-ekonomik yapı anne-babaların eğitim düzeyi, gelir düzeyi, evdeki kitap sayısı gibi göstergelerle tanımlanmaktadır. Bu göstergelerin niteliğinden dolayı sosyo-ekonomik yapı, sosyo-ekonomik düzey ile temsil edilebilmektedir (OECD, 2015; Sirin, 2005; Yıldırım, 2012). Okulun yakın çevresinin sosyo-ekonomik yapısı okulun içsel süreçlerini ve niteliğini etkileme potansiyeline sahiptir (Huang ve Sebastian, 2015; Liu, 2016; OECD, 2013). Ev kaynaklı sosyo-ekonomik farklılıkların öğrencinin akademik performansına yansımaları etkileyebilecek en başta gelen aktör ise okuldur (Chudgar ve Luschei, 2009; Linnansaari-Rajalin vd., 2015).

Okullardaki içsel süreçlerin odağında eğitim-öğretim etkinlikleri ve öğretmenlerin faaliyetleri yer alır (Güçlü, 2014; Şişman, 2011). Okul için alınan her türlü kararın uygulanması öğretmenler aracılığı ile mümkündür (Kent, 2005). Ayrıca öğretmenler, öğrenciler ve onların anne-babaları aracılığıyla yakın çevreyle sürekli iletişim ve etkileşim içindedir. Bu etkileşim aracılığıyla öğretmenler öğrencilerin ev ortamı hakkında bilgi sahibi olurlar (Bakker, Denessen ve Brus-Laeven, 2007). Öğretmenler, okul ile yakın çevre arasındaki etkileşimi sağlamada aracı işlev üstlenirken aynı zamanda içsel süreçlerin temsilcisi olan okul kültürünün oluşmasında da işleve sahiptirler. Çünkü kültür, etkileşim temellidir ve bir grupta yapılanların, yapılma biçimlerinin, onları besleyen değer, inanç ve varsayımların bütünsel ifadesi olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan hareketle okul kültürü, okulda yapılanlar, ortam ve değerler gibi okulun birçok boyutunun temsilcisidir (Benedict, 1960; Buluç, 2013; Güçlü, 2014; Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010; Peterson ve Deal, 1998; Sargut, 2001; Smith, 2001). Okul kültürü için en önemli aktör olarak nitelenen öğretmenler (Kent, 2005) bu konularından dolayı yakın çevrenin sosyo-ekonomik statüsünün okul içi süreçleri etkilemesine de tanıklık ve aracılık ederler.

Devlet okulları için yakın çevrenin okul üzerindeki etkilerinin zayıf olduğu bildirilmektedir (Yavuz ve Yılmaz, 2012). Okulun yakın çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi (OÇSED)’nin, öğretmen çabası örneğinde, okul üzerinde düşük bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Linnansaari-Rajalin vd., 2015). Buna karşılık devlet okullarındaki yasal ve normatif düzenin, öğretmenlerin davranışları da dâhil birçok boyutta şekillendirici etki yaptığı bildirilmektedir (Karataş, 2009). Okullar, yasal olarak düzenlenmiş kurumsal işleyişi olan normatif temelli örgütler olup kamusal yarar odaklı faaliyet gösterirler (Güçlü, Yıldırım ve Daşcı, 2016). Özellikle

devlet okulları ortak işlevleri yerine getirme eğilimindedir çünkü çeşitliliğin ana kaynakları olan *okul özerkliği* ve okullar arası *rekabet* zayıftır (OECD, 2015). Bununla birlikte devlet okullarında yöneticilerin *liderlik* fırsatları da sınırlıdır (Buluç, 2009; Sancar, 2012). Sosyal Sistem Modelinin “okuldaki sistemlerin sosyal davranışı büyük ölçüde açıklayacağı” önerisi öğretmenlerin davranışlarında kurumsal boyutun etkisini vurgular (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu öneri temel alındığında, okulun kurumsal boyutunun okuldaki kültür üzerinde önemli bir etkisi olduğu çıkarımı yapılabilir. Türkiye’deki okullarda görev ve rol kültürü yaygın şekilde belirlemekte, resmi kurallar ve işleyişe önem verilmektedir. Öğretmenler kurallara uymayı ve yasal görevlerini yerine getirmeyi önemsemektedirler (Güçlü vd., 2016; Karataş, 2009; Koşar, 2008; Şahin-Fırat, 2007; Terzi, 2005; Yavuz ve Yılmaz, 2012).

Yakın çevrenin sosyo-ekonomik yapısının okul süreçlerini etkileme potansiyeli kabul edilmesine karşın bu durumun analizine odaklanan ve hangi boyutlarda ve ne ölçüde bunun gerçekleştiğini inceleyen az sayıda çalışmaya ulaşılabilmektedir. Bu çalışmalarda, okul içi süreçleri temsil eden okul kültürü, çoğunlukla bağımsız değişken olarak alınmış ve okuldaki öğrenci başarısıyla ilişkisi incelenmiştir (Macneill, Prater ve Busch, 2009; Şişman, 2011; Yılmaz ve Kurşun, 2015). Olumlu öğrenme kültürünün egemen olduğu okullarda öğrenci başarısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Agirdag, Houtte ve Avermaet, 2012; Demirtaş, 2010; Macneill vd., 2009; Yeşilyurt, 2009). Okul kültürünü bağımlı değişken olarak alan ve OÇSED’in okul kültürü üzerine etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılamazken; alt amaçlarında bu etkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır (Karataş, 2009; Linnansaari-Rajalin vd., 2015; Özdemir, 2006; Şahin, 2010; Van Houtte ve Van Maelle, 2011;). Örneğin Karataş (2009) SED’i yüksek olan okullarda bilgi, araştırma, kişisel gelişim, duyuşsal doyum ağırlıklı adhokrasi kültürünün daha baskın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Van Houtte ve Van Maelle (2011) ise öğretmen ve öğrencilerin görüşleri temelinde rekabet kültürü üzerinde SED etkisini inceledikleri çalışmada düşük sosyo-ekonomik düzeylerde rekabet eğiliminin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Linnansaari-Rajalin vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen uzun dönemli bir çalışmada, OÇSED’in öğretmenlerin okuldaki çabalarını etkileyebildiği ifade edilmektedir.

Literatür taraması, okulun yakın çevresinin sosyo-ekonomik yapısının okuldaki içsel süreçlerle ilişkisini inceleyen çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu ilişki üzerinde öğretmenlerin niteliklerinin etkili olabileceği de dikkate alınarak öğretmen niteliklerinin aracı değişken olarak etkisi de incelenmelidir. Çevrenin okuldaki süreçlerle ilişkisi hakkında elde

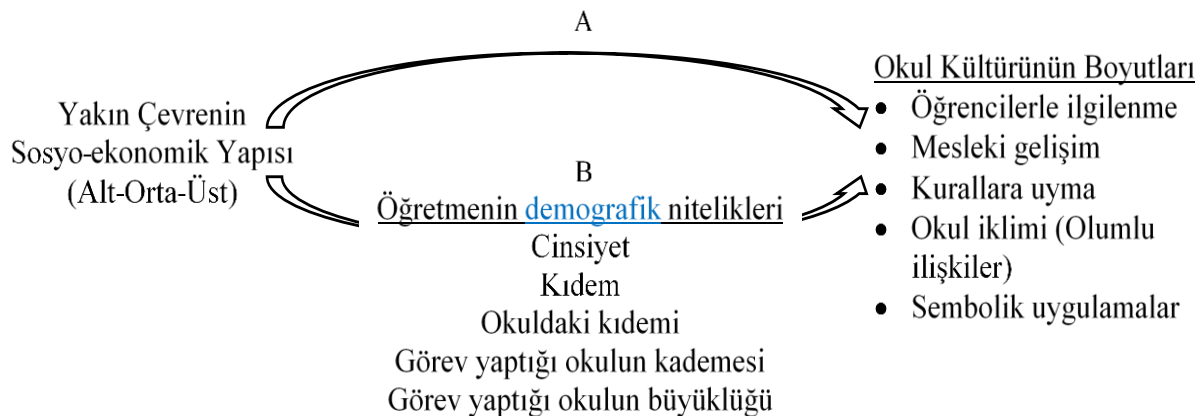
edilecek bilimsel verilerin eğitim yönetimi açısından önemi (Özdemir, 2012) ve bilimsel araştırma ihtiyacı doğrultusunda mevcut çalışmayla, öğretmenlerin nitelikleri kontrol edilerek, OÇSED'in öğrencilerle ilgilenme, mesleki gelişim, okul iklimi, kurallara uyma ve sembolik uygulamalar ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışmada test edilen hipotez yokluk hipotezidir: Öğretmen nitelikleri kontrol edilirse OÇSED'in okulun içsel süreçleri üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur. Hipotez testi bağlamında aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin nitelikleri nasıldır?
2. Katılımcıların görev yaptığı okulların yakın çevresinin sosyo-ekonomik yapısı nasıldır?
3. Okulun iç süreçleri ve bu iç süreçler arasındaki ilişkiler nasıldır?
4. Okulların yakın çevresinin sosyo-ekonomik yapısı ile okulların içsel süreçleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. Öğretmenlerin nitelikleri kontrol edildiğinde okulun yakın çevresinin sosyo-ekonomik yapısının okulun iç süreçleriyle ilişkisi değişmekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, tarama modelinde betimsel desende ve kesitsel tekniğe uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Çok sayıda katılımcının belirlenen konudaki algıları anlık olarak belirlenmeye çalışıldığından bu tür çalışmalar için tarama yöntemi önerilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Gümüş, 2015). Araştırmanın modeli Şekil 1'de gösterilmektedir. Modelde önce A yoluyla OÇSED'in okul kültürü boyutlarıyla ilişkisi test edilmiş ardından B yoluyla öğretmen niteliklerinin aracı değişken olarak yakın çevrenin okul kültürü boyutlarıyla ilişkisini değiştirip değiştirmediği; bir başka ifade ile öğretmen niteliklerinin aracı etkisi test edilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın modeli

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2015-2016 öğretim yılında Aksaray ili şehir merkezindeki 117 resmi örgün öğretim kurumunda (42 ilkokul, 37 ortaokul ve 28 lise) görev yapan 2721 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem aşamalı örneklem alma tekniğine göre belirlenmiştir (Şenol, 2012). Öncelikle Aksaray ili şehir merkezinde farklı sosyo-ekonomik düzeyleri temsil edebilecek altı mahalle kasıtlı olarak seçilmiştir (Büyükbölcek, Taşpazar, Zincirli, Yunus Emre, Hashas ve Fatih). Anılan mahallelerin seçiminde en az üç yıldır Aksaray'da görev yapmakta olan aralarında okul yöneticisi, öğretmen ve maarif müfettişi bulunan beş uzmanın görüşü temel alınmıştır. Bu bölgelerde bulunan okullar listelenmiştir. Altı farklı liste içinden okullar tabakalı örnekleme yöntemiyle ilkokul, ortaokul ve lise düzeyine göre ayrılmıştır.

Belirlenen okullar arasından uygulama izni alınan okulların tamamına ulaşılmıştır. Bu okullardaki öğretmenlerden gönüllü olanlara ölçme aracı uygulanmıştır. Toplam 33 (12 ilkokul, 17 ortaokul, 4 lise) okulda uygulama yapılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından okullara gidilerek toplanmıştır. Öğretmenlerden bazıları ölçme aracını daha sonra doldurup okul yönetimine bırakmışlardır. Dağıtılan 408 anketten 374'ü geri dönmüştür; geri dönen anketlerden eksik doldurulan 13'ü ve uç değer (outlier), yineleme (duplicate) analizi sonucu analiz dışı bırakılan 29'u çıkarıldıktan sonra 332 katılımcıya ait veri üzerinde analiz gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı iki bölümden oluşturulmuştur. Demografik kısım öğretmenlerin bireysel ve çalıştıkları kuruma ait demografik bilgilere yönelik 13 soruyu içermiştir. Öğretmenlerin demografik niteliklerinin okul kültürü algıları üzerinde etkili olabileceğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Şahin, 2010; Şahin-Fırat, 2007; Şişman, 2011). Mevcut çalışmanın veri toplama aracında öğretmenlerin *cinsiyet*, *toplam hizmet süresi*, *aynı okulda görev yapma süresi*, *görev yaptıkları okulun kademesi* ve *okuldaki öğretmen sayısına* ilişkin sorulara yer verilmiştir. Demografik değişkenlerden okulun yakın çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi belirlenirken değişik çalışmalarda farklı yollar izlenmiştir. Örneğin Agirdag vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, SED öğrencilerin ifadeleri temel alınarak anne-babalarının yaptıkları işin statüsü ile tespit edilmiştir. Linnansaari-Rajalin vd. (2015) ise okul çevresinin ortalama gelir düzeyi ve o bölgedeki ortalama işsizlik oranını SED göstergesi olarak almıştır. Mevcut çalışmada

ise yakın çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi öğretmen algılarına dayalı belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlere; ‘*En sık dersine girdiğiniz bir sınıfta öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylere göre oransal dağılımını yapınız. Bu dağılımı yaparken öğrencilerinizin anne-babalarının eğitim düzeyleri, çalışma durumu ve gelir düzeylerini dikkate alınız*’ sorusu sorulmuştur.

Veri toplama aracının ikinci bölümü ise Güçlü, Yıldırım ve Daşcı (2016) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış olan *Okul Kültürü Ölçeği*ni içermiştir. Ölçek beş faktör altında beşli (1: Hiç bizi temsil etmiyor ile 5: Kesinlikle bizi temsil ediyor) Likert tipi toplam 28 olumlu ifade içeren maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin madde-test korelasyonu .49 ile .72 arasında değişmektedir. Geçerliği uzman görüşleri ve ölçüt geçerlik yöntemleri ile sağlanan ölçeğin iç tutarlılık (Güvenirlik) katsayısı (Cronbach’s Alpha) .95’tir. Bu çalışmaya ait madde istatistikleri Tablo 1’de gösterilmektedir. Tablo 1’de gösterildiği gibi ölçeğin boyutları *öğrencilerle ilgilenme, mesleki gelişim, kural odaklılık, okul iklimi ve sembolik uygulamalar* olarak adlandırılmıştır. Ölçek geneli iç tutarlılık katsayısı (α) .94 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada sürekli veriler; 1.00-1.80 arası *çok zayıf*, 1.81-2.60 arası *zayıf*, 2.61-3.40 arası *orta*, 3.41-4.20 arası *güçlü* ve 4.21-5.00 arası *çok güçlü* olarak yorumlanmıştır.

Tablo 1

Okulun İç Süreçlerine İlişkin Faktör ve Madde İstatistikleri

Faktör	Kod	Yükü	İçerik	\bar{X}	Ss
Okul İklimi	C2	.807	Bu okuldakiler birbirlerine karşı daima dürüst davranırlar.	3.87	0.93
	C1	.796	Bu okulda sıcak, samimi, güvene dayalı bir ortam bulunmaktadır.	4.16	0.95
	C5	.762	Bu okulda "sevgi, neşe, şefkat, nezaket" daha baskındır.	4.02	0.95
	C7	.649	Bu okulda bütün çalışanlar birbirlerine sahip çıkarlar.	3.79	1.00
	C3	.633	Bu okulda herhangi bir kişiyle rahatlıkla iletişim kurulabilir.	4.23	0.83
	C4	.608	Bu okulda herkese adil davranılır.	3.90	1.04
Mesleki Gelişim	C6	.603	Bu okulda çalışanların mutluluğu, başarısı ve kendini geliştirmesi önemsenir.	3.93	0.97
	C12	.662	Bu okulda mesleki yönden gelişmek için herkes gayret gösterir.	3.97	0.91
	C13	.656	Bu okulda yeni öğretim yöntem ve teknikleri uygulanmaktadır.	3.98	0.88
	C14	.647	Bu okulda yeni ve orijinal şeyler ilgiyle karşılanır ve desteklenir.	4.05	0.89
	C11	.644	Bu okulda meslektaşlar arası bilgi, deneyim, araç-gereç paylaşımı vardır.	4.12	0.86
	C10	.606	Bu okulda teknolojik araçlar işlevine uygun şekilde kullanılır.	4.00	0.94
Okul İle İlgili	C15	.563	Bu okuldakiler bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmektedir.	3.84	0.91
	C8	.502	Bu okuldakiler dokunma, sarılma gibi samimi davranışlar sergilerler.	3.39	1.16
	C21	.753	Öğretmenler, öğrencilerin iyiliğini gözeterek davranırlar.	4.52	0.68
	C23	.748	Bu okulda törenlere gereken önem ve özen gösterilmektedir.	4.23	0.86

Kurallara Odaklılık	C22	.714	Öğrencilerin yardım taleplerine öğretmenler olumlu karşılık verirler.	4.48	0.74
	C20	.633	Öğretmenler, öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenir, taleplerini karşılamaya çalışırlar.	4.29	0.81
	C24	.574	Bu okulda kurallara tam olarak uyulur.	3.95	0.89
	C27	.767	Çalışanlar istek ve iradelerini yönetime rahatlıkla bildirir	4.12	0.96
	C26	.742	Bu okulda herkes üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.	4.17	0.87
	C25	.637	Bu okulda işlerin zamanında ve planlandığı gibi yapılmasına önem verilir.	4.26	0.80
	C29	.571	Bu okulda çalışanlar, okulun başarısı için gayret gösterirler.	4.30	0.84
	C28	.532	Bu okulda kimin nasıl hareket ettiğine ve davrandığına karışılmaz.	3.55	1.08
	C18	.825	Okulun geçmişini hatırlatan resim, fotoğraf veya semboller okulun çeşitli yerlerinde bulunur.	3.29	1.34
Sembolik Uygulamalar	C16	.808	Bu okulu temsil eden amblem, arma gibi semboller yaygın şekilde kullanılır.	3.23	1.26
	C17	.806	Bu okulun çalışanlarının sahiplendiği ortak semboller vardır.	3.06	1.24
	C19	.800	Bu okula emeği geçenlere ait bilgi ve anılar, okulun çeşitli yerlerinde sergilenir.	3.20	1.42

Verilerin Analizi

Veriler, öğretmen düzeyinde analiz edilmiştir. Bu çalışma, çok değişkenli analizleri uygulamayı gerektirdiğinden çok değişkenli analizler için normal dağılım durumunun incelenmesi bir ön koşuldur. Çok değişkenli normal dağılım Mahalanobis, Cook's ve Leverage değerleriyle incelenebilmektedir. Bu çalışmada Cook's uzaklık değerleri dikkate alınmıştır. 1'e yakın değerler uç değer olarak nitelenmektedir (Seçer, 2015: 42). "Cook's Uzaklık Değerleri" testi sonucunda değerler .003 ve .051 arasında hesaplandığından dağılımın normal olduğu kabul edilerek parametrik testlerin uygulanması uygun görülmüştür. Buna ek olarak bağımlı ve bağımsız değişken hücrelerinden her birinde en az 20 katılımcı bulunması örneklem büyüklüğünü sağlamakta bir göstergedir. Bu çalışmada en az katılımcının bulunduğu hücredeki sayı 32'dir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Çalışmada, OÇSED bağımsız değişken; okulun iç süreçlerini temsil eden okul kültürünün alt boyutları (*öğrenciye ilgi, mesleki gelişim, kurallara uyma, okul iklimi, sembolik uygulamalar*) bağımlı değişkenler olarak alınmaktadır. "Birden fazla bağımlı değişkenin aynı anda analize dâhil edilmesinin gerekli olduğu durumlarda MANOVA (Multivariate Analysis of Variance)" kullanılabilmektedir (Seçer, 2015). Bu çalışmada bağımsız değişken sayısı bir olduğundan tek faktörlü MANOVA uygulanmıştır. MANOVA için Bonferroni düzeltmesi yapılmamış; analiz tarafından üretilen anlamlılık değerleri .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınarak yorumlanmıştır. Anlamlılık düzeyinin bağımlı değişken sayısına bölünmesi ile elde edilen değer üzerinden anlamlılık yorumlanmaktadır. Bonferroni düzeltmesi Tip 1 hata olasılığını azaltmak için tercih edilmektedir. Tip 1 hata, çok sayıda analizi arka arkaya yapmaktan kaynaklı anlamlılık çıkma

olasılığının artmasıdır (Pallant, 2015: 209). Bu çalışmada arka arkaya birden fazla varyans analizi yapılmadığından Bonferroni düzeltmesine ihtiyaç duyulmamıştır. Mevcut çalışmada anlamlı çıkan sonuçların etki büyüklükleri (partial eta squared) dikkate alınmıştır. Öğretmen nitelikleri kontrol edildiğinde farklı sosyo-ekonomik düzeylere göre hesaplanan okul içi süreçlerin ortalamalarının anlamlı şekilde değişip değişmediğini test etmek için ANCOVA (Analysis of Covariance) kullanılmıştır. Bu analiz tekniklerine ilave olarak tanımlayıcı istatistikler (\bar{X} , Ss, f, %) açılımlayıcı faktör analizi (AFA), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) kullanılmıştır. AFA için temel bileşenler yöntemi (principal component analysis) altında varimax döndürme tekniği kullanılmış ve .30 ve altı madde yük değerleri gölgelemiştir.

Bulgular

Katılımcı Öğretmenlerin Nitelikleri Nasıldır?

Bu çalışmada okulun yakın çevresinin sosyo-ekonomik düzeyinin okulun içsel süreçleriyle ilişkisi incelenmiştir. Bu ilişki üzerinde öğretmenlerin demografik niteliklerinin etkisi olup olmadığı test edilmiştir. Bu çerçevede öncelikle öğretmenlerin demografik özellikleri betimlenerek bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir. Tablo 2’ye göre öğretmenlerin yaklaşık % 46’sını kadınlar oluşturmaktadır. Yalnızca % 19.5’i öğretmenlik mesleğinin ilk beş yılındadır. Katılımcıların büyük çoğunluğunu deneyimli öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların önemli bir oranı (% 63.3) öğretmen sayısı 30’dan fazla olan büyük okullarda çalışmaktadır. Katılımcıların yarıdan fazlası (% 58.4) ortaokullarda görev yaparken yalnızca % 7’sini lise kademesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 2

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Özellikler	f/%	1	2	3	4	Toplam
Cinsiyet	f	155	177	-		332
1: Kadın; 2: Erkek	%	45.7	53.3	-		100
Toplam deneyim (yıl)	f	65	75	68	124	332
1:5 yıl ve daha az 2:6-10; 3:11-15; 4: 16 yıl ve daha fazla	%	19.5	22.5	20.5	37.5	100
Kademe	f	115	194	23	-	332
1:İlkokul; 2:Ortaokul; 3:Lise	%	34.6	58.4	6.9	-	100
Mevcut okuldaki deneyim	f	60	84	115	73	332
1:İlk yıl; 2:1-2 yıl; 3:3-5 yıl; 4: 6 yıl ve daha fazla	%	18.1	25.3	34.6	21.1	100
Okul büyüklüğü (Öğretmen sayısı)	f	37	85	210		332
1:Küçük; 2:Orta; 3: Büyük	%	11.1	25.6	63.3		100
OÇSED	f	116	184	32		332
1:Alt; 2:Orta; 3: Üst	%	35.0	55.0	10.0		100

Okul Çevresinin Sosyo-ekonomik Yapısı Nasıldır?

Bu çalışmada okulun yakın çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi (OÇSED) bağımsız değişken olarak incelenmiştir. OÇSED, öğretmen algılarına dayalı olarak alt, orta ve üst düzey olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri temel alındığında, öğretmenlerin % 35'inin (116) alt sosyo-ekonomik düzey; % 55'inin (184) orta ve % 10'unun (32) üst sosyo-ekonomik düzeyden öğrencilerle öğretim yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmen algılarına göre öğrencilerin yarısından biraz fazlası orta sosyo-ekonomik düzeydedir.

Okulun İç Süreçleri ve Aralarındaki İlişkiler Nasıldır?

Okulların içsel süreçlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler (\bar{X} , Ss) ve süreçler arasındaki ilişki değerleri (r) Tablo 3'te gösterilmektedir. Tablo 3'e göre okullarda *öğrenciyle ilgilenme* çok güçlü bir boyut ($\bar{X} = 4.30$, Ss=.80) olarak belirlemektedir. Benzer şekilde *kurallara bağlılık* ($\bar{X} = 4.08$, Ss=.91) ve *mesleki gelişim* güçlü boyutlardır ($\bar{X} = 3.91$, Ss=.94). *Okul iklimi* boyutu da güçlü ($\bar{X} = 3.99$, Ss=.95) bir boyut olarak algılanmaktadır. Göreli olarak en zayıf boyut *sembolik uygulamalar* ($\bar{X} = 3.20$, Ss=1.32). Öğretmenler sembolik kültürün orta düzeyde gücüne işaret etmektedirler.

Tablo 3

Okulun İçsel Süreçlerinin Tanımlayıcı İstatistikleri ve Aralarındaki İlişki Değerleri (N=332)

Bağımlı Değişkenler	\bar{X}	Ss	1	2	3	4	5
1 Okul iklimi	3.99	.95	1				
2 Mesleki gelişim	3.91	.94	.698**	1			
3 Sembolik uygulamalar	3.20	1.32	.425**	.497**	1		
4 Öğrenciyle ilgilenme	4.30	.80	.497**	.643**	.313**	1	
5 Kural odaklılık	4.08	.91	.616**	.669**	.320**	.685**	1

** : İlişki .001 düzeyinde anlamlı (iki taraflı).

Okulun iç süreçleri arasındaki ilişkiler .001 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir. Pearson r, -1.0 ile 1.0 arasında değerler alabilmekte ve ilişkinin yönü, gücü ve anlamlılığı hakkında bilgi vermektedir (Pallant, 2015). Tablo 2 incelendiğinde okul içi süreçler arasında anlamlı pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişkiler ($.313 \leq r \leq .698$) olduğu görülmektedir. Orta düzey ilişkiler .30 ve .70 arasında değer almaktadır (Büyüköztürk, 2012). Okul içi süreçler arasında en güçlü ilişki okul iklimi ve mesleki gelişim arasındadır ($r=.698$, $p=0.000$). En zayıf ilişki ise sembolik uygulamalarla öğrenciyle ilgilenme arasındadır ($r=.313$, $p=0.000$).

Okulların Yakın Çevresinin Sosyo-ekonomik Yapısı ile Okulların İçsel Süreçleri Arasında Nasıl Bir İlişki Vardır?

SED'in okul kültürü boyutlarıyla ilişkisini incelemek üzere çok değişkenli varyans analizi (Multivariate analysis of varyans-MANOVA) yapılmıştır. Analizde bağımsız değişken olarak sosyo-ekonomik düzey; bağımlı değişkenler olarak okul içi süreçler alınmıştır. MANOVA bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilerin kontrolünü gerektirmektedir. Bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki bulunduğu görüldüğünden (Tablo 2) MANOVA'nın ön gerekliliklerinden biri karşılanmış olmaktadır. Çünkü MANOVA en iyi orta düzey ilişkiler olduğunda çalışmaktadır (Pallant, 2015). OÇSED'in okulun iç süreçleri üzerindeki etkisini ortaya koyabilmek için tek faktörlü MANOVA uygulanmıştır. Levene Testiyle bağımlı değişkenlerden hiç birinin .05'ten daha küçük değerlere sahip olmadığından varyansların eşitliği önermesinin ihlal edilmediği anlaşılmıştır (Pallant, 2015). Bağımsız değişkenin alt gruplarında N değerleri eşit olmadığından ve Varyans-Kovaryans homojenlik testi için $p=.037$ olduğundan çok değişkenli test tekniği olarak Pillai's Trace değeri dikkate alınmıştır (Pallant, 2015: 324; Seçer, 2015:112-113). Pillai's Trace değeri anlamlı ($p=.000$) olduğundan OÇSED'in okulun iç süreçleri üzerindeki etkisini gösteren Tablo 4 (Tests of Between Subjects Effect) üretilmiştir. Tablo 4'e göre OÇSED tarafından açıklanan varyans değerleri temel alındığında *düşük bir ilişki düzeyi* bulunmaktadır. SED tarafından sembolik kültür üzerinde % 6'lık bir açıklayıcılık söz konusu iken öğrenciyle ilgilenme ve mesleki gelişim üzerinde % 2'lik bir açıklayıcılık bulunmaktadır. Anlamlılık değerleri ($p<.05$) dikkate alındığında OÇSED *mesleki gelişim*, *sembolik kültür* ve *öğrenciyle ilgilenme* boyutunda anlamlı ilişki sergilemektedir. Bu ilişkinin sosyo-ekonomik düzeylere göre farkının gösterildiği Estimates testi incelendiğinde sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe anlamlı boyutların tamamında öğretmenlerin algı puanlarının yükseldiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle sosyo-ekonomik düzeye göre *mesleki gelişim* ($F=3.605$, $p<.05$), *sembolik kültür* ($F=11.699$, $p<.05$) ve *öğrenciyle ilgilenme* ($F=3.604$, $p<.05$) anlamlı şekilde değişmektedir.

Tablo 4

Yakın Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyinin Okulun İçsel Süreçleriyle İlişkisi

Bağımsız Değişken: OÇSED	Ort. Toplamı	sd	Ort.Karesi	F	p.	η^2
Okul iklimi	.254	2	.127	.230	.795	.001
Mesleki gelişim	3.648	2	1.824	3.605	.028	.021
Sembolik uygulamalar	27.603	2	13.802	11.699	.000	.066
Öğrenciyle ilgilenme	2.980	2	1.490	3.604	.028	.021
Kural odaklılık	.234	2	.117	.278	.757	.002

Tablo 5, OÇSED'in seviyelerine göre *mesleki gelişim*, *sembolik kültür* ve *öğrenciyle ilgilenme* puanlarındaki ortalamaların nasıl değiştiğini göstermektedir. Tablo 5'e göre, *mesleki gelişim* boyutu açısından alt sosyo-ekonomik düzeyde öğrencilerle çalışan öğretmenlerin puan ortalaması $\bar{x} = 3.87$ iken orta SED için $\bar{x} = 4.03$ ve üst SED için $\bar{x} = 4.21$ olmaktadır.

Anlamli farklılık alt ve üst gruplar arasındadır. *Sembolik uygulamalar* boyutu açısından alt sosyo-ekonomik düzeyde öğrencilerle çalışan öğretmenlerin puan ortalaması $\bar{x} = 2.83$ iken orta SED için $\bar{x} = 3.33$ ve üst SED için $\bar{x} = 3.73$ olmaktadır. Bütün gruplar arasında anlamli farklılık bulunmaktadır. *Öğrenciyle ilgilenme* boyutu açısından alt sosyo-ekonomik düzeyde öğrencilerle çalışan öğretmenlerin puan ortalaması $\bar{x} = 4.35$ iken orta SED için $\bar{x} = 4.43$ ve üst SED için $\bar{x} = 4.69$ olmaktadır. Anlamli farklılık alt ve üst gruplar arasındadır.

Tablo 5

Anlamli Değişkenler Üzerinde Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	SED	\bar{x}	Sh	95% Güven Aralığı	
				Alt sınır	Üst sınır
Mesleki Gelişim	Alt sosyo-ekonomik grup	3.869	.066	3.739	3.999
	Orta sosyo-ekonomik grup	4.034	.052	3.931	4.138
	Üst sosyo-ekonomik grup	4.214	.126	3.966	4.461
Sembolik Kültür	Alt sosyo-ekonomik grup	2.836	.101	2.638	3.035
	Orta sosyo-ekonomik grup	3.330	.080	3.173	3.488
	Üst sosyo-ekonomik grup	3.734	.192	3.357	4.112
Öğrenciyle ilgilenme	Alt sosyo-ekonomik grup	4.353	.060	4.236	4.471
	Orta sosyo-ekonomik grup	4.435	.047	4.342	4.528
	Üst sosyo-ekonomik grup	4.698	.114	4.474	4.922

MANOVA analizi ile saptanan anlamlı boyutların içerdiği maddeler ve bu maddelerin betimleyici istatistikleri (Ek) dikkate alındığında; bir okulda öğrenci SED’i arttıkça o okulda yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin denenme olasılığı artmakta, yeniliğe daha çok destek olunmakta, meslektaşlar arası paylaşım artmakta ve öğretmenlerin bilgi ve becerilerini sürekli artırma eğiliminde oldukları söylenebilmektedir. Bu özellikler dikkate alındığında alt sosyo-ekonomik düzeye mensup çocukların yoğunlaştığı okullarda *öğretim-öğrenme niteliğinin daha düşük olduğu* söylenebilir.

Tabachnick ve Fidell (2013), MANOVA ile belirlenen anlamlı etki üzerinde başka bağımlı değişkenlerin de katkısının olup olmadığını anlamak amacıyla ANCOVA yapılmasını önermektedir. MANOVA’yı takiben yapılan ANCOVA işlemine azaltma analizi (stepdown analysis) demektirler. Bu çalışmada MANOVA ile belirlenen sosyo-ekonomik düzeyin okul içi süreçlerle ilişkisinde öğretmen niteliklerinin bir katkısı olup olmadığı ANCOVA ile test edilmiştir.

Öğretmen Nitelikleri Kontrol Edildiğinde OÇSED’in Okulların İç Süreçleriyle İlişkisi Değişmekte midir?

Bu başlık altında yokluk hipotezi (*öğretmen nitelikleri kontrol edildiğinde OÇSED’in öğrenciyle ilgilenme, mesleki gelişim ve sembolik uygulamalarla ilişkisi yoktur*) test edilmiştir. Bu test için ANCOVA kullanılmıştır. Bağımlı değişken olarak öğrenciyle ilgilenme, mesleki gelişim ve sembolik uygulamalar; bağımsız değişken olarak OÇSED ve kontrol değişkeni (covariate) olarak *öğretmen özellikleri* alınmıştır. Öğretmen özelliklerinden cinsiyet, toplam deneyim, görev yapılan okulun kademesi, okuldaki deneyim ve okulun büyüklüğü kullanılarak sürekli bir değişken elde edilmiştir ($\bar{x} = 13.32$, $S_s=2.72$, $min=5.00$, $maks=20.00$). Bu değişken için puanların artması ortaokul kademesinde ve büyük okullarda görev yapan deneyimli erkek öğretmenleri ifade ederken puanların azalması ilkökul kademesinde küçük ve orta büyüklükte okullarda görev yapan deneyimi az kadın öğretmenleri ifade etmektedir. Benzeri bir uygulama Agirdag vd. (2012) tarafından öğrencilere ait beş farklı kategorik değişkeni toplama (aggregate) yoluyla okulun SED’i hesaplanırken gerçekleştirilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Nitelikleri Kontrol Edildiğinde OÇSED'in Okulun İç Süreçleriyle İlişkinin ANCOVA Sonuçları

Boyut	SED		\bar{X}	Düzeltilmiş \bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması		
	Düzeyi	N						ı	F	p
Mesleki Gelişim	Alt	116	2.83	2.83	Öğretmen	.676	1	.676	.572	.450
	Orta	184	3.33	3.32	SED	27.759	2	13.879	11.749	.000
	Üst	32	3.73	3.75	Hata	387.460	328	1.181		
Öğrenciyle İlgilenme	Alt	116	3.86	3.87	Öğretmen	.886	1	.886	1.754	.186
	Orta	184	4.03	4.02	SED	3.783	2	1.891	3.747	.025
	Üst	32	4.21	4.23	Hata	165.565	328	.505		
Sembolik Uygulama	Alt	116	4.35	4.35	Öğretmen	.085	1	.085	.205	.651
	Orta	184	4.43	4.43	SED	3.048	2	1.524	3.677	.026
	Üst	32	4.69	4.70	Hata	135.943	328	.414		

ANCOVA ile okulun iç süreçleri ayrı ayrı test edilmiştir. ANCOVA sonuçları Tablo 6'da verilmektedir. Okul kültürünün *sembolik uygulamalar* [$F_{(2-326)}=1.618$, $p>.05$], *mesleki gelişim* [$F_{(2-326)}=.033$, $p>.05$] ve *öğrenciyle ilgilenme* [$F_{(2-326)}=.083$, $p>.05$] boyutları üzerinde OÇSED ve öğretmen niteliklerinin ortak etkisinin anlamsız olduğu saptanmıştır. OÇSED düzeylerine göre hesaplanan *sembolik kültür* [$F_{(2-328)}=.572$, $p>.05$], *mesleki gelişim* [$F_{(2-328)}=1.754$, $p>.05$] ve *öğrenciyle ilgilenme* [$F_{(2-328)}=.085$, $p>.05$] ortalama puanları, öğretmen nitelikleri dikkate alınarak düzeltildiğinde ortalama puanların anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır. Tablo 6'ya göre öğretmen nitelikleri kontrol edildiğinde bile SED'in okul kültürünün *sembolik uygulamalar*, *mesleki gelişim* ve *öğrenciyle ilgilenme* boyutlarıyla ilişkisi sürmektedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, öğretmenlerin nitelikleri aracı değişken olarak kontrol edilmiş ve OÇSED'in okul içi süreçleri temsil eden kültürel boyutlarla ilişkisi incelenmiştir. Mevcut çalışma ile OÇSED'in okul içi süreçlerden *öğrenciyle ilgilenme*, *mesleki gelişim* ve *sembolik uygulamalar* ile anlamlı ilişkisi saptanmıştır.

Bu çalışmada alt sosyo-ekonomik düzeyden öğrenciler, uluslararası standardın üzerinde fakat ulusal standardın altında bir oranla temsil edilmiştir. Sosyo-kültürel ve ekonomik göstergeler dikkate alınarak yapılan oranlamada alt düzeyde olanların oranı OECD ülkeleri genelinde % 15

iken Türkiye’de % 69 olarak belirtilmektedir (TEDMEM, 2014). Bu çalışmada katılımcı öğretmenlerin yarıdan fazlasının orta sosyo-ekonomik düzeyden; üçte birinin ise alt sosyo-ekonomik düzeyden öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda öğretim yapmaktadır.

Okullarda en güçlü içsel sürecin *öğrenciyle ilgilenme*; görel olarak en zayıf içsel sürecin ise *sembolik uygulamalar* olduğu saptanmıştır. *Kural odaklılık, okul iklimi ve mesleki gelişim* boyutları da güçlü içsel süreçlerdir. Bu bulgular, okullardaki faaliyetlerin odağında eğitim-öğretim etkinliklerinin olduğuna ilişkin önceki çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Güçlü, 2014; Şişman, 2011). Ayrıca okul kültürü üzerine yapılan çalışmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Özellikle Türkiye’de okullarda “görev ve rol kültürü”nün belirgin olduğuna ilişkin çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur (Güçlü vd., 2016; Karataş, 2009; Koşar, 2008; Şahin-Fırat, 2007; Terzi, 2005; Yavuz ve Yılmaz, 2012).

OÇSED’in okulun içsel süreçleriyle düşük düzeyde ilişkisi belirlenmiştir. Bu çalışmanın şehir merkezindeki devlet okulları üzerinde yapıldığı ve okullarda yasal-normatif faaliyetlerin kültürü şekillendirici etkisi dikkate alındığında saptanan ilişki düzeyinin önemli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bu bulgu, Özdemir (2012) tarafından önerilen “yakın çevrenin okul üzerinde etki yaratabilecek bir faktör olduğu” görüşünü desteklemektedir. Aynı zamanda Yavuz ve Yılmaz (2012)’in ulaştıkları “yakın çevrenin okul üzerinde zayıf bir etkisi olduğu” sonucunu ve Linnansaari-Rajalin vd. (2015)’nin SED’in öğretmen çabası örneğinde okul üzerinde düşük bir etki yarattığı sonucunu da desteklemektedir. Bu sonuçlar “okulda yapılanlar üzerinde kurumsal boyutun daha belirleyici etki yarattığı”na ilişkin bulgular (Güçlü vd., 2016; Karataş, 2009; Lunenburg ve Ornstein, 2013) tarafından da desteklenmektedir. Ayrıca, SED’in *okul gelişimi* üzerinde etkili bir faktör olduğu (Balci, 2007; Coleman, 1966; Marks vd., 2006; Yıldırım, 2012) görüşünü de desteklemektedir. Bu çalışmada yakın çevrenin sosyo-ekonomik yapısının okulun iç süreçleriyle düşük düzeyde bir ilişkisinin saptanmış olması, olaya bir başka bakış açısıyla bakma gereğini hissettirmektedir: “Eğer yakın çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin okul üzerinde düşük bir ilişkisi varsa acaba *okulun*, yakın çevre üzerinde hangi boyutlarda ve ne düzeyde bir ilişkisi vardır?” Çünkü okul ile yakın çevre arasındaki etkileşim düzeyi azaldıkça okulun çevresinden soyutlandığı anlamı çıkar ki bu durum eğitim yönetimi açısından ve eğitim kurumunun toplumsal işlevleri açısından bir problem olarak görülebilir.

SED'in anlamlı etki yarattığı boyutlar *sembolik uygulamalar, öğrenciyle ilgilenme ve mesleki gelişim* boyutlarıdır. SED arttıkça sembolik uygulamalar, öğrenciyle ilgilenme ve mesleki gelişim boyutlarının ortalama puanları da artmaktadır. Bu eğilim dikkate alındığında alt sosyo-ekonomik düzeyden öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda daha düşük nitelikte öğretim-öğrenmenin gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu bulgu, Karataş (2009) tarafından ulaşılan SED yükseldikçe kişisel gelişim, araştırma odaklı adhokrasi kültürünün görülme sıklığının arttığına ilişkin bulgusuyla örtüşmektedir. Van Houtte ve Van Maelle (2011)'nin çalışmasında ise SED düştükçe rekabet eğiliminin arttığı tespit edilmiştir. Agirdag vd. (2012)'in yaptığı çalışmada ise SED düştükçe “boşvermişlik kültürünün” (futility culture) güçlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler açısından “ne yaparsak yapalım sonuç değişmeyecek” anlayışının okullardaki öğretim uygulamalarına da yansıma potansiyeli dikkate alındığında bu anlayışın baskın olduğu okullardaki öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin de olumsuz etkilenebileceği tahmin edilebilir. SED'in düşüklüğü öğrencilerin anne-babalarının eğitim ve gelir düzeyi açısından düşük düzeyi temsil ettiğinden bu öğrencilerin yoğunlaştığı okullarda anne-babaların çocuklarının öğrenmesini destekleyici katkılarının da sınırlandığı kabul edilmektedir (Bakker vd., 2007; OECD, 2015). Linnansaari-Rajalin vd. (2015) OÇSED'in öğretmenlerin okuldaki çabalarını dolayısıyla öğrencilerin öğrenmesini etkileyebildiğini bulmuşlardır. Ayrıca düşük SED'li öğrencilerin yoğunlaştığı okullarda öğretmenlerin çabasının daha düşük olduğu ve başarının da daha düşük olduğu bulunmuştur (OECD, 2010). Benzer sonuç Sirin (2005) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında da saptanmıştır. 1990-2000 yılları arasındaki yayınlar temel alınarak gerçekleştirilen söz konusu çalışmada, SED ile öğrenci başarısı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Bu çalışmada, OÇSED'in okuldaki içsel süreçler üzerindeki anlamlı ilişkisi üzerinde öğretmen niteliklerinin bir katkısının olmadığı; sosyo-ekonomik yapının, öğretmen niteliklerinden bağımsız olarak okul içi süreçlerle ilişkisi saptanmıştır. OÇSED'in okul içi süreçlerle ilişkisinin öğretmen niteliklerinden etkilenmemesi, öğretmen niteliklerinin OÇSED ile birlikte artıyor olmasına bağlanabilir. Örneğin daha kıdemli öğretmenlerin daha merkezi okullarda yoğunlaştığı ve bu okulların daha yüksek sosyo-ekonomik düzeyden öğrencilere sahip olduğu söylenebilir. Öte yandan bu bulgu, yakın çevre ile okul arasındaki etkileşimde öğretmenin rolünün zayıf olduğuna da işaret edebilir. Öğretmenler, yakın çevrenin sınıftaki üyeleri olan öğrencilerle etkileşimlerinde onların sosyo-ekonomik düzeylerinden ziyade kurumsal rol ve görevlerini dikkate alıyor

olabilirler. Fakat öğretmenlerde rol-görev kültürünün güçlü olması, onların öğrenci öğrenmesine odaklı oldukları anlamına gelmediği gibi öğretmenlerin öğrencilerle ilgileniyor olmaları da onların öğrenci öğrenmesini sağladıkları anlamı taşımamaktadır. *Öğrenciyle ilgilenme boyutunun maddelerine bakıldığında (öğrencilerin iyiliğini gözetme, onların yardım taleplerine olumlu karşılık verme, onların sorunlarıyla ilgilenme)* öğrenci öğrenmesi yerine onların taleplerinin dikkate alınması ve iyiliğinin gözetilmesi söz konusudur. Öğretmenlerin görev odaklı olmaları ve öğrencilerle ilgilenmeleri ilk bakışta olumlu şekilde algılansa da bu durum, SED'in öğrenci öğrenmesi ile ilişkisi (OECD, 2015; Sirin, 2005; TEDMEM, 2014; Yıldırım, 2012) dikkate alındığında öğretmenlerin öğrenci öğrenmesi yerine kurumsal tanımlı rol ve görevlerini yerine getirmeye odaklandıkları çıkarımına yol açmaktadır. Huang ve Sebastian (2015) 61 ülkeyi kapsayan çalışmalarında öğrencilerin sosyo-ekonomik yapısının onların akademik başarıları üzerindeki etkisini okulun aşabilecek yetenekte olmadığını ileri sürmektedirler. Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesine odaklı davranmaları durumunda öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin onların öğrenme performansları üzerindeki etkisinin azaldığı gözlenmektedir (Leithwood, 2010; UNESCO, 2007). Oysa araştırma sonuçları SED'in öğrenci performansı üzerinde en büyük etkiye sahip faktör olduğunu göstermektedir (OECD, 2015; TEDMEM, 2014; Yıldırım, 2012). Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin bakış açısının *öğrenci öğrenmesine* odaklı hale getirilmesi gerektiği söylenebilir. Nitekim Bakker vd. (2007), öğretmenlerin anne-babalarla etkileşimleri aracılığıyla edindikleri ev ortamına ilişkin algılarının çocukların akademik başarılarıyla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Yani, öğretmenler, öğrencilerin akademik performanslarına ilişkin karar verme sürecinde anne-babaların bu konudaki durumlarından etkilenmektedirler. Lenkeit, Caro ve Strand (2015)'e göre ev ortamında eğitime ve okul çalışmalarına değer verilmemesi, öğretmenin sınıftaki faaliyetlerini ve tutumunu olumsuz etkilemektedir. Okuldaki öğretimin etkililiğinin (*öğrenci öğrenmesiyle sonuçlanan öğretim*) OÇSED yükseldikçe arttığı söylenebilir. Farklı düzeylerde (okul-il-bakanlık) olsa da eğitim yönetimleri, özellikle düşük SED'li öğrencilerin yoğunlaştığı okullarda, öğretimin etkililiğini ve öğrenci öğrenmesinin artmasını sağlayacak girişimler yapmalıdır (Kesik ve Bayram, 2015). Örneğin ABD'de benzeri bir sorunun çözümü için ülke çapına yayılan girişimler bilinmektedir (Leithwood, 2010; Lunenburg ve Ornstein, 2013). Birçok Avrupa Birliği ülkesinde ise eğitim kalitesini geliştirmek amacıyla dış değerlendirme ve iç değerlendirme sistemlerinin birlikte kullanılmasına dayalı sistemler işlemektedir (OECD, 2015). Çin Shangay'da düşük ve yüksek

performanslı okullar eşlenerek okul gelişimi sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda kaynak aktarımı, öğretmen değişimi gibi uygulamalara başvurulmaktadır (Huang ve Sebastian, 2015). Türkiye’de okullarda öğrenci öğrenmesini sağlayıcı faaliyetlerin yapılmasını izleyen, destekleyen ve teşvik eden sistemlerin kurulmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Benzer bir saptama TEDMEM (2014) tarafından da yapılmıştır: “Özellikle öğrenme sorunu yaşayan öğrencilere, temel becerilerde eksikliği olan öğretmenlere ve performansı düşük okullara yönelik işlem ve izleme alt yapısının kurulması zorunluluk taşımaktadır.”

Bu çalışmada, ulaşılan sonuçlar araştırmanın sınırlılıkları (örneklem, ölçme araçları, göstergeler, analiz teknikleri) kapsamında geçerlidir. Odaklanılan konuda araştırma sayısındaki sınırlılık gelecek çalışmalarla aşılabılır. Sosyo-ekonomik yapının yalnızca okulun ürünleriyle (örneğin, öğrenci akademik başarısı) ilişkili olmadığı aynı zamanda içsel süreçlerle de ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlantının hangi yollardan ve nasıl gerçekleştiği üzerinde çalışma ihtiyacı dikkate alınmalıdır. Bu çalışmada ulaşılan sonuçların, başka örneklem üzerinde yapılacak çalışmalarla karşılaştırılması önerilir. Ayrıca, sonraki araştırmacılar için okul ile yakın çevre etkileşimi kapsamında özellikle okulun, yakın çevre üzerindeki ilişkisi incelenebilir, eğer ilişki varsa bu ilişkinin hangi boyutlarda gerçekleştiği üzerinde çalışma yapılması önerilir.

Kaynakça

- Agirdag, O., Houtte, M.V. & Avermaet, P.V. (2012). Why does the ethnic and socio-economic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture. *European Sociological Review*, 28(3), 366-378. DOI:10.1093/esr/jcq070
- Bakker, J., Denessen, E. & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33(2), 177-192. DOI: 10.1080/03055690601068345
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Benedict, R. (1960). *Patterns of culture* (18. Baskı). New York: Mentor Books.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34, 152, 71-86.
- Buluç, B. (2013). Okul kültürü ve iklimi. İçinde S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (101-130). Ankara: PegemA.

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A.
- Chudgar, A. & Luschei, T. (2009). National Income, Income Inequality, and the Importance of schools: A Hierarchical Cross-National Comparison. *American Educational Research Journal* 46 (3): 626–658.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasında ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35, 1-13.
- Güçlü, N. (Ed.). (2014). *Okul kültürü*. Ankara: PegemA.
- Güçlü, N., Yıldırım, K., Daşcı, E. (2016). Okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesi ve test edilmesi [Developing and testing the scale of school culture]. İçinde K. Beycioğlu, N.Özer, D.Koşar & İ.Şahin (Edt), *Eğitim yönetimi araştırmaları E-Kitap [E-Kitap Studies of Educational Administration](271-285)*. Ankara: PegemA.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- Huang, H. & Sebastian, J. (2015) The role of schools in bridging within-school achievement gaps based on socioeconomic status: a cross-national comparative study, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(4), 501-525, DOI: 10.1080/03057925.2014.905103
- Karataş, E. (2009). *Eğitim yönetiminde iş değerleri ve örgüt kültürü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kent, P. (2005). Finding the missing jigsaw pieces: a new model for analysing school culture. *Management in Education*, 20(3), 24-30.
- Kesik, F. & Bayram, A. (2015). Eğitim sisteminin eleştirel pedagoji perspektifinden bir değerlendirmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 900-921.
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi
- Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap, *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 245-291, DOI: 10.1080/15700761003731500

- Lenkeit, J., Caro, D.H., Strand, S. (2015). Tackling the remaining attainment gap between students with and without immigrant background: an investigation into the equivalence of SES constructs, *Educational Research and Evaluation*, 21(1), 60-83, DOI: 10.1080/13803611.2015.1009915
- Linnansaari-Rajalin, T., Kivimaki, M., Ervasti, J., Pentti, J. Vahtera, J., Virtanen, M. (2015). School neighbourhood socio-economic status and teachers' work commitment in Finland: Longitudinal survey with register linkage. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(2), 131-149.
- Liu, S. (2016). Leadership and teacher learning in urban and rural schools in China: Meeting the dual challenges of equity and effectiveness. *International Journal of Educational Development*, 51. 163-173.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A.C. (2013). *Educational Administration [Eğitim Yönetimi]*. (Çev. Ed. G. Arastaman), Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinali 6. Basım 2012).
- Macneill, A.J., Prater, D.L., Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student Achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84. DOI: 10.1080/13603120701576241
- Marks, G.N. Cresswell, J., Ainley, J. (2006). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: the role of home and school factors. *Educational Research And Evaluation*, 12(2), 105–128.
- OECD (2015). *Education at a Glance*. Paris: OECD Publication.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What makes a school successful? Resources, policies and practices*. Paris: OECD Publication
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background. Volume 2: Equity in learning opportunities and outcomes*. Paris: OECD Publication.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-433.
- Özdemir, S. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: PegemA.

- Pallant, J. (2015). *SPSS survival manual*. NY: McGraw Hill.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998) How leaders influence the culture of schools, *Educational Leadership*, 56, 28-30.
- Sancar, M. (2012). Centralized education system, bureaucracy and leadership. *Euroasian Journal of Educational Research*, 49/A, 103-120.
- Sargut, S. (2001). *Kültürlerarası farklılaşma ve yönetim*. Ankara: İmge Yayınları
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı
- Sirin, S.R. (2005). Socio-economic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Smith, P. (2001). *Cultural theory: An introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Şahin, S. (2010). Okul kültürünün bazı değişkenler açısından incelenmesi (İzmir ili örneği). *İlköğretim -Online E-Dergi*, 9(2), 561-575.
- Şahin-Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şenol, Ş. (2012). *Araştırma ve örnekleme yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: PegemA.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. London: Pearson.
- TEDMEM (Türk Eğitim Derneği Eğitim Faaliyetleri Birimi) (2014). *PISA 2012, Türkiye üzerine değerlendirmeler ve öneriler*. Ankara: Öncü Matb.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 43, 423-442.
- UNESCO. (2007). *Global monitoring report, education for all 2008*. New York: Oxford Press, www.efareport.unesco.org.
- Van Houtte, M. & Van Maelle, D. (2011). The black box revelation: in search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, 37(4), 505-524.

Yavuz, Y. & Yılmaz, E. (2012). Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul kültürü üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science*, 1(3), 76-90.

Yeşilyurt, E. (2009). Okul kültürünün öğretim başarısına olan etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 195-214.

Yılmaz, E. & Kurşun, A.T. (2015). Okul kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 46-69.

Yıldırım, K. (2012). PISA 2006 verilerine göre Türkiye’de eğitim kalitesini belirleyen temel faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 229-255.

Extended Abstract

Introduction

Open system theory suggests the interaction between organizations and its environment. The School, as an open system, interacts with nearby environment and educates children coming from this environment. So, nearby environment has a potential to influence the school. The so-called feature of nearby environment is the socio-economic structure (SES). Its influence on the school has a long historical debate that go back to Coleman’s Social Capital Theory. The potential impact of SES of nearby environment on student’s academic performance has been widely accepted. However, literature review provided no study focused directly on examining how its SES influence the processes working inside the school. The core process of a school is the instructional activities and teachers are key actors in both forming the school processes and interacting with nearby environment via pupils and parents. Additionally, they are also key actors in forming the school culture that represents all things happening in the school organization (e.g. *caring pupils, professional development activities, relations between school members, following the rules, symbolic practices...*) and the way of doing these things in a school. This study aimed at filling the research gap by examining the impact of socio-economic structure of nearby environment of the school (SESNES) through controlling the teachers’ characteristics (*gender, total experience, school experience, school size, school level*).

Methodology

We employed cross-sectional survey design on totally 332 teachers selected by multi-faceted sampling method as representing 2,721 teachers working in primary, lower secondary and secondary schools located in the centre of Aksaray Province, Turkey. Data collector consisted of demographic questions including three socio-economic items demanding teachers to give proportionate of students in a classroom that they most frequently give lessons in terms of their socio-economic status representing operationally their parents' educational level, job status and income level. Instrument also included The Scale of School Culture. The scale consisted of 28 five-point Likert type items with positive meanings. In the current study, we named the dimensions as *caring students*, *professional development*, *rules oriented*, *school climate* and *symbolic practices*. In this study, we employed cultural dimensions as representatives of internal school processes. To be able to collect the data we visited schools and after short briefing we implemented the instrument on voluntary teachers. To analyse the data we implemented MANOVA (Multivariate Analysis of Variance), ANCOVA (Analysis of Covariance), descriptive statistics (\bar{X} , Ss, f, %), exploratory factor analysis (EFA), Pearson Correlation Coefficient (r).

Results

Nearly half of the participants were female (46 %) and only one-fifth of them were in the first five-year experience. Most of them were very experienced teachers working in the big sized schools (n>30 teachers). Teachers had students representing proportionately 35 % of low SES (116), 55 % of middle SES (184) and 10 % of high SES (32).

The most prominent cultural dimension was the *caring students* and relatively weaker cultural dimension was *symbolic practices*. There was significant medium sized positive relationships among cultural dimensions ($.31 \leq r \leq .69$). MANOVA analysis showed that SES of nearby environment of the school had a small size effect on its cultural dimensions. Significant influences were on *professional development*, *symbolic practices* and *the caring students*. As increasing the SES level, the scores of teachers' perception across the significant dimensions increased. Increasing the SES level for a school more clearly meant that possibility of trying the new instructional methods and techniques increase, innovations take more support, professionally sharing among colleagues increase and teachers strive for developing their professional knowledge and skills. We also tested the hypothesis (null) proposing: "If teachers' characteristics

are controlled, the influence of SES on the cultural dimensions of the school is to be neutralized". ANCOVA showed that the influence of SES keeps their magnitude even teachers' characteristics are controlled.

Discussion and Conclusion

We found out the small size effect of socio-economic structure on the school's internal processes represented by school cultural dimensions. This magnitude should not be neglected since we considered that this study take place in public schools located in the centre of province. This result was in harmony with the previous studies' results. We also found that role-task oriented culture dominates and teaching and learning activities occupied the largest place among school activities. This result also supported the previous results.

As the level of SES increased, the mean scores of the *caring students*, *professional development* and *symbolic practices* increased. When we regarded this result, we can suggest that the students from low level SES experience the lower quality of teaching and learning. And this result is in harmonious with the results of previous studies.

We detected the insignificant effect of teachers' characteristics as co-variable. Teachers' characteristics have no significant contribution on the effect by SES on the school's internal processes. This can also refer that teachers' role in interaction between school and its nearby environment is weak that was in contrast to what we expected. The widespread role-task oriented culture among teachers does not mean that they are not being oriented in students' learning, furthermore the caring students does also not result in students' learning. If teachers focus on students' learning, the effect of SES on students' learning performances would loss of its strength. The role of teachers in school should be transformed into satisfying students' learning. We also suggest the establishing a school based professional development in order to enable teachers guarantying students' learning in schools in Turkey.