

Kültürel Sermaye ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* Examining the Relationship between Cultural Capital and School Climate

Mehmet Fatih Alaca¹  Murat Özdemir² 

¹ Öğretmen, Süleyman Şah Ortaokulu, Ankara, Türkiye

² Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

26.03.2023

Kabul Tarihi (Accepted Date)

29.09.2023

*Sorumlu Yazar

Mehmet Fatih Alaca

Mustafa Kemal Mah.

Kayı Cad. No:5/C

Daire:28 Sincan

E-posta: mhmtfthlc@gmail.com

Öz: Bu çalışmada kültürel sermaye ile okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla ortaokullarda çalışan öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma nicel yöntem ile ele alınmış olup çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ankara ilindeki resmi ortaokullarda çalışan 527 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için kullanılan veri toplama aracı; Canlı, Demirtaş ve Özer'in (2016) geliştirmiş olduğu Okul İklimi Ölçeği (OIÖ), Avcı ve Yaşar'ın (2014) geliştirdiği Kültürel Sermaye Ölçeği (KSÖ) ve araştırmacı tarafından düzenlenmiş olan Kişisel Bilgi Formundan oluşmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde regresyon, Pearson korelasyon, standart sapma ve aritmetik ortalama teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul iklimi ile kültürel sermaye değişkenlerinin anlamlı, pozitif yönde, düşük düzeyde ilişkisi ortaya konulmuştur. Aynı zamanda okul iklimine yönelik öğretmen görüşleri "çoğunlukla", kültürel sermayeye yönelik görüşler ise "yüksek" düzeyde bulunmuştur. Kültürel sermayenin okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Okul iklimindeki varyansın %3'ünün kültürel sermaye tarafından açıklandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları çevrenin kültürel potansiyelini ve değerini tanımlarına fırsat verecek imkânların oluşturulması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul iklimi, kültürel sermaye, öğretmen, okul

Abstract: In this study, the relationship between cultural capital and school climate was examined. For this purpose, the opinions of teachers working in secondary schools were consulted. The study was handled with the quantitative method, and the relational screening model was used. 527 teachers working in public secondary schools in Ankara constitute the sample of the study. The tools we used for data collection consists of the School Climate Scale (OIÖ) developed by Canlı, Demirtaş and Özer (2016), the Cultural Capital Scale (KSÖ) developed by Avcı and Yaşar (2014), and the Personal Information Form prepared by the researcher. Regression, Pearson correlation, standard deviation and arithmetic mean techniques were used for the data analysis. The results revealed a significant, positive, low-level relationship between school climate and cultural capital variables. In addition, teachers' views on the school climate were found at the level of 'mostly', while the views on cultural capital were found to be 'high'. Cultural capital was found to be a significant predictor of school climate. In the light of these findings, we have suggested creating opportunities that will allow teachers to recognize the cultural potential and value of the environment they live in.

Keywords: School climate, cultural capital, teacher, school

Alaca, M. F. ve Özdemir, M. (2023). Kültürel sermaye ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(4), 576-586. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1271073>

Giriş

Okullar hem sosyal hem de açık sistemler olarak değişim ve dönüşümün merkezinde bulunan örgütler olup toplumun ve ülkenin hedefleri doğrultusunda bireylerin yetiştirilmesi için oluşturulmuştur. Olumlu okul ikliminin yaşandığı okullarda ülkenin ve toplumun beklentileri doğrultusunda nesillerin yetişmesi daha da kolaylaşmaktadır (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Hedeflerine ulaşan etkili okulların özelliklerine bakıldığında olumlu okul iklimi belirgin bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır (Doran, 2004; Özgenel, 2020). Okul üyelerinin deneyimleri, insan ilişkilerinin düzeyi, okulda oluşturulmuş değerler okul ikliminin oluşmasında etkilidir (Hoy, 2003). Eğitim öğretim faaliyetlerinin en etkili üyesi olan öğretmenlerin okulun temel girdisi olan öğrencilere yaklaşımı ve iletişimi okul ikliminin oluşmasında önemli bir etken olarak görülmektedir (Payne, 2018). Buradan hareketle öğretmenin kültürel donanımının olumlu okul ikliminin oluşmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Okullar ülkelerin politikaları çerçevesinde belirlenen yönetmeliklere göre yönetiliyor olsa da işleyişte okulları birbirinden ayıran bazı özellikleri vardır. Okullarda hissedilen bu özellikler okul çalışanlarının ilişkileri sonucu ortaya

çıkılmaktadır (Bursalıoğlu, 2002). Okulların bu ayırt edici özellikleri *okul iklimi* olarak tanımlanmaktadır (Halpin ve Croft, 1963). Hoy ve Miskel (2012) ise benzer şekilde okul iklimini, çalışanları etkileyen okulun kendine ait özellikleri olarak nitelendirmektedir. Olumlu iklimin yaşandığı okullarda okulun en önemli girdisi olan öğrencilerin farklı yetenekleri keşfedilmekte ve gelişimlerine fırsat verilmektedir (Balci, 1988). Böyle okullarda öğretmenler de kendilerini mutlu hissetmekte ve mesleki doyumları yüksek olmaktadır (Bursalıoğlu, 2002, s.36). Okulun tüm üyeleri iş birliği içinde çalışmaktadır. Böylece okullar, ülkenin ve toplumun beklentileri doğrultusunda belirlenen hedeflere ulaşabilmektedir.

İkliminin olumsuz hissedildiği okulların toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına cevap veremediği, bu okulların belirledikleri amaçlarına ulaşamadıkları düşünülmektedir. Bu olumsuz hava okulların temel ögesi olan öğretmen ve öğrencilerin kendilerini mutsuz hissettikleri bir ortama sebep olmaktadır. Bunun başat nedenlerinden biri okul ikliminin okul üyelerinin çalışma performanslarını, algı ve davranışlarını büyük ölçüde etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmasıdır (Çetin, 2020, s.39). Olumsuz iklimin hâkim olduğu okullarda kültürel

* Bu makale birinci yazarın Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Haziran 2022 tarihinde ikinci yazar danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

farklılıklar ve demokratik anlayış ihmal edilmektedir. Böyle okullarda öğretmenlerin ve öğrencilerin yönetime katılmadıkları, bazı kararları almada inisiyatif kullanmadıkları görülmektedir. Hâlbuki toplumun ve öğrencilerin demokratik talebi ve kültürel farklılıkları dikkate alınarak hazırlanmış eğitim öğretim faaliyetlerinin okullardaki kültürel farklılıklardan kaynaklanan olumsuzlukları azalttığı görülmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2020, s.119).

Okulun çevresi ile yoğun ilişkiler içinde olması ve kendi içinde yoğun faaliyetleri barındırmasından dolayı okul birçok etmeden olumlu veya olumsuz etkilenmektedir. Çağlayan (2014) okul binalarının yapısının, fiziksel koşullarının okul iklimini etkileyen önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Nitekim güvenli fiziksel koşulların olduğu okullarda, okul çalışanları kendilerini güvende hissedeceklerdir. Ancak okul iklimi okulun fiziksel yapısından etkilendiği gibi okul çalışanlarının ilişkileri, tutumları ve deneyimlerinden de etkilenmektedir (Hoy, 2003). Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkili ve verimli iletişim okul iklimini etkileyen önemli bir ölçüt olarak görülmektedir (Payne 2018). Orpinas ve Horne (2009) öğretmenin sınıf içindeki aktif yönetimi ve akademik yeterliliğinin okul iklimini olumlu etkilediğini gözlemiştir. Tableman (2004) ise okul iklimini etkileyen unsurları fiziksel, sosyal, duygusal ve akademik çevre olarak saptamıştır. Bu etmenlerin ise bağımsız olmadığını fiziksel çevrenin sosyal çevreyi etkilediğini, sosyal etkileşimin ise duygusal ve akademik çevreye katkısı olduğunu belirtmiştir. Böylece okulda okulun kişiliği olarak tanımlayabileceğimiz bir iklim ortaya çıkmaktadır.

Okulun işleyişini ve iklimini etkileyen birçok etkenin öğretmen odaklı olduğu ileri sürülebilir. Alan yazında okul ikliminin boyutlarını ele alan birçok araştırmacı da öğretmen davranışlarını önemli bir boyut olarak ele almıştır (Hoy ve Miskel, 2012; Halpin ve Croft, 1963; Çalık ve Kurt, 2010). Toplumun kültür, inanç, hedef ve değerlerini öğrencilere ancak bu alanda örnek olabilen öğretmenler aktarabilirler (Yetim ve Göktaş, 2004). Nitekim okul iklimini etkileyen önemli unsurlardan birinin de öğretmenlerin kültürel sermayeleri olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin kültürel sermayelerinin yüksek olması öğrencilerin öğretmenlerinden etkilenmelerini sağlayan önemli bir etmendir (Durkheim, 2016). Zira sosyo-ekonomik yönden daha düşük ailelerin çocukları, kültür birikimi daha yüksek ailelerin çocuklarına nazaran eğitim faaliyetlerinde daha çok zorlanmaktadır (Bourdieu & Passeron, 2020, s.41). Bu durum karşısında okulda kültürel farklılıkları tanıyan pedagojik yaklaşımlar geliştirmede ve her öğrencinin kendini değerli hissedeceği bir okul iklimi oluşturmada öğretmenlerin kültürel sermayeleri önemli bir etkindir.

Alan yazında öğretmen ve yönetici yaklaşımları ekseninde okul iklimi araştırmalarına rastlanmaktadır. (Sutherland, 1994; Halpin ve Croft, 2009; Spicer, 2016). Aynı zamanda okul ikliminin örgüt kültürü, liderlik, eğitim politikası, örgütsel sağlık, öğrenci başarısı, tükenmişlik, yönetim ve iş doyumuna gibi farklı birçok değişkenle ilişkisinin incelendiği araştırmalar da görülmektedir (Schneider, Brief ve Guzzo, 1996; Taguiri, 1968; Cohen vd. 2009; Bektaş ve Nalçacı, 2013; Halpin, 2013; Göksal, 2018; Yüner, 2018; Paknadel, 1988). Araştırmanın önemli bir değişkeni olan kültürel sermayenin de birçok değişken ile ilişkisinin araştırmalara konu olduğuna rastlanmıştır. Nitekim alan yazında kültürel sermayenin akademik başarı, okul kültürü, örgütsel sosyalleşme, yaşam boyu öğrenme, liderlik, kültürlü eğitim, etkileşim gibi farklı değişkenler ile ilişkisinin incelendiği

görülmüştür (Yamamoto ve Brinton, 2010; Lee, 2012; Drummey, 2008; Erdoğan, 2019; Toprakçı 2021; Aydın 2020; Etiz, 2009; Güleç, 2019; Callaway, 1994). Alan yazında gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında okul iklimi ile kültürel sermaye arasındaki ilişkiyi resmi ortaokullarda inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu kapsamda bu araştırmada okul iklimi ile kültürel sermaye arasındaki ilişki, öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Bu araştırmanın, politika geliştiricilerine, sahadaki eğitim ve okul yöneticilerine ve öğretmenlere katkısının olması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışmanın alan yazındaki boşluğun giderilmesine göre katkı sunması da umulmaktadır.

Okul İklimi

Okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin temel amaçlarına ulaşması için olumlu okul iklimi etkili bir güç olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan ilişkilerini ve ihtiyaçlarını ön plana alarak hedeflerine ulaşmaya çalışan eğitim örgütlerinde yeni bir atmosferin oluşacağı beklenmektedir. Yukarıda bahsedilen birçok etmen ile birlikte bu ilişkiler okula yeni bir kişilik katmaktadır. Nitekim Hoy ve Miskel'in (2012) okul iklimini okulun kişiliği olarak yaptıkları tanımlama bu araştırmanın da operasyonel tanımı olarak ele alınmaktadır. Okulun bu kişiliği yani okul iklimi; "Okulun karakteristik özelliklerini ortaya koyan ve okul çalışanlarının algı ve davranışlarını da etkileyen özellikler" olarak tanımlanmaktadır." (Hoy ve Miskel, 2012, s.2010).

Okul ikliminin etkilendiği birçok etmenin bulunmasından dolayı okul ikliminin boyutları ile ilgili araştırmacılarca farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Örneğin Halpin ve Croft (1963) okul iklimini sekiz boyutta ele almış olup (i) *Yakından Kontrol*, (ii) *Kendini İşe Verme* (iii) *Anlayış Gösterme* boyutlarını yönetici davranışları bağlamında (iv) *Çözülme*, (v) *Engelleme*, (vi) *Moral*, (vii) *Samimiyet* ve (viii) *Uzak Durma* boyutlarını ise öğretmen davranışları bağlamında ele almıştır. Araştırmacıların birçoğunun benzer şekilde öğretmen ve yönetici davranışları ekseninde sınıflandırma yaptıkları görülmektedir (Sutherland, 1994; Thomas ve Slater, 1972; Spicer, 2016; Hoy ve Miskel, 2012; Canlı, Demirtaş ve Özer, 2018; Hoy, Tarter ve Cottkamp, 1991). Çalık ve Kurt ise (2010) okul ikliminin boyutlarını öğretmen davranışlarını, öğrenci davranışlarını ve okulun fiziki yapısını göz önünde bulundurarak *Güvenli Okul-Olumlu Akran İlişkileri, Başarı Odaklı Davranış* ve *Destekleyici Öğretmen Davranışı*, boyutlarında ele almıştır. Cohen vd. (2009) ise araştırmalarında okul iklimini *Çevre-Yapı, İlişkiler, Öğretme-Öğrenme* ve *Güvenlik* olmak üzere dört boyutta sınıflandırmıştır. *Çevre-Yapı*, okulun fiziksel yapısı ve görünümü ile ilgilidir. *Öğretme-Öğrenme* boyutu eğitim öğretim faaliyetlerini ifade ederken *İlişkiler* boyutu tüm üyelerinin birbiri ile etkileşimini ifade etmektedir. *Güvenlik* boyutu ise okulun uygun yapısal şartlarının ve bireyin duygu ve düşüncelerini rahat ifade ettiği sosyal ortamın bireyde oluşturduğu güven hissi ile ilgilidir.

Alan yazında okul ikliminin boyutları genel olarak öğretmen ve yönetici davranışları ekseninde ele alındığı gibi okul iklimi tiplerinin de bu bağlamda ele alındığı görülmektedir. Nitekim Halpin ve Croft (1963) okuldaki sosyal etkileşimler sonucu karakterize edildiğini belirttiği okul iklimi tiplerini olumlu okul ikliminden olumsuz okul iklimine doğru altı tipte sınıflandırmıştır. Bunlar; *açık iklim*, *otonom iklim*, *kontrollü iklim*, *yakın iklim*, *babaerkil iklim* ve *kapalı iklim* tipleridir. Bu sınıflandırmaya yakın bir sınıflandırmanın da Hoy, Tarter ve Cottamp (1991) tarafından yapıldığı

görülmektedir. Nitekim yine öğretmen ve yönetici davranışları ekseninde okul iklimi tipleri belirlenmiştir. Bunlar; *kapalı iklim (closed climate)*, *açık iklim (open climate)*, *serbest iklim (disengaged climate)* ve *bağlı iklim (engaged climate)* tipleridir. *Açık İklim* tipi öğretmen ve yöneticilerin olumlu ve iletişime açık davranışlarının tezahürü olarak ortaya çıkmaktadır. *Bağlı iklim* tipinde ise yönetici davranışları iletişime kapalı ve otoriter olmasına rağmen öğretmenlerin iletişime açık olmaları ile oluşan iklim tipidir. *Serbest iklim* tipi bağlı iklim tipinin tersi olup yönetici davranışları olumlu olmasına rağmen çalışanlarda çalışma performans ve istek düşüktür. *Kapalı iklim* tipi ise hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin olumsuz tutum ve davranışlarının görüldüğü iklim tipidir. Söz konusu okul iklimi türlerinin oluşmasında bireyler arası ilişkilerin etkisi görülmekte, öğretmenlerin kültürel sermayelerinin bu ilişkilere yön verdiği düşünülmektedir.

Kültürel Sermaye

İktisadi bir kavram olarak ele alınmış olan sermaye kavramına kültürel ve sosyal üretim yönü ile bakıp emeğin birikimi şeklinde ele alan Bourdieu (1986) farklı bir bakış açısı sunarak ilk defa kültürel sermaye kavramını öne sürmüştür. Nitekim Bourdieu (1986) öğrencilerin okuldaki başarıları ile geldikleri sosyal, ekonomik ve kültürel çevre arasındaki ilişkiyi ele alırken öğrencinin okuldaki akademik başarısı üzerine sosyal ve ekonomik sermayeden daha çok kültürel sermayenin etkili olduğunu dile getirmiştir. Kültürel sermaye hem maddi hem de manevi kültürün birikimi olarak ele alınabileceği gibi iyi konuşma, toplumsal kabul görmüş dil ve kültüre sahip olma şeklinde de ele alınabilir (Sullivan, 2001).

Bireyin edinme şekline göre kültürel sermaye bireyin okul dışı yaşantısından ve ailesinden aldığı sermaye ile eğitim yolu ile elde ettiği sermaye olmak üzere iki kısımda ele alınabilir. (Bourdieu ve Passeron, 2015). Bourdieu (1986), bir başka sınıflandırmasında kültürel sermayeyi *somutlaşmış, nesnelleşmiş* ve *kurumsallaşmış* sermaye şeklinde ele almaktadır. *Somutlaşmış kültürel sermaye* bedenselleşmiş kültürel sermaye olarak ta ele alınmakta ve bireyin dışarıdan görülen kültürel yaşantısıdır. Bireyin zevk ve beğenileri, yatkınlıkları örnek olarak verilebilir. *Nesnelleştirilmiş kültürel sermaye* ise kültürel birikimin edebi eser, sanat eseri vb. bir nesne olarak tezahürüdür. Alınan eğitimler, yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen bilgi ve birikimin diploma, sertifika vb. şeklinde belgelendirilmesi ise kültürel sermayenin kurumsallaşmış örneğidir. Böylece bu sermayeye sahip birey, bu belgeler ile alanında yetkin olduğunu göstermektedir.

Bu sınıflandırmanın dışında Avcı ve Yaşar'ın ise (2014) kültürel sermayeyi dört boyutta ele aldığı ve bu boyutları *katılım, kültürel potansiyel, entelektüel birikim* ve *kültürel bilinç* olarak adlandırdığı görülmektedir. *Entelektüel birikim*, bireyin kitap okuması, edebiyat ve sanat ile ilgilenmesi, kültürel yenileşmenin farkında olması, kültürel değerleri fark etmesi ile ilgilidir. *Kültürel potansiyel*, kültürel gelişim sonucunda elde edilenlerdir. Bourdieu'nun bedenselleşmiş kültürel sermayesine karşılık gelmektedir. *Kültürel bilinç*, çevremizdeki kültürel yaşantının ve potansiyelinin bilincine olmak ile ilgilidir. *Katılım* ise, entelektüel birikimin dışavurumudur. Bireyin kültürel çalışmalarda rol almasıdır. Kültürel sermayenin bu boyutlarına sahip öğretmenlerin okul ortamında oluşturacağı iklim okulun hedeflerine ulaşmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Okul İklimi ve Kültürel Sermaye İlişkisi

Olumlu bir okul ikliminin olmadığı okullarda okulun hedeflerine ulaşması zorlaşmaktadır. Aynı okula başlayan öğrenciler arasındaki kültürel eşitsizlikler bu durumu pekiştirmektedir. Nitekim Bourdieu (1986) öğrenciler arasındaki akademik eşitsizliği öğrencilerin geldikleri sınıfsal yapılar arasındaki eşitsizliğe bağlamakta ve bu durumu kültürel sermaye ile açıklamaktadır. Okul tarafından aktarılan kültürün sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerden gelen öğrencilerin kültürüne yakın olması kültürel eşitsizliği arttırmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2015). Böylece öğrencilerin mutlu olmadığı bir okul atmosferi oluşmakta, okul kültürüne uyum gösteremeyen öğrencilerin okulu terk etme olasılıkları artmaktadır (Calaway, 1994).

Okulun hedeflerine ulaşmasının yollarından biri de kültürel zenginliklerin öğrencilere kazandırılmasıdır. Sosyoekonomik düzeyi düşük aile çocuklarının kültürel sermayeyi kazandıkları yer okullardır (Sullivan, 2001). Burada temel görev öğretmenlere düşmektedir. Olumlu bir okul ikliminin oluşmasında öğretmenlerin etkisi genel kabul gören bir yaklaşımdır. Nitekim olumlu bir okul iklimi oluşturmada, yaşanan olumsuzlukları azaltmada öğretmenler kilit bir rol oynamaktadır (Orpinas ve Horne, 2009). Okullarda öğretmenlerin güçlü kültürel birikime sahip olmaları öğrenciler üzerinde etkili olmalarını sağlamaktadır (Durkheim, 2016). Kingstom ise (2001) kültürel sermayesi yüksek öğretmenlerin yaklaşımlarının öğrencileri olumlu etkilediği, okul başarılarına olumlu yansıdığını, olumlu okul ilişkilerin oluşmasını sağladığını belirtmiştir. Kültürel sermayenin önemli göstergesi olan tiyatro, sinema, konser, spor, okuma vb. etkinlikler öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Jeager, 2011). Örgütlerde olumlu bir iklimin temel belirleyicilerinden biri de örgüt içindeki kültürel yaklaşımdır (Moran ve Volkein, 1992, Akt. Özgenel, 2020. s.6). Yüksek kültürel sermayeleri ile okulda bu tür çalışmalara yer veren öğretmenler böylece sıkıcı olmayan bir okul ortamı oluşturmuş olmaktadır. Düşük kültürel sermayeye sahip ebeveyn çocukları okulda başarılı olamayacaklarını düşünmektedir (Perna, 2000, s.56). Bu durumu Bourdieu (2021) okuldan edinilen kültür ve aileden edinilen kültür ile eğitim sermayesinin ortaya çıktığını belirterek desteklemektedir. Okul ortamındaki bu kültürden kaynaklanan olumsuzluklar ortadan kalktıkça olumlu okul iklimi oluşacaktır. Okullardaki bu olumsuzlukların giderilmesi de ancak yüksek kültürel sermayeye sahip öğretmenlerce sağlanabilir (Gordon, 2010). Nitekim kültürel sermayesi yüksek olan öğrencilerin daha fazla sosyal etkileşim içinde oldukları tespit edilmiştir (Calaway, 1994). Zengin kültürel sermayeye sahip öğretmenlerin etkisi ile sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı öğrencilerin aleyhine olan eşitsizlikler giderilmiş ve okula uyum sağlanmış olur. Buradan hareket ile yüksek kültürel sermayeye sahip öğretmenlerin öğrencinin eğitim sermayesine olumlu yönde etki edeceği ve olumlu bir okul iklimi oluşturacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Katılımcıların görüşlerine göre okul iklimi ile kültürel sermaye ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır.

1. Katılımcıların kültürel sermayeye yönelik görüşleri nasıldır?

2. Katılımcıların okul iklimine yönelik görüşleri nasıldır?
3. Okul iklimi ile kültürel sermaye arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Kültürel sermaye, okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada okul iklimine ve kültürel sermayeye ilişkin görüşler ve bu iki değişken arasındaki ilişki öğretmen görüşlerine göre ele alınmıştır. Çalışma ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüş olan bir nicel çalışmadır.

Evren/Örneklem

Bu çalışmanın evreni Ankara ilinin Mamak, Gölbaşı, Sincan, Çankaya, Pursaklar, Keçiören, Altındağ, Etimesgut ve Yenimahalle ilçelerinde yer alan resmi ortaokullarda 2021-2022 eğitim öğretim döneminde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. 2021-2022 eğitim öğretim yılı istatistik verilerine Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün İstatistik Birimi web sayfasından ulaşılmıştır. Bu verilere göre Ankara'da 428 ortaokul bulunmakta ve bu ortaokullarda 16252 öğretmen çalışmaktadır (MEB, 2021). Çalışmanın evrenini oluşturan 16252 katılımcının her birinin görüşüne başvurmanın zorluğu düşünülerek bu evreni temsil edebilecek örneklem oluşturulmuştur. Örneklem büyüklüğünü hesaplamada *örneklem büyüklüğü hesaplama tablosundan yararlanılarak* $\alpha = .05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyi dikkate alınmış olup 376 öğretmenin hedef evren olan 16252 öğretmeni temsil edebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Her ilçeden kaç katılımcının araştırmaya dâhil edilmesinin hesaplanması için tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda her ilçe bir tabaka olarak ele alınmış örneklemin evrene oranı doğrultusunda tabakalardaki örneklem sayıları tespit edilmiştir. Buna göre; Yenimahalle ilçesinde 53 öğretmen, Keçiören ilçesinde 70 öğretmen, Sincan ilçesinde 50 öğretmen, Çankaya ilçesinde 53 öğretmen, Gölbaşı ilçesinde 13 öğretmen, Pursaklar ilçesinde 16 öğretmen, Etimesgut ilçesinde 43 öğretmen, Mamak ilçesinde 46 öğretmen ve Altındağ ilçesinde 32 öğretmen bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur (Toplam 376). Veri toplama sürecindeki olumsuzluklar dikkate alınarak 549 katılımcıya ölçekler dağıtılmıştır. Araştırma ölçeklerine Altındağ'dan 33 (%6,3), Çankaya'dan 79 (%15), Etimesgut'tan 48 (%9,1), Gölbaşı'ndan 28 (%5,30), Keçiören'den 75 (%14,2), Mamak'tan 83 (%15,7), Pursaklar'dan 22 (%4,2), Sincan'dan 71 (%13,5) ve Yenimahalle'den 88 (%16,7) olmak üzere toplam 527 katılımcının verdiği cevaplar analize dâhil edilmiştir. Katılımcıların 384'ü (% 72,9) erkek, 143'ü (%27,1) kadındır. Katılımcıların yaşlarına bakıldığında ise 31-40 yaşlarında 200 (%38) katılımcının, 41-50 yaş aralığında 182 (%34,5) katılımcının, 51-60 yaşlarında 84 (%15,9) katılımcının 21-30 yaş aralığında 52 (%9,9) katılımcının ve 61 yaş ve üzeri yaşlarda ise 9 (%1,7) katılımcının olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sorularına cevap veren öğretmenlerin daha çok orta yaşlarda olduğu 61 yaş üzeri ile 21-30 yaş aralığında katılımcı sayısının daha az olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi 0-5 yıl olan katılımcı 22 (%4,2), 6-10 yıl olan 117 kişi (%22,2), 11-20 yıl olan 186 kişi (%35,3), 21 yıl ve üzeri olanlar ise 202 kişidir (%38,3). Katılımcılardan 7'si (%1,3) doktora mezunu iken, 85'i (%16,2) ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların büyük çoğunluğunu oluşturan 435 (% 82,5) katılımcının ise lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin verilerin elde edilmesi için Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşlerine ulaşmak için Canlı, Demirtaş ve Özer'in (2016) hazırlanmış olduğu Okul İklimi Ölçeği (OİÖ) ve kültürel sermayeye yönelik öğretmen görüşlerinin tespiti için Avcı ve Yaşar'ın (2014) hazırlanmış olduğu olan Kültürel Sermaye Ölçeği'nden (KSÖ) yararlanılmıştır.

Okul İklimi Ölçeği (OİÖ): Öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarını ölçmek için Canlı, Demirtaş ve Özer'in (2016) geliştirmiş olduğu OİÖ, 5 boyut ve 23 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlardan "çatışma" boyutu 4 madde, "samimiyet" boyutu 3 madde, "başarı etkenleri" boyutu 4 madde, "liderlik ve etkileşim" boyutu 6 madde, "demokratiklik ve okula adanma" boyutu ise 6 maddedir. OİÖ, 1 ile 5 arasında değer alan Likert tipi bir ölçektir. OİÖ'nün mevcut araştırma için geçerliliği ve güvenilirliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve Cronbach alfa katsayısı ile tekrar incelenmiştir. DFA sonucunda hesaplanan uyum iyiliği değerleri, OİÖ'nün bu araştırma kapsamında da geçerli olduğunu göstermiştir: [$\chi^2/sd = 2,91$ $NFI = ,91$, $IFI = ,94$, $RMSEA = ,06$, $CFI = ,93$, $AGFI = ,87$, $GFI = ,90$]. Yine bu çalışmanın verisine dayalı olarak OİÖ'nün Cronbach alfa değeri tekrar hesaplanmıştır. Bu kapsamda OİÖ'nün toplam puanı için hesaplanan Cronbach alfa değeri ,933'dür. Boyutlar bazında yapılan hesaplamalarda ise elde edilen Cronbach alfa değerleri şu şekildedir; "çatışma" boyutu için ,766, "demokratiklik ve okula adanma" boyutu için ,849, "başarı etkenleri" boyutu için ,801, "liderlik ve etkileşim" boyutu için ,905, "samimiyet" boyutu için ,823 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik katsayısının ,70'ten yüksek olması durumunda ölçek güvenilir kabul edilebilir (Balci, 2021; Büyüköztürk, 2020). İncelenen kabul edilebilir uyum indeksi değerleri (Hu & Bentler, 1999) ve Cronbach Alpha değerleri ölçeğin veri seti ile uyumlu, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir.

Kültürel Sermaye Ölçeği (KSÖ): Öğretmenlerin kültürel sermayeye yönelik algılarını ölçmek için Avcı ve Yaşar (2014)'in geliştirmiş olduğu KSÖ, 4 boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlardan "kültürel bilinç" boyutu 5 madde, "katılım boyutu" 7 madde, "entelektüel birikim" boyutu 13 madde ve "kültürel potansiyel" boyutu ise 5 maddedir. KSÖ, 1 ile 5 arasında değer alan Likert tipi bir ölçektir. KSÖ'nün mevcut araştırma için geçerliliği ve güvenilirliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve Cronbach alfa katsayısı ile tekrar incelenmiştir. DFA sonucunda hesaplanan uyum iyiliği değerleri, KSÖ'nün bu araştırma kapsamında da geçerli olduğunu göstermiştir: [$\chi^2/sd = 3,94$, $NFI = ,84$, $IFI = ,85$, $RMSEA = ,07$, $CFI = ,87$, $AGFI = ,78$, $GFI = ,81$]. Mevcut çalışmanın verisine dayalı olarak KSÖ'nün Cronbach alfa değeri tekrar hesaplanmıştır. Bu kapsamda KSÖ'nün toplam puanı için hesaplanan Cronbach alfa değeri ,949'dur. Boyutlar bazında yapılan hesaplamalarda ise elde edilen Cronbach alfa değerleri; "kültürel potansiyel" boyutu için ,895, "katılım" boyutu için ,906, "entelektüel birikim" boyutu için ,896, "kültürel bilinç" boyutu için ,831 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik katsayısının ,70'ten yüksek olması durumunda ölçek güvenilir kabul edilebilir (Balci, 2021; Büyüköztürk, 2020). İncelenen kabul edilebilir uyum indeksi değerleri (Hu & Bentler, 1999) ve Cronbach Alpha değerleri ölçeğin veri seti

ile uyumlu, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın amacına uygun belirlenmiş olan ölçeklerin kullanımı için ölçekleri geliştiren araştırmacılardan mail ile gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğe Kişisel Bilgi Formu eklenmiştir. Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu tarafından 9 Kasım 2021 tarihinde gerçekleştirilen toplantıda araştırmanın gerçekleştirilmesinde etik yönden bir sakınca bulunmadığı Rektörlük makamının 12.11. 2021 tarih ve 1863488 sayılı Etik Komisyon İzni yazısı ile yazarlara bildirilmiştir. Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne yazılı başvuru yapılarak örnekleme dâhil edilen ortaokullardan verilerin toplanabilmesi için izin alınmıştır. Alınan izinlerden sonra veri toplanması için veri toplama araçları dağıtılmış olup 2022 Mart ayına kadar veriler toplanmıştır. Veri toplama süreci yaklaşık 5 ay sürmüştür. Araştırmanın gönüllülük esasına göre yürütüldüğünü belirten "Araştırma Gönüllük Katılım Formu" ölçekler ile birlikte dağıtılmıştır.

Verilerin Analizi

549 ortaokul öğretmenin ölçeklere verdiği cevaplar incelenmiş olup sorulara hiç cevap vermeyen veya aynı cevabı veren 22 katılımcı tespit edilmiştir. Bu durumun kayıp veri ve uç değerlerin oluşmasına sebep olacağı düşüncesi ile veri setinden çıkarılmıştır. Böylece 527 katılımcının ölçme araçlarına verdikleri cevaplar ile veri seti oluşturulmuş ve bu veriler istatistiksel programlar ile (SPSS 25.0, AMOS 24.0) analiz edilmiştir. Analiz sonucunda kayıp verilerin olmadığı tespit edilmiştir. Veri setinin çarpıklık değeri $-.053$ ile $-.837$ arasında, basıklık değerlerinin ise $.810$ ile $-.564$ değerleri arasında olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ölçeğimize ait puan değişkenlerinin normal dağılım gösteren evrenden geldiğini göstermektedir. Nitekim bir veri setindeki verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ve $+1$ arasında olması bu veri setinin normal dağılım gösteren evrenden geldiğini göstermektedir (Howel, 2012, s.74). Bu bulgular doğrultusunda parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Böylece regresyon, Pearson korelasyon, standart sapma ve aritmetik ortalama testleri ile verilerin analizi yapılmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasında çoklu bağlantı problemi olmadığı saptanmıştır. VIF değeri ise 10'un altında hesaplanmıştır. Bu kapsamda regresyon analizinin varsayımları karşılanmıştır.

Bulgular

Araştırmada veri analizi sonucunda elde edilen standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri ile katılımcıların okul iklimine ve kültürel sermayeye yönelik algı düzeyleri Tablo 1' de

sunulmuştur. Aynı zamanda Pearson korelasyon katsayısı ile de öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşleri ile kültürel sermayeye yönelik görüşleri arasında nasıl bir ilişkinin olduğu Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde katılımcıların kültürel sermayeye ilişkin görüşleri ($\bar{X}=3,81$) "yüksek" düzeydedir. Benzer şekilde katılımcı görüşlerinin entelektüel birikim ($\bar{X}=3,92$), kültürel potansiyel ($\bar{X}=4,12$) ve kültürel bilinç boyutlarında da ($\bar{X}=3,88$) "yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kültürel sermayeye yönelik görüşlerinin katılım boyutunda ise "orta" düzeyde ($\bar{X}=3,32$) olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların araştırmanın diğer değişkeni olan okul iklimine yönelik algılarının da yüksek olduğu saptanmıştır. Nitekim okul iklimine ilişkin öğretmen görüşlerinin "çoğunlukla" ($\bar{X}=3,96$) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle katılımcıların ölçekteki sorulara "çoğunlukla" düzeyinde katıldıkları söylenebilir. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşleri çatışma boyutunda ($\bar{X}=3,66$), başarı etkenleri boyutunda ($\bar{X}=4,05$), samimiyet boyutunda ($\bar{X}=3,73$), liderlik ve etkileşim boyutunda ($\bar{X}=4,08$) ve demokratiklik ve okula adanma boyutunda da ($\bar{X}=4,11$) "çoğunlukla" düzeyinde tespit edilmiştir.

Tablo 1'de okul iklimi ile kültürel sermaye arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen korelasyon değerleri görülmektedir. Bu bulgulara göre araştırmanın temel iki değişkeni olan okul iklimi ile kültürel sermaye arasında anlamlı bir korelasyon bulunmuş olup bu korelasyonun yönünün pozitif, düzeyinin ise düşük olduğu tespit edilmiştir ($r=.19$; $p < .01$). Kültürel sermaye ile okul ikliminin alt boyutları arasındaki ilişki yine bu bulgulara göre ele alındığında; kültürel sermaye ile çatışma arasında ($r=.07$; $p < .01$), kültürel sermaye ile başarı etkenleri arasında ($r=.22$; $p < .01$), kültürel sermaye ile liderlik ve etkileşim arasında ($r=.08$; $p < .01$), kültürel sermaye ile samimiyet arasında ($r=.30$; $p < .01$) ve kültürel sermaye ile demokratiklik ve okula adanma arasında ($r=.16$; $p < .01$) düşük düzeyde yönü pozitif olan anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre okul iklimi ile kültürel sermayenin alt boyutları arasındaki ilişki Tablo 1'deki bulgulara göre yorumlandığında ise okul iklimi ile kültürel potansiyel arasında ($r=.21$; $p < .01$), okul iklimi ile katılım arasında ($r=.14$; $p < .01$), okul iklimi ile kültürel bilinç arasında ($r=.15$; $p < .01$) ve okul iklimi ile entelektüel birikim arasında ($r=.15$; $p < .01$) anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. İlişkinin pozitif yönde ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Kültürel sermayenin okul iklimindeki değişkenliğin ne kadarını açıkladığını tespit etmek amacı ile doğrusal regresyon analizi yapılmış olup bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. Pearson korelasyon katsayıları, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Ort.	Ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Okul İklimi	3,96	,51	-										
2 Demokratiklik ve Okula Adanma	4,11	,55	,89*	-									
3 Liderlik ve Etkileşim	4,08	,68	,85*	,69*	-								
4 Başarı etkenleri	4,05	,56	,81*	,72*	,59*	-							
5 Samimiyet	3,73	,63	,71*	,60*	,46*	,58*	-						
6 Çatışma	3,66	,74	,70*	,51*	,44*	,43*	,39*	-					
7 Kültürel Sermaye	3,81	,62	,19*	,16*	,08	,22*	,30*	,07	-				
8 Entelektüel Birikim	3,92	,63	,15*	,14*	,05	,20*	,22*	,08	,91*	-			
9 Katılım	3,32	,89	,14*	,12*	,07	,17*	,29*	,02	,87*	,65*	-		
10 Kültürel Bilinç	3,88	,77	,15*	,13*	,08	,18*	,24*	,05	,82*	,62*	,69*	-	
11 Kültürel Potansiyel	4,12	,70	,21*	,21*	,11*	,20*	,28*	,12*	,78*	,66*	,56*	,57*	-

Tablo 2. Doğrusal regresyon analiz sonuçları

Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p
(Sabit)	3,39	0,13		25,17	0,00
Kültürel Sermaye	0,15	0,03	0,19	4,31	0,00
Bağımlı Değişken: Okul İklimi					
R: 0,19 R ² : 0,03 F ₍₁₋₅₂₅₎ : 18,61* p <0,000					
N=527, *p < 0,05					

Tablo 2’deki bulgulardan anlaşıldığı üzere model anlamlı bulunmuştur [$F_{(1-525)}$: 18,61 p <,05]. Kültürel sermaye okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısıdır [$R=,19$; $R^2=,03$; p <,05]. Tablo 2’deki sabit katsayı olan $B=3,39$ ve regresyon katsayısı olan $B= 0,15$ değerleri regresyon denkleminde yerine yazılınca ($y= 3,4 +0,15.x$) regresyon denkleminin elde edildiği görülmektedir.

$$\text{Okul iklimi} = 3,4 + (0,15 \times \text{Kültürel Sermaye})$$

Bu sonuca göre, kültürel sermayeye ilişkin öğretmen görüşleri, okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısıdır. Analiz sonuçlarına göre okul iklimindeki varyansın %3’ü kültürel sermaye tarafından açıklanmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada öğretmen görüşleri doğrultusunda okul iklimi ve kültürel sermaye arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu doğrultuda veriler Ankara ilinde görev yapan 527 ortaokul öğretmenin görüşüne başvurularak elde edilmiştir. Bulgulara bakıldığında öğretmenlerin kültürel sermayeye yönelik görüşleri “yüksek” düzeydedir. Bu bulgu alan yazındaki diğer araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Gökalp, 2018; Bucak, 2019; Avcı, 2015; Aydın, 2020). Nitekim Avcı (2005) örneklemini Türkiye genelinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşturduğu araştırmasında öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerini yüksek düzeyde tespit etmiştir. Benzer şekilde Bucak (2019) ve Aydın (2020) araştırmalarında öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin algılarını yüksek düzeyde tespit etmiştir. Gökalp (2018) ise okul yöneticilerinin kültürel sermayeye yönelik algılarını yüksek düzeyde saptamıştır. Araştırma örneklemine dâhil edilmiş katılımcıların kültürel sermayeye yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olmasının muhtemel nedenlerinden biri öğretmenlerin toplumun diğer kesimlerine kıyasla mesleki gereklilikten dolayı kültürel alanda kendilerini geliştirme çabası içinde olmalarıdır. Nitekim Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda (2022) öğretmenlik mesleğine hazırlığın meslek bilgisi ve özel alan eğitimi yanında genel kültür ile sağlandığı belirtilmektedir. Bu paralelde Öğretmenlik Meslek Kanunu’nu destekler nitelikte Koltuk ve Kocakaya (2009) araştırmalarında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıfta etkili öğretmen olabilmeleri için farklı kültürel değerlerin bilincinde olmaları gerektiğini düşündüklerini saptamıştır.

Araştırmada aynı zamanda katılımcıların okul iklimine yönelik görüşleri de analiz edilmiştir. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşlere “çoğunlukla” seviyesinde katıldıkları görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu Dağ’ın (2020) araştırma sonucu ile benzerlik göstermese de alan yazındaki diğer araştırmalar ile paraleldir (Yüner, 2018; Ada, 2020; Canlı, 2016; Dağ, 2020; Sutherland, 1994). Nitekim Dağ (2020) araştırmasında hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin okul iklimine ilişkin algılarını orta düzeyde saptamıştır. Yüner (2018) ise araştırmasında bu araştırmamızın bulguları ile örtüşecek şekilde öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarını yüksek düzeyde bulmuştur. Benzer şekilde Canlı (2016) araştırmasında öğretmenlerin

okul iklimine yönelik algılarını “çoğunlukla” düzeyinde tespit etmiştir. Sutherland (1994) ise erkek öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarını daha yüksek bulduğu araştırmasında genel olarak okul iklimine yönelik algıları çoğunlukla düzeyinde bulmuştur. Öğretmenlerin okul iklimini yönelik görüşlerinin “çoğunlukla” düzeyinde olmasının muhtemel bazı nedenleri öğretmenlerin; demokratik bir anlayışın olduğu, yöneticilerin liderlik tarzlarının çalışanları etkilediği, öğrenci ve öğretmenlerin performanslarının yüksek olduğu ve ilişkilerde samimi bir havanın olduğu okullarda çalıştıkları söylenebilir. Nitekim Metin (2020) araştırmasında demokratik liderlik davranışı sergileyen okul yöneticilerinin olumlu okul ikliminin oluşmasına katkı sunduğunu tespit etmiştir. Dilbaz Sayın (2017) ise öğretmen performansı ile okul iklimi arasındaki ilişkiye odaklandığı araştırmasında bu iki değişken arasında anlamlı, yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki tespit etmiş olup okul ikliminin öğretmen performansını yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın önemli bulgularından biri de kültürel sermaye ile okul iklimi arasındaki ilişkinin saptanmış olmasıdır. Nitekim öğretmen görüşlerine göre bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kültürel sermaye ile okul iklimi arasındaki bu ilişki pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkidir. Kültürel sermayenin okul iklimi üzerindeki etkisini ortaya koymak amacı ile yapılan regresyon analizi bulguları ise kültürel sermayenin okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bu bulguların muhtemel bazı nedenleri öğretmenlerin kültürel ve sanatsal çalışmalarda bulunması, kültürel değerlerin farkında olması ve bunları okula yansıtabilmesi olabilir. Ancak alan yazında kültürel sermaye ile okul iklimi arasındaki ilişkiye değinen araştırmalara rastlanmamış olsa bile araştırma değişkenlerimizin alt boyutları ile örtüşen benzer araştırmalara rastlanmıştır (Callaway, 1994; Drummey, 2008; Spicer, 2006; Erdoğan, 2009). Nitekim Spicer’ in (2016) öğretmenlerin öğrenci algılarında meydana getirebileceği değişimi okul yöneticilerin öğretmen algılarında meydana getirebileceği sonucuna ulaşarak yönetici davranışlarının okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Callaway (1994) ise kültürel sermayenin öğretmen öğrenci ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Drummey ise (2008) kültürel sermaye ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi odaklandığı araştırmasında bu iki değişken arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Ancak Erdoğan (2009), kültürel sermaye ile okul kültürü arasında ilişkiyi incelediği araştırmasında herhangi bir anlamlı korelasyon tespit edememiş olup okul yöneticilerinin kültürel sermayelerini okula yansıtmadıklarını olası bir neden olarak belirtmiştir. Bu araştırmanın değişkenleri arasında bulunan pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkinin benzer araştırmaların sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir.

Sınırlıklar, Gelecek Araştırmalar ve Öneriler

Kültürel sermaye ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi ele alan bu araştırmanın çeşitli sınırlıkları mevcuttur. Nitekim bu

araştırmanın sadece öğretmen görüşlerine göre yapılmış olması, kesitsel tarama yöntemi ile yapılmış olması ve araştırma verilerinin tek düzeyli toplanmış olması bu sınırlıklardan bazılarıdır. Aynı zamanda bu çalışmada öğretmenlerin kendilerini değerlendirmiş olmalarının öz arzulanırlık problemine yol açmış olabileceği ve nesnel değerlendirmenin dışına çıkmış olabileceğini düşündürmektedir. Bu sınırlıklardan yola çıkarak gelecekte bu araştırmanın değişkenleri ile yürütülecek çalışmalarda boyamsal yöntemler kullanılabilir. Böylece araştırma verileri eğitim öğretimin yılının başında ve sonunda toplanarak yıl boyunca yaşanan değişimler de gözlenmiş olur. Aynı zamanda konuyu daha derinlemesine keşfetmek için araştırma çok düzeyli araştırma desenleri ile incelenebilir. Bu araştırma öğrenci görüşlerine göre ele alınarak kültürel sermaye ile okul iklimi arasındaki ilişkide öğrencilerin akademik başarılarının aracı değişken olarak etkisi incelenebilir. Araştırmanın örnekleme lise ve ilköğretim düzeyinde çalışan öğretmenler eklenerek araştırma konusu yeniden incelenebilir. Bu araştırmanın bulguları uygulamaya yönelik fikir de sunmaktadır. Nitekim öğretmenlerin kültürel sermayeye yönelik görüşlere kültürel sermayenin tamamı ve tüm boyutlarında yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiş ancak katılım boyutunda orta düzeyde katıldıkları görülmüştür. Olumlu okul ikliminin geliştirilmesi amacı ile eğitim yöneticilerince öğretmenlerin kültürel gezilere, sanatsal ve sosyal etkinliklere katılımını sağlayacak okul ortamı oluşturulabilir. Öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerinin okul iklimi üzerinde olumlu etkisini artırmak için yoğun öğretmen-öğrenci etkileşimine fırsat verilmelidir. Öğretmenlerin çatışma boyutunda okul iklimine ilişkin görüşlerinin ortalama puanının diğer boyutlara nazaran daha düşük çıkmasından dolayı, okul yöneticilerine kriz durumlarında anında müdahale etmeleri, okul içi gruplaşmalar fırsat vermeyecek çalışmalar yapmaları, disiplin sorunlarına zamanında çözüm üretmeleri önerilir. Nitekim böylece okul ikliminin olumlu etkileneceği düşünülmektedir. Aynı zamanda politika yapımcılar tarafından öğretmenlerin lisansüstü eğitime, kültür-sanat eğitimi ve etkinliklerine katılımını artıracak politikalar geliştirmeleri ve öğretmenlerin yaşadıkları çevrenin kültürel potansiyelini ve değerini tanımalarına fırsat verecek imkânlar sunmaları önerilmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Tüm yazarlar makalenin hazırlanma sürecinden tamamlanmasına kadar eşit oranda katkı sağlamıştır. Yazarlar çalışmanın son halini okuyarak onaylamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun (Protokol No. 2021/01) 09.11.2021 tarihli toplantısında etik açıdan uygun bulunduğu Rektörlük makamınca 12.11. 2021 tarih ve 1863488 sayılı Etik Komisyon İzni yazısı ile yazarlara bildirilmiştir.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kişi ya da kurum ile çıkar çatışmasına girilmediğini iki yazar da taahhüt eder.

Kaynaklar

Aydın, Ş. (2020). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kültürel sermayeleri ve aralarındaki ilişkinin*

- incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Avcı, Y. E. (2014). Kültürel sermaye ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social Science Research*, 3(1), 65-77.
- Ada, K. (2020). *Ortaokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen kolektif yeterliğinin aracılık rolü* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, Y. E. (2015). *Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70). Retrieved from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5979>
- Bektaş, F., & Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.
- Bucak, A. (2019). *Öğretmenlerin kültürel sermaye ve yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (20. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2020). *Varisler öğrenciler ve kültür* (4 b.). (L. Ünsaldı , & A. Sümer, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2015). *Yeniden üretim eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri* (A. Sümer, L. Ünsaldı ve Ö. Akkaya. Çev.). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (1986). "The Forms of capital". *Handbook of Theory and Research for the Sociology Education*, (Ed: John G. Richardson). New York: Greenwood Press.
- Balcı, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: PegemA Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bourdieu, P. (2021). *Ayrım Beğeni yargısının toplumsal eleştirisi* (1 b.). (D. Fırat, & G. Berkkurt, Çev.) Ankara: Nika Yayınevi.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2015). *Yeniden üretim eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri* (A. Sümer, L. Ünsaldı ve Ö. Akkaya. Çev.). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2020). *Varisler öğrenciler ve kültür* (4 b.). (L. Ünsaldı , & A. Sümer, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Callaway, E. W. (1994). *Cultural capital and teacher/student interaction* (Order No. 9506251). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304177928). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/cultural-capital-teacher-student-interaction/docview/304177928/se-2?accountid=11248>
- Canlı, S. , Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4), 1797-1811. doi: 10.17051/ilkonline.2019.506842
- Cohen, J. , McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213. Retrieved from <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=15220>

- Çağlayan, E. (2014). *Okul binaları ve örgüt iklimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Çetin, M. (2020). *Örgüt İkliminin Öncüleri ve Çıktıları. Örgüt ve Okul İklimi* içinde, Ed:M. Özgenel, (s. 39). Ankara: Nobel Akademik.
- Dağ, S. (2020). *Okul yöneticisi ve öğretmenlerin benimsedikleri felsefi yaklaşım ile okul iklimi ve öğrenci davranışlarını kontrol etme eğilimi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dilbaz Sayın, S.S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Doran, J. (2004). "Effective school characteristics and student achievement correlates as" (2004). *Electronic Theses and Dissertations*, 2004-2019. 182. Retrieved from <https://stars.library.ucf.edu/etd/182>
- Drumme, K. M. (2008). *The role of cultural and economic capital in education: 1972–2002* (Order No. 3318139). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (250813820). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/role-cultural-economic-capital-education1972/docview/250813820/se-2?accountid=11248>
- Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve sosyoloji*. (P. Ergenekon, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Erdoğan, S. (2019) *Okul yöneticilerinin kültürel sermaye düzeyleri ile okul kültürü arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Etiz, S.S.(2019). *Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlilikleri ile sosyal sorumluluk temelli liderlik becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Siirt.
- Gordon, T. (2010). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (3. Baskı). İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Güleç, F. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlilikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Siirt ili örnekleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Gökalp, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kültürel sermaye yeterliliklerinin ve kültürel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Göksal, S. (2018). *Matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürbüz, S., Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Halpin, A. (2013). Organizational Climate of School. W. Hoy, C. Miskel, & C. Tarter içinde, *Educational Administration Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Halpin, A.W., & Croft, D.B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center.
- Hoy, W.K. (2003), "An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations", *Journal of Educational Administration*, Vol. 41 No. 1, pp. 87-109. doi:10.1108/09578230310457457.
- Hoy, W. K. (2003). School climate. In J.W. Guhtrie (Eds.), *Encyclopedia of education* (pp. 2121-2124), New York: Thompson Gale.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K., Tarter, C., & Kottkamp, R.B.(1991). *Open schools/ healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills: Sage Publication.
- Howell, D. C. (2012). *Statistical methods for psychology*. Cengage Learning.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Jaeger, M. M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*. 84(4). 281-298. Doi: 10.1177/0038040711417010
- Kingston, P. (2001). The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory. *Sociology of Education*, 74, 88-99. doi:10.2307/2673255
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. Türkiye'de Öğretmenlerin Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Araştırması.2009
- Kurt, T., & Çalık, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/298>
- Lee, E.(2012). *Effect of social capital and cultural capital of immigrant family on their children's educational attainment* (Unpublished master thesis). State University of New York, Department of Sociology, New York.
- Metin, G. (2020). *Kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişki* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Orpinas, P., & Horne, A. (2009). Creating a positive school climate and developing social competence. İn S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (Eds.) içinde, *Handbook of Bullying in Schools An International Perspective* (s. 49-60). New York: Routledge.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu (2022). T. C. Resmi Gazete. 7354, 3 Şubat 2022
- Özgenel, M . (2020). An organizational factor predicting school effectiveness: school climate . *International Journal of Psychology and Educational Studies* , 7 (1) , 38-50 . doi: 10.17220/ijpes.2020.01.004
- Paknadel, C. (1988). *Örgütsel iklim ve iş doyumunu*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Payne, A. A. (2018). Creating and Sustaining a Positive and Communal School Climate: Conemporary research, present obstacles and future directions. Report. *National Institute of Justice*. Retrieved from <https://www.ojp.gov/pdffiles1/nij/250209.pdf>
- Perna, L. W. (2000). "Differences in the decision to enroll in college among african americans, hispanics, and whites." *Journal of Higher Education*, 71: 117–141. doi:10.2307/2649245

- Schneider, B., Brief, A. P., & Guzzo, R. A. (1996). Creating a climate and culture for sustainable organizational change. *Organizational dynamics*, 24(4), 7-19.
- Spicer, F. V. (2016). *School culture, school climate and the role of the principal* (Unpublished Doctoral Dissertation). Georgia State University, Educational Policy Studies, Atlanta, US.
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *sociology*, 35(4), 893-912. doi: 10.1177/0038038501035004006
- Sutherland, F. (1994). Teachers' perceptions of school climate. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED379214>
- Tableman, B. (2004). *School climate and learning. best practicea brief*. No:31. A product of the University-Community Partnerships at Michigan State University. <http://outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf>
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri and G. H. Litwin (Eds.), *Organizational climate: Explorations of a concept* (pp. 9-32). Harvard University.
- Thomas, M. A. R., & Slater, M. R. (1972). The OCDQ: A four factor solution for Australian schools?. *Journal of Educational Administration*.
- Toprakçı, M. (2021). *Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlikleri ile örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Yamamoto, Y., & Brinton, M. C. (2010). Cultural capital in east asian educational systems: the case of japan. *Sociology of Education*, 83(1), 67-83. doi:10.1177/0038040709356567
- Yetim, A., & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 541-550.
- Yüner, B. (2018). *Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

Schools are organizations established to raise individuals in line with the goals of societies and countries. If the climate is positive in schools, it becomes easier to raise generations in line with the expectations of the country and the society (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009). As a matter of fact, when the characteristics of effective schools that reach their goals are examined, a positive school climate emerges as a distinctive feature (Doran, 2004; Özgenel, 2020). Teachers' approach and communication with students is seen as an important factor in the formation of the school climate (Payne, 2018). From this point of view, it is predicted that the cultural equipment of the teacher is effective in the formation of a positive school climate.

Hoy and Miskel (2012) describe the school climate as the school's own characteristics that affect the employees. In schools where a positive climate is experienced, the different abilities of the students, who are the most important input of the school, are discovered, and they are given the opportunity to develop (Balci, 1988). All school members work collaboratively. It is thought that the schools with a negative climate cannot meet the expectations and needs of the society. Thus, they cannot reach the goals they set. This negative atmosphere causes an environment in which teachers and students, who are the basic elements of schools, can feel unhappy. One of the main reasons for this is that the school climate is a factor that greatly affects the work performance, perception, and behavior of the school members (Çetin, 2020, p.39). In addition, the school climate is affected by the relationships, attitudes, and the experiences of the school staff (Hoy, 2003). Orpinas and Horne (2009) observed that the active management and academic competence of a teacher in the classroom affects the school climate positively. Thus, a climate emerges in the school, and we can define it as the personality of the school.

It can be argued that many factors affecting the functioning and climate of the school are teacher sourced. Many researchers dealing with the dimensions of the school climate in the literature have considered teacher behavior as an important dimension (Hoy & Miskel, 2012; Halpin & Croft, 1963; Çalık & Kurt, 2010). These studies claim that it is only the teachers who can set an example in this field and convey the culture, beliefs, goals, and values of the society to students (Yetim & Gökteş, 2004). The high cultural capital of teachers is an important factor that enables students to be influenced by their teachers (Durkheim, 2016). According to this view, it is thought that teachers' cultural capital levels will positively affect the school climate. However, no studies on the relationship between school climate and cultural capital were found in the literature review. It is for these reasons, the relationship between school climate and cultural capital was examined according to teachers' opinions in this study. It is expected that this research will contribute to policy makers, education and school administrators in the field, and teachers. It is also hoped that this study will contribute to filling the gap in the literature.

The definition of the school climate as the personality of the school by Hoy and Miskel (2012) is also considered as the operational definition of this research. This personality of the school, namely the school climate, is defined as "the features that reveal the characteristics of the school and affect the perception and behavior of school staff" (Hoy & Miskel,

2012, p.2010). Halpin and Croft (1963) dealt with school climate in eight dimensions, (i) Close Control, (ii) Self-Commitment (iii) Demonstrating Understanding dimensions in the context of managerial behaviors. (iv) Dissolution, (v) Inhibition, (vi) Morale, (vii) Sincerity, and (viii) Avoidance in the context of teacher behaviors. It is seen that many of the researchers similarly make classifications on the axis of teacher and administrator behaviors (Thomas & Slater, 1972; Hoy, Tarter, & Cottkamp, 1991; Hoy & Miskel, 2012; Canlı, Demirtaş & Özer, 2018). School climate types are also discussed in the context of teacher and administrator behaviors. Halpin and Croft (1963) classified school climate types as open climate, independent climate, controlled climate, intimate climate, patriarchal climate, and closed climate. Similarly, Hoy, Tarter, and Cottamp (1991) classify the school climate as open climate, dependent climate, free climate and closed climate in the context of teacher and administrator behaviors.

Cultural capital can be classified as family acquired capital and educational capital (Bourdieu & Passeron, 2015). Bourdieu (1986) also classifies cultural capital as embodied, objectified, and institutionalized cultural capital. In addition to this classification, Avcı and Yaşar (2014) examine cultural capital in four dimensions: intellectual accumulation, cultural potential, cultural awareness, and participation. Cultural capital can be considered as the accumulation of both material and spiritual culture, as well as speaking well, having a socially accepted language and culture (Sullivan, 2001).

The aim of this research is to determine the relationship between school climate and cultural capital according to teachers' opinions. For this purpose, we formulated the research questions as below.

1. What are the teachers' views on cultural capital?
2. What are the teachers' views on the school climate?
3. Is there a significant relationship between school climate and cultural capital?
4. Is cultural capital a significant predictor of school climate?

Method

The study is quantitative research conducted with the relational screening model. The universe of the research is school teachers who work in the official secondary schools in the districts of Ankara (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Yenimahalle, Sincan, Pursaklar, Mamak, Keçiören) during the 2021-2022 academic year. It was concluded that 376 teachers could represent the target universe of 16252 teachers. The data were collected from 527 participants and included in the analysis. For the data collection, the OİÖ (School Climate Scale) developed by Canlı, Demirtaş and Özer (2016), and the KSÖ (Cultural Capital Scale) developed by Avcı and Yaşar (2014) were used. OİÖ (School Climate Scale) consists of five dimensions, which are "conflict", "intimacy", "success factors", "leadership and interaction", and "democracy and school dedication". This is a Likert type scale where the point value of each item is at least 1 and at most 5. KSÖ (The Cultural Capital Scale) is a five-point Likert-type scale consisting of four dimensions, namely "Intellectual Accumulation Dimension", "Participation Dimension", "Cultural Potential Dimension" and "Cultural Consciousness Dimension" with a total of 30 items. The data were analyzed with SPSS 25.0 (Statistical Package for Social Sciences) program and AMOS 24.0 program. Whether the score variables related to the scales came from the population

with a normal distribution was checked initially, and it was observed that the skewness values ranged from $-.837$ to $-.053$ and the kurtosis values ranged between $-.564$ and $.810$. The fact that these data are between -1 and $+1$ values indicates that the data came from a population with a normal distribution (Howel, 2012, p.74). The data were analyzed with arithmetic mean, standard deviation, Pearson correlation and simple linear regression.

Findings

It was found that teachers' views on cultural capital were high ($\bar{X}=3,81$) and their views on school climate were at the "mostly" ($\bar{X}=3,96$) level. A significant correlation was found between the school climate and the cultural capital, and the positive level of this correlation was found to be low ($r=,19$; $p<,01$). At the same time, the cultural capital was found to be a significant predictor of school climate [$R=,18$; $R^2=,03$; $p<,05$].

Results and Discussion

The views of the participants on cultural capital ($\bar{X}=3,81$) are high. This finding supports the previous research in the field (Gökalp, 2018; Bucak, 2019; Avcı, 2015; Aydın, 2020). Avcı (2005), collecting data from teachers working in public schools throughout Turkey, found the cultural capital proficiency levels of teachers at a high level. Similarly, Bucak (2019) and Aydın (2020) identified teachers' perceptions of cultural capital at a high level. One of the possible reasons why teachers have high views on cultural capital can be that teachers are to improve themselves in the cultural field due to professional necessity compared to other segments of the society. It is revealed that the teachers' scores on the school climate are also high. The results demonstrated that the teachers' opinions ($\bar{X}=3,96$) were mostly at this level. From this point of view, it can be said that teachers mostly agree with the questions in the scale. These findings are in congruent with previous studies (Yüner, 2018; Ada, 2020; Canlı, 2016; Sutherland, 1994). Yüner (2018) found that teachers' perceptions of the school climate at a high level, in line with the findings of this study. Similarly, in his research, Canlı (2016) determined teachers' perceptions of the school climate at 'mostly' level. Sutherland (1994) found teachers' perceptions of the the school climate at 'mostly' level. There can be several reasons why teachers' opinions about school climate are at the 'mostly' level. First, it can be said that they work in schools where there is a democratic understanding. Second, the leadership styles of the administrators affect the employees. Lastly, the performance of the students and teachers are high and there is a sincere atmosphere in the relations. When the correlation values are examined, there is a positive, low-level significant relationship found between the school climate and total cultural capital scores ($r=,19$; $p <,01$). Linear regression analysis was conducted to examine whether cultural capital is a significant predictor of the school climate. Results exhibited that the cultural capital is a significant predictor of school climate [$R=,18$; $R^2=,03$; $p <,05$]. 3% of the total variance of teachers' views on the school climate explains teachers' views on the cultural capital. Some of the limitations of this research are that it was carried out according to the opinions of teachers and that the research data was collected at a single level.

Suggestions

For future studies, the effect of students' academic achievement as a mediating variable in the relationship between cultural capital and school climate can be examined by considering this research according to student opinions. The research topic can be re-examined by adding teachers who work at different level of high and primary schools to extend the the scope of the research. Some implications of the findings in this study for the field can be mentioned. In order to develop a positive school climate, a school environment can be created by education administrators that will enable teachers to participate in cultural trips, artistic and social activities. Intense teacher-student interaction should be allowed to increase the positive effect of teachers' cultural capital levels on the school climate. Since the average score of teachers' views on the school climate in the conflict dimension is lower than the other dimensions, it is recommended that school administrators should intervene immediately in crisis situations, not allowing groupings in the school, and produce timely solutions to disciplinary problems. Thus, it is thought that these precautions can positively affect the school climate. In addition, it is recommended that policy makers should develop policies enhancing teachers' participation in postgraduate education, culture and arts education and related activities, and providing opportunities for teachers to recognize the cultural potential and value of the environment they live in.

Author Contributions

All authors contributed equally from the preparation of the article to its completion. The authors have read and approved the final version of the study.

Ethics Declaration

This study was found ethically appropriate at the meeting of Hacettepe University Senate Ethics Committee dated 09.11.2021. It has been notified to the authors with the Ethics Commission Permission letter dated 12 November 2021 and numbered 1863488 by the Rector's Office.

Conflict of Interest

Both authors undertake that there is no conflict of interest in this study with any person or institution.