



T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

**Eğitim Yönetimi Bilim Dalı**

Kolektif Öğretmen Yeterliği, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve  
Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin Çok Düzeyli  
Analizi

DOKTORA TEZİ

**Ufuk ERDOĞAN**

**MALATYA- 2018**

T.C.  
İnönü Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
**Eğitim Yönetimi Bilim Dalı**

Kolektif Öğretmen Yeterliği, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve  
Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin Çok Düzeyli  
Analizi

DOKTORA TEZİ

**Ufuk ERDOĞAN**

**Danışman: Prof.Dr. Burhanettin DÖNMEZ**

**MALATYA- 2018**

**KABUL ve ONAY**

T.C.

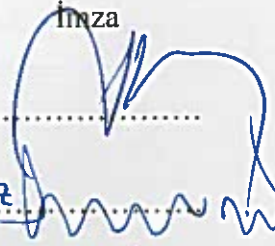



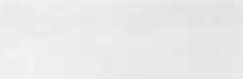
İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Ufuk ERDOĞAN tarafından hazırlanan **Kolektif Öğretmen Yeterliği, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin Çok Düzeyli Analizi** başlıklı bu çalışma, **02/07/2018** tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan:..... Prof. Dr. Bekir BULUG .....   
Üye (Tez Danışmanı):..... Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ .....   
Üye:..... Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEKİN .....   
Üye:..... Doç. Dr. Hakan DEMİRTAŞ .....   
Üye:..... Dr. Öğr. Üyesi Abdullah ATLI ..... 

ONAY

02/07/2018

Doç. Dr. Niyazi ÖZER  
Enstitü Müdürü

## ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'İN danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Kolektif Öğretmen Yeterliği, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ve Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin Çok Düzeyli Analizi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

...../...../.....

Ufuk ERDOĞAN



*Bu tez mesleğinde fark yaratan öğretmenlere ithaf olunur.*

## ÖNSÖZ

Eğitim, bireyin nasıl bir yaşam süreceğini belirleyen faktörlerin başında gelir. Daha yüksek eğitim düzeyi, daha yüksek gelir ve daha sağlıklı bir yaşam için büyük önem taşır. Eğitim sistemi, kişisel özellikler ve sosyoekonomik durum gibi etmenlerden bağımsız olarak her bireye eşit başarı ve gelecek fırsatı tanıyacak biçimde işlemelidir. Ancak yakın dönemde gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası değerlendirmeler, Türkiye’deki okullar arasında sosyoekonomik durumdan kaynaklı büyük başarı farklılıklarının olduğunu göstermektedir. Bir diğer deyişle, sosyoekonomik düzeyi görece düşük olan öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara kıyasla daha düşük performans sergiledikleri görülmektedir. Ancak son zamanlarda yapılan araştırmalarda öğrenci başarısı üzerinde ailenin sosyoekonomik durumundan daha fazla etki gösterebilen okula ait özellikler belirlenmiştir. Okula ait bu özelliklerin belirlenmiş olması dezavantajlı durumdaki öğrencilerin de daha başarılı olmasını sağlayacak nitelikte olması bakımından önemlidir. Bu açıdan okullar arası başarı farklılığındaki uçurumu azaltacak uygulamaların belirlenmesi eğitimde eşitliğin sağlanmasında hem gerekli hem de önemlidir. Bu bakımdan bu araştırmanın, okullar arasındaki başarı farklılıklarını azaltacak uygulamaları ve politikaları oluşturacak kişilere ve kuruluşlara yararlı olması umulmaktadır.

Lisansüstü eğitimim sürecinde bana güvenini vurgulayan, kendimi geliştirmeme dönük fırsatlara ulaşmamda kolaylaştırıcı bir yol izleyen ve akademik çalışmalarımda yol gösterici olan birlikte çalışmaktan kıvanç duyduğum danışman hocam Sayın Prof. Dr. Burhannettin Dönmez’e çok teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alarak, eleştiri ve önerileriyle tezimin gelişmesine katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Hasan Demirtaş’a ve Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Atlı’ya, ayrıca tanımaktan mutluluk duyduğum sevgili hocam Doç. Dr. Mehmet Üstüner’e çok teşekkür ederim.

Doktora araştırmam sırasında danışmanlık görevimi üstlenen, bana her konuda yardımcı olan ve bu araştırmanın başarılı bir Şekilde tamamlanmasını sağlayan Dr. Michael DiPaola'ya, mesleki gelişimim konusunda yardımlarını esirgemeyen ve tezime katkı sağlayan, tanımaktan büyük kıvanĉ duyduğum Dr. Megan Tschannen-Moran'a göstermiş oldukları destek, ilgi ve her türlü yardımından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım. College of William & Mary' de misafir araştırmacı olarak kaldığım sreĉte bana destek olan arkadaşım Davis Clement'e ĉok teşekkür ederim. Ayrıca yurt dışında araştırma yapma olanağı sağlayan TUBİTAK kurumuna teşekkür ederim.

Tez ĉalıřmam süresince bana destek olan, tanımaktan mutluluk duyduğum değerli arkadaşlarım Mehmet Eroğlu, Cem Őenol, Metin Kırbaĉ ve Deniz Korkmaz'a teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca benden desteklerini esirgemeyen ve her zaman yanımda olan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca aldığım kararlar konusunda yanımda olan, beni her zaman destekleyen ve cesaretlendiren sevgili Ebru Gülhan'a ĉok teşekkür ederim.

Ufuk ERDOğAN

Malatya- 2018

## ÖZET

### KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİ, ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI VE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN ÇOK DÜZEYLİ ANALİZİ

ERDOĞAN, Ufuk  
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ  
Temmuz-2018, xvii + 158

**Amaç:** Bu araştırmanın temel amacı kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki çok düzeyli ilişkileri incelemektir.

**Yöntem:** Kolektif öğretmen yeterliği, örgütsel vatandaşlık davranışı ve okulun sosyoekonomik durumu gibi okul düzeyli değişkenler ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla hiyerarşik lineer modelleme kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerinde yer alan 57 ortaokulda görev yapan 674 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 7173 sekizinci sınıf öğrencisinden elde edilmiştir.

**Bulgular:** Araştırmanın bulguları, akademik başarı açısından okulların anlamlı şekilde farklılaştığını ve akademik başarıda gözlenen farklılığın %20'sinin okullar arasında olduğunu göstermektedir. Ayrıca kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Okulun sosyoekonomik durumu kontrol edildikten sonra kolektif öğretmen yeterliği ve



örgütsel vatandaşlık davranışının okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın %45'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

**Sonuçlar:** Araştırmanın sonuçları, okulun sosyoekonomik durumu kontrol edildikten sonra hem kolektif öğretmen yeterliğinin hem de örgütsel vatandaşlık davranışının yüksek öğrenci başarısı ile ilişkili olduğunu ve öğrencilerin başarısına katkıda bulunan önemli okul düzeyli değişkenler olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmanın sonuçları, bu gibi yapıların öğrenci başarısını destekleyecek koşulları yaratmadaki önemini göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları, kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışını güçlendiren değişkenlerin, düşük sosyoekonomik durumlu okullarda bile öğrenci başarısını artırmaya yardımcı olabileceğini göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Kolektif öğretmen yeterliği, örgütsel vatandaşlık davranışı, sosyoekonomik durum, öğrenci başarısı, okul geliştirme, hiyerarşik lineer modelleme

## ABSTRACT

### A MULTILEVEL ANALYSIS OF COLLECTIVE TEACHER EFFICACY, ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIOR AND STUDENT ACADEMIC ACHIEVEMENT

ERDOĞAN, Ufuk

Ph.D. Inonu University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Administration

Advisor: Prof.Dr. Burhanettin DÖNMEZ

July, 2018, xvii + 158 pages

**Purpose:** The main aim of this study was to examine the multilevel relationships between collective teacher efficacy (CTE), organizational citizenship behavior (OCB), and student academic achievement.

**Research Method:** Hierarchical linear modeling was conducted to investigate how school-level variables, including collective teacher efficacy, organizational citizenship behavior, school socioeconomic status (SES) affect student academic achievement. Data were collected from 674 teachers and 7173 students embedded in 57 schools in the province of Malatya, Turkey.

**Findings:** The findings of this study showed that significant variation in mean student achievement between schools, with approximately 20% of the variance in mean achievement occurring between-schools. In addition, the findings indicate that collective teacher efficacy and organizational citizenship behavior were significantly and positively related to academic achievement. After controlling for school SES, CTE and OCB explained approximately 45% of the between-schools variance in academic achievement.

**Conclusions:** The results of the study verified that even after controlling school SES, CTE and OCB are related to higher student academic achievement and are important school-level variables that contribute to the achievement of students. It reemphasizes the significance of these constructs to creating the conditions to foster student academic achievement. The findings of this study suggest that factors strengthening collective teacher efficacy and organizational citizenship behavior may assist in improving student academic achievement even in low SES schools.

**Keywords:** Collective teacher efficacy, organizational citizenship behavior, socioeconomic status, student achievement, school improvement, multilevel modeling, hierarchical linear modeling

# İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY.....	iii
ONUR SÖZÜ.....	iv
ÖNSÖZ.....	vi
ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	x
İÇİNDEKİLER.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I.....	1
Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.5. Varsayımlar.....	8
1.6. Tanımlar.....	9
1.7. Kısaltmalar.....	10
1.8. Simgeler.....	10
BÖLÜM II.....	11
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
KURAMSAL BİLGİLER.....	11
2.1. Kolektif Öğretmen Yeterliği.....	11
2.1.1. Sosyal bilişsel kuram.....	13
2.1.2. Öz yeterlik kavramı.....	15
2.1.2.1. Bilişsel süreçler.....	16
2.1.2.2. Motivasyonel süreçler.....	16
2.1.2.3. Duyuşsal süreçler.....	18
2.1.2.4. Seçim süreçleri.....	18
2.1.3. Öz yeterliğin kaynakları.....	20
2.1.3.1. Doğrudan deneyimler.....	21
2.1.3.2. Dolaylı deneyimler.....	21

2.1.3.3. Sosyal ikna .....	22
2.1.3.4. Psikolojik ve duygusal durumlar .....	22
2.1.4. Öğretmen öz yeterliği kavramı ve tarihsel gelişim süreci .....	23
2.1.5. Kolektif yeterlik kavramı .....	26
2.1.6. Kolektif öğretmen yeterliği .....	28
2.1.7. Kolektif öğretmen yeterliğinin kaynakları .....	29
2.7.1.1. Doğrudan deneyimler .....	30
2.7.1.2. Dolaylı deneyimler .....	30
2.7.1.3. Sosyal ikna .....	31
2.7.1.4. Duygusal durumlar .....	31
2.1.8. Kolektif öğretmen yeterliği modeli .....	32
2.1.9. Kolektif öğretmen yeterliği ve öğrenci başarısı .....	33
2.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı .....	35
2.2.1. Örgütsel vatandaşlık davranışı kavramı .....	35
2.2.2.1. Özgecilik .....	37
2.2.2.2. Nezaket .....	37
2.2.2.3. Centilmenlik .....	38
2.2.2.4. Sivil erdem .....	38
2.2.2.5. Vicdanlılık .....	39
2.2.3. Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülleri .....	39
2.2.3.1. Bireysel özellikler .....	40
2.2.3.2. İş özellikleri .....	42
2.2.3.3. Örgütsel özellikler .....	42
2.2.3.4. Lider davranışları .....	42
2.2.4. Örgütsel vatandaşlık davranışının sonuçları .....	43
2.2.4.1. Örgütsel vatandaşlık davranışının olumlu sonuçları .....	44
2.2.4.2. Örgütsel vatandaşlık davranışının olumsuz sonuçları .....	46
2.2.5. Eğitim örgütlerinde örgütsel vatandaşlık davranışı .....	47
2.2.6. Örgütsel vatandaşlık davranışı ve öğrenci başarısı .....	49
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	51
2.3. Kolektif Öğretmen Yeterliği Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	51
2.4. Kolektif Öğretmen Yeterliği Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	53
2.5. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	59
2.6. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ...	64

BÖLÜM III .....	70
YÖNTEM.....	70
3.1. Araştırmanın Modeli .....	70
3.2. Araştırmanın Analiz Birimi .....	70
3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	72
3.4. Veri Toplama Araçları.....	77
3.4.1. Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği .....	77
3.4.2. Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği .....	78
3.4.3. Akademik başarı.....	81
3.4.4. Sosyoekonomik durum .....	83
3.4.5. Okul bilgi toplama formu .....	84
3.5. Verilerin Toplanması.....	84
3.6. Verilerin Analizi .....	85
3.6.1. Verilerin hazırlanması ve ön analizler .....	85
3.6.2. Birleştirme analizleri (Aggregation analysis).....	86
3.6.3. Betimsel analizler.....	88
3.6.4. Hiyerarşik lineer modelleme .....	88
BÖLÜM IV .....	95
BULGULAR ve YORUM .....	95
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	95
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	98
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	100
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	102
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	106
BÖLÜM V .....	114
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	114
5.1. Sonuçlar .....	114
5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuç .....	114
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuç .....	115
5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç .....	115
5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç .....	116
5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin sonuç .....	116
5.2. Öneriler.....	117
5.2.1. Uygulayıcılar için öneriler .....	117

5.2.2. Araştırmacılar için öneriler .....	118
KAYNAKÇA.....	120
EKLER.....	151
Ek 1: Okul Bilgi Toplama Formu .....	152
Ek 2. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği.....	153
Ek 3. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği.....	154
Ek 4: Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı.....	155
Ek 5: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği Kullanımı İzin Yazısı .....	157
Ek 6: TÜBİTAK 2214A Doktora Sırası Araştırma Projesi Destek Belgesi.....	158



## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo No</b>	<b>Tablo Başlığı</b>	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 3.1.</b>	<b>Örnekleme Grubunda Yer Alan Okullara İlişkin Demografik Bilgiler.....</b>	<b>74</b>
<b>Tablo 3.2.</b>	<b>Okullara Göre Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Öğrenci Sayıları .....</b>	<b>76</b>
<b>Tablo 3.3.</b>	<b>Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğinde Yer Alan Maddeler .....</b>	<b>80</b>
<b>Tablo 3.4.</b>	<b>TEOG Sınav Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....</b>	<b>82</b>
<b>Tablo 3.5.</b>	<b>TEOG Ders Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları .....</b>	<b>83</b>
<b>Tablo 4.1.</b>	<b>Birleştirme Analizi ve Varyans Analizine İlişkin Sonuçlar .....</b>	<b>95</b>
<b>Tablo 4.2.</b>	<b>Okul Düzeyli Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler.....</b>	<b>98</b>
<b>Tablo 4.3.</b>	<b>Okul Düzeyli Değişkenler Arasındaki İlişkiler .....</b>	<b>100</b>
<b>Tablo 4.4.</b>	<b>Rastgele Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeline İlişkin Sonuçlar .....</b>	<b>102</b>
<b>Tablo 4.5.</b>	<b>Ortalamaların Bağımlı Değişken Olduğu Regresyon Modeli .....</b>	<b>106</b>



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Şeklin Başlığı	Sayfa No
Şekil 1.1.	Araştırmanın Kavramsal Modeli.....	6
Şekil 2.1.	Öğretmen Yeterliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Kavramlarının Gelişim Süreci.....	12
Şekil 2.2.	Eylemliliğin Temel Özellikleri .....	13
Şekil 2.3.	Öz Yeterlik ile Diğer Değişkenler Arasındaki Yapısal İlişkiler .....	19
Şekil 2.4.	Öz Yeterliğin Kaynakları ve Öz Yeterliğin Gelişim Süreci Döngüsü.....	20
Şekil 2.5.	Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Kaynakları, Bileşenleri, Çıktıları ve Etki Süreci.....	32
Şekil 2.6.	Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Öncülleri .....	40
Şekil 3.1.	Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Teorik Düzeyleri .....	71
Şekil 4.1.	Okulların Ortalama Başarı Puanlarına İlişkin Güven Aralıkları.....	104

# BÖLÜM I

## Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına ve önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına, araştırmada kullanılan tanımlara ve sembollere yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletlerinde siyah ve beyazların ayrı olarak okuduğu okulların eğitim kalitesi açısından birbirleri ile kıyaslanabilir olduğu ve eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanmadığı yönündeki eleştiriler üzerine Amerikan Kongresinin talebi ile James Coleman öncülüğünde büyük bir araştırma ekibi tarafından 1966 yılında kapsamlı bir çalışma yürütüldü. Coleman Raporu olarak bilinen bu araştırmanın en dikkat çeken bulgularından biri öğrenci başarısını etkileyen en önemli değişkenin ailenin sosyoekonomik durumu olmasıydı (Coleman vd., 1966, s. 325). Rapordaki dikkat çeken bulgulardan bir diğeri ise okul kaynaklarının öğrenci başarısı üzerinde çok küçük bir etki göstermesiydi. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin akademik başarıları arasında ortaya çıkan varyansın asıl kaynağı aile özellikleriydi ve okul kaynakları bu varyansın sadece çok küçük bir kısmını açıklıyordu. Coleman'ın bulguları eğitimcilerin ve araştırmacıların beklentileri ile çelişiyordu. Beklentiler okul kaynaklarının öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olması yönündeydi, ancak araştırma bulguları okul kaynaklarının öğrenci başarısı üzerinde çok küçük bir etkiye sahip olduğunu gösteriyordu.

İlerleyen yıllarda yurt dışında yapılan araştırmalar da ailenin sosyoekonomik durumu ile öğrenci başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koydu (Caldas & Bankston, 1997; Ma & Klingler, 2000; Marks, Cresswell, & Ainley, 2006; Parcel & Dufur, 2001; Sirin, 2005; van Ewijk & Sleegers, 2010; White, 1982). Ülkemizde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilerek ailenin sosyoekonomik durumu ile

öğrencinin performansı arasında güçlü bir ilişki olduğu vurgulandı (Dincer & Uysal, 2010; Engin-Demir, 2009; Ferreira & Jérémie, 2010; Tansel, 2002; Tomul & Savasci, 2012).

Hoy (2012) 1980’li yılların başına kadar okullarının öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı yönünde genel bir kanının oluştuğunu, araştırma sonuçlarının da genel olarak Coleman Raporunu doğrular nitelikte bulgular ortaya koyduğunu belirtmektedir. Her ne kadar araştırma sonuçları öğrenci başarısı ile sosyoekonomik durum arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koysa da Edmonds (1979) sosyoekonomik düzeyi görece düşük olan öğrencilerin öğrenim gördükleri bazı okulların, sosyoekonomik düzeyi daha iyi olan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullar kadar ya da daha fazla başarı gösterdiklerini belirledi. Edmonds (1979) dezavantajlı durumda olmasına rağmen, olumsuz durumlarının üstesinden gelerek yüksek başarı gösteren okulları etkili okullar olarak nitelendirdi. Ayrıca bu okulların özelliklerini betimledi ve bu özellikleri taşıyan okulların, öğrencilerin sosyoekonomik durumundan kaynaklanan olumsuz sonuçların üstesinden gelebileceğini ileri sürdü. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin başarıları arasındaki farkın sadece ailenin sosyoekonomik durumundan kaynaklanmadığını, etkili okulların dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerin başarılarına önemli katkılar sağlayabileceğini ifade etti. Düşük sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde olmasına rağmen bazı okulların, dezavantajlı durumlarının üstesinden gelerek yüksek düzeyde akademik başarı göstermesi, Etkili Okul Harekâtı’nın ortaya çıkmasını sağladı.

Edmons’ ın (1979, 1982) araştırmaları, Coleman Raporu sonucunda ortaya çıkan okulların öğrenci başarısı üzerinde küçük bir etkiye sahip olduğu yönündeki olumsuz algının değişmesinde önemli bir etken oldu. Edmons’ın çalışmalarını takiben, araştırmacılar öğrencinin sosyoekonomik durumu dışında, kendilerinin kontrol edebileceği ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen okul kaynaklı değişkenleri belirlemeye çalıştılar. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci başarısı ile ilişkili olan ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen çok sayıda okul düzeyli değişken belirlendi (Gibbons, 2004; Hoy, Sweetland, & Smith, 2002; V. E. Lee & Bryk, 1989; Leithwood, Patten, & Jantzi, 2010; MacNeil, Prater, & Busch, 2009; Purkey & Smith, 1983; Stewart,

2008; Sweetland & Hoy, 2000; Wu, Hoy, & Tarter, 2013). Bu değişkenlerden biri kolektif öğretmen yeterliği iken (Bandura, 1993; Goddard, 2001; Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2000; Tschannen-Moran & Barr, 2004); bir diğeri ise örgütsel vatandaşlık davranışıdır (Burns & DiPaola, 2013; DiPaola & Hoy, 2005a; Jackson & DiPaola, 2011; Tarter & Cooper, 2011).

Kolektif yeterlik bir grubun belirli düzeyde başarı elde edebilmek için gerekli olan eylem aşamalarını düzenleme ve yönetme yeterliklerine ilişkin paylaşılan ortak inançlarıdır (Bandura, 1997, s. 477). Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2004) kolektif yeterlik kavramının işletme/yönetim, sosyoloji ve psikoloji alanlarında yapılan araştırmalarının yanı sıra eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalarda da önemli bir konu haline geldiğini ifade etmektedirler. Kolektif yeterliğin, örgütsel çıktılarla pozitif yönlü ilişki göstermesi örgütsel davranış araştırmalarında önemli bir değişken olarak kabul görmesini sağlamıştır.

Kolektif öğretmen yeterliği bir okuldaki öğretmenlerin, bir bütün olarak öğrenciler üzerinde olumlu etkiler göstermek için gerekli olan eylem aşamalarını yönetebileceklerine ve organize edebileceklerine ilişkin sahip oldukları inançlardır (Goddard, 2001). Kolektif öğretmen yeterliği okula ait önemli bir özelliktir (Bandura, 1993) ve okulun sosyal normlarını şekillendiren ve öğretmen davranışlarını olumlu yönde etkileyen güçlü bir değişkendir (Cybulski, Hoy, & Sweetland, 2005; Goddard & Goddard, 2001; Hoy vd., 2002; Tschannen-Moran & Barr, 2004). Kolektif öğretmen yeterliği yüksek olan okullardaki öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği düşük olan okullardaki öğretmenlere göre öğrencileri zorlayıcı hedefler belirledikleri, öğrencileri motive edeceklerine inandıkları, akademik etkinliklere daha fazla zaman ayırdıkları, öğrencilerle olan ilişkilerine daha fazla önem verdikleri ve daha fazla öğrenci merkezli öğretim etkinliklerinde buldukları belirtilmektedir (Bandura, 1997; Hoy, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Bandura'nın (1993) kolektif yeterlik inancı ile okul düzeyli öğrenci başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirlemesi, kolektif öğretmen yeterliği konusunda ilerleyen yıllarda çok sayıda araştırma yapılmasını sağlamıştır. Geçen 30 yıllık süreçte yapılan çok sayıda araştırmada kolektif öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısı arasında

güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiş (Boberg & Bourgeois, 2016; Eells, 2011; Goddard, LoGerfo, & Hoy, 2004) ve kolektif yeterliğin öğrenci başarısı üzerinde sosyoekonomik durum değişkeninden daha fazla etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Goddard, 2001; Hoy vd., 2002; Tschannen-Moran & Barr, 2004). Yapılan çalışmalarda önemle üzerinde durulan kolektif öğretmen yeterliği, okullar arasında ortaya çıkan öğrenci başarılarındaki farklılıkların nedenlerinin anlaşılmasını sağlayan kavramlardan biri olmuştur.

Uzun yıllardır çalışanların formal görevlerinin ve yükümlülüklerin ötesinde davranış gösterme yönünde istekli olmaları, etkili örgütlerin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektir (DiPaola & Hoy, 2005b). İş tanımında yer almayan, formal yükümlülüklerin ötesindeki davranışlar genel olarak örgütsel vatandaşlık davranışı olarak adlandırılmaktadır (Morrison, 1994). Organ (1988) ilk olarak örgütsel vatandaşlık davranışını “doğrudan ve açık bir şekilde resmi ödül sistemi tarafından ifade edilmemiş isteğe bağlı ve bütün olarak örgütün etkin ve etkili şekilde işleyişini destekleyen bireysel davranışlar” (s.4) olarak tanımlamıştır. Örgütsel vatandaşlık davranışının çok sayıda öngörülemeyen koşullar içerisinde işleyişini sürdüren örgütler için gerekli olan esnekliği sağladığı ifade edilmektedir (Smith, Organ, & Near, 1983). Diğer çalışanlara işleri ile ilgili konularda yardımcı olmak, gönüllü olarak toplantılara katılmak, örgütü geliştirmeye dönük yenilikçi önerilerde bulunmak, gönüllü olarak daha fazla görev ve sorumluluk almak, yeni çalışanların sosyalleşmelerine yardımcı olmak gibi davranışlar örgütsel vatandaşlık davranışlarına örnek olarak verilebilir.

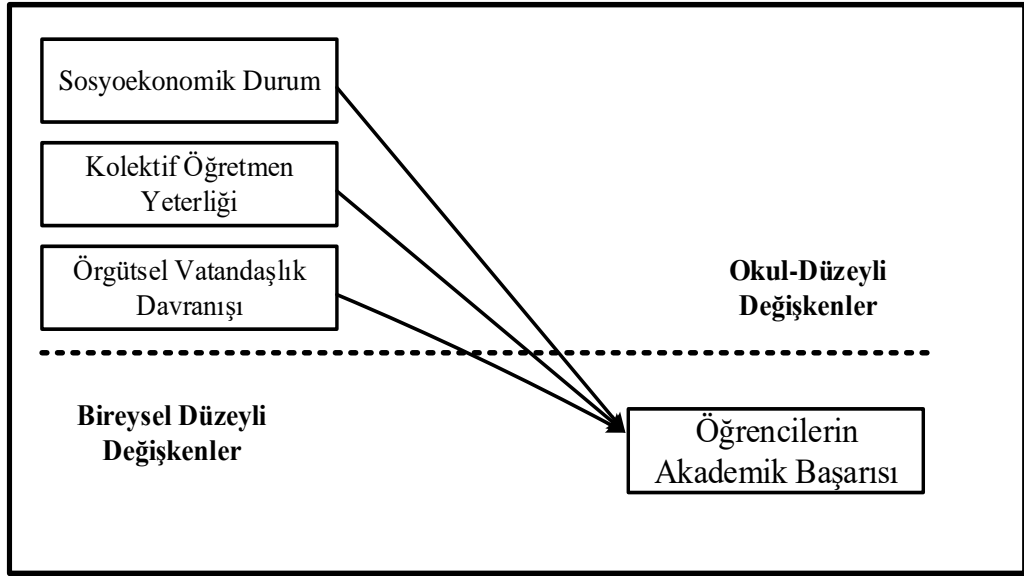
Öğretim, öğretmenlerin iş tanımında yeterli ve açık bir şekilde tanımlanamayan çok sayıda mesleki kararın alınmasını gerektirebilen karmaşık bir eylemdir (DiPaola & Hoy, 2005b). Bu nedenle okul etkililiğinin temel olarak, iş tanımlarında yer almayan formal olarak sergilenmesi gereken davranışların ötesindeki davranışları daha fazla göstermeye istekli öğretmenlere bağlı olduğu söylenebilir. Okullar açısından örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel amaçların desteklenmesi için tanımlanmış rol gereksinimlerinin ötesinde gönüllü olarak sergilenen, öğrencilere, meslektaşlara, yöneticilere ve bir bütün olarak okulun bütününe dönük sergilenen davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Somech & Drach-Zahavy, 2004). Örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyen öğretmenlerin, öğrencilerin başarılı olmasındaki kişisel sorumluluklarını kabul ettikleri, karşılık

beklemeden daha fazla çalıştıkları, okulu geliştirmek için yenilikçi önerilerde buldukları, meslektaşlarıyla verimli şekilde çalıştıkları, mesleki etkinliklere daha fazla önem verdikleri, öğretimi iyileştirmek için farklı öğretim stratejilerini ve öğretim programlarını uyguladıkları ve mevcut öğretim programına destek olacak etkinliklerin oluşturulmasına katkı sağladıkları ifade edilmektedir (Bogler & Somech, 2005; DiPaola & Hoy, 2005a; DiPaola & Mendes da Costa Neves, 2009; Oplatka, 2009; Somech, 2016)

Örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili yapılan araştırmalar genel olarak örgütsel vatandaşlık davranışının, grup-düzeyli ve örgüt-düzeyli performans ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Bolino, Turnley, & Bloodgood, 2002; Koys, 2001; N. P. Podsakoff, Whiting, Podsakoff, & Blume, 2009; P. M. Podsakoff, Ahearne, & MacKenzie, 1997; Podsakoff & MacKenzie, 1994). Endüstri örgütlerinde yapılan araştırma sonuçlarına paralel olarak eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalarda da örgütsel vatandaşlık davranışı ile okulun performans göstergesi olan öğrenci başarısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir (DiPaola & Hoy, 2005a; Jackson & DiPaola, 2011; Tarter & Cooper, 2011).

Yerli literatür incelendiğinde hem kolektif öğretmen yeterliği (Demir, 2008; Kurt, 2009; Kurt, Duyar, & Çalık, 2011) hem de örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Altinkurt & Yılmaz, 2012; Koşar & Yalçınkaya, 2013; Oğuz, 2011; Polat & Celep, 2008; Yılmaz, Taşdan, Yılmaz, & Tasdan, 2009). Bununla birlikte, çalışmalar incelendiğinde hem kolektif öğretmen yeterliği hem de örgütsel vatandaşlık davranışı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu değişkenlerin öğrenci başarısı ile ilişkilerinin araştırılmasının hem gerekli hem de önemli olduğu düşünülmektedir.

Şekil 1.1’de görüleceği üzere bu araştırmada okulun sosyoekonomik durumun etkisi kontrol altına alınarak okullar arasında ortaya çıkan öğrenci başarısındaki varyansın ne kadarının kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışından kaynaklandığı belirlenmeye çalışılmıştır.



**Şekil 1.1.** Araştırmanın Kavramsal Modeli

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaca yönelik olarak araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı okullar arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Okulların kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışları ne düzeydedir?
3. Kolektif öğretmen yeterliği, örgütsel vatandaşlık davranışı, sosyoekonomik durum ve okul büyüklüğü arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?
4. Akademik başarıları bakımından okullar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Kolektif öğretmen yeterliği, örgütsel vatandaşlık davranışı, okul büyüklüğü, okulda öğrenim gören kız öğrenci oranı ve okulun öğretim durumu değişkenleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ve bu değişkenler okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın ne kadarını açıklamaktadır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın kurama ve uygulamaya sağlayabileceği yararlar ortaya konularak araştırmanın öneminin daha iyi anlaşılacağı düşünülmüştür. Bu çerçevede bu araştırmanın bulgularının kuram ve uygulamaya katkıları şöyle sıralanabilir:

Bu araştırmada, ilk önce yabancı literatürdeki yeni araştırma sonuçlarına dayalı olarak güncel bir kuramsal çerçeve sunulmuştur. Daha sonra ise yabancı literatürde öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili olduğu belirlenen kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı değişkenlerinin ülkemizde de benzer sonuçlar gösterip göstermediği test edilmiştir. Bu sayede literatüre, hem kuramsal hem de uygulama açısından katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili olan okul düzeyli değişkenler belirlenmeye çalışılmış ve bu değişkenlerin okullar arasında ortaya çıkan öğrencilerin akademik başarılarındaki varyansı ne oranda açıkladıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, okullar arasında ortaya çıkan öğrenci başarısındaki farklılığın azaltılmasında ve dezavantajlı durumdaki öğrencilerin akademik başarılarının desteklenmesinde hem uygulayıcılar hem de politika yapıcılar için kaynaklık edici nitelikte olması bakımından önemlidir.

Kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı okula ait bir özelliktir ve okul kültürünün bir parçasını oluşturmaktadır. Her ne kadar örgütsel düzeyli olan bu değişkenlere ilişkin ölçümler bireysel düzeyde yapılsa da her iki kavram da hem teori düzeyi hem de analiz düzeyi olarak örgütsel düzeyde incelenmesi gereken kavramlardır. Ülkemizde bu konularda daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde örgütsel düzeyli değişkenlerin bireysel düzeyde analiz edildiği ve bulguların genellikle teori düzeyine uygun şekilde yorumlanmadığı görülebilmektedir. Literatürde örgütsel düzeyde yapılması gereken analizlerin bireysel düzeyde yapılmasının değişkenler arasındaki ilişkilerin yanlış yorumlanmasına sebep olabileceği ifade edilmektedir (Ostroff, 1993; Rousseau, 1985; Schnake & Dumler, 2003). Ayrıca bu durum araştırmalarda ekolojik ve atomistik yanılığın ortaya çıkmasına ve sonuçların hata içermesine neden



olabilmektedir. Bu açıdan bu araştırma ile Türkçe literatürdeki eksikliklerin giderilmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Çok düzeyli analiz tekniklerinin, örgütsel ve bireysel düzeyde verileri bulunan araştırmalar için en uygun analiz tekniği olduğu ifade edilmektedir (Hox, 2010; Raudenbush ve Bryk, 2002). Ülkemizde Eğitim Yönetimi alanında yapılan araştırmaların çoğunda hem bireysel hem de örgütsel düzeyli değişkenler yer almasına rağmen Türkçe literatürdeki eksikler araştırmalarda klasik tek düzeyli analiz tekniklerinin kullanılmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda, söz konusu araştırma daha sonra benzer konularda yapılacak araştırmalara örnek olabilecek potansiyele sahip olması nedeniyle önemlidir.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma Malatya İli Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde yer alan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen verilerle ve bu okullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin 2014-2015 bahar dönemi TEOG Matematik, Fen bilimleri, Türkçe, TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin sınav sonuçları ile sınırlıdır.

#### **1.5. Varsayımlar**

1. Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınav sonuçları, öğrencilerin akademik başarılarını yansıtmaktadır.
2. Şartlı Nakit Transferi uygulamasından yardım alan öğrenci sayıları, okulların sosyoekonomik durumlarını yansıtmaktadır.
3. Öğretmenlerin, okullarındaki örgütsel vatandaşlık davranışı ve kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin görüş ve gözlemleri bulunmaktadır.

## 1.6. Tanımlar

**Kolektif öğretmen yeterliği:** Bir okuldaki öğretmenlerin, bir bütün olarak öğrenciler üzerinde olumlu etkiler göstermek için gerekli olan eylem aşamalarını yönetebileceklerine ve organize edebileceklerine olan inançlardır (Goddard & Goddard, 2001, s. 809)

**Örgütsel vatandaşlık davranışı:** Doğrudan veya resmi olarak ödüllendirme sistemi tarafından açıkça belirtilmeyen, toplamda, örgütün etkin ve etkili işleyişini destekleyen isteğe bağlı bireysel davranışlar (Organ, 1988, s. 4).

**Okul:** Malatya İli Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde yer alan ortaokullardır.

**Öğrenci:** Malatya İli Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerdir.

**Öğretmen:** Malatya İli Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde yer alan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerdir.

**Akademik başarı:** 8. sınıf öğrencilerin TEOG sınavında yer alan Matematik, Fen Bilimleri, Türkçe, TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinden aldıkları puanların genel aritmetik ortalamasıdır.

**Sosyoekonomik durum:** Örneklem grubunda yer alan herhangi bir okuldaki Şartlı Nakit Transferi (ŞNT) kapsamında yardım alan öğrenci sayılarının, o okul öğrenim gören toplam öğrenci sayısına oranıdır. Bir okuldaki ŞNT kapsamında yardım alan öğrenci sayısının artması o okulun sosyoekonomik durumunun düşük olduğunu göstermektedir.

**Okul büyüklüğü:** Örneklem grubunda yer alan okullarda öğrenim gören öğrenci sayıları okul büyüklüğünün göstergesi olarak kabul edilmiştir.

## 1.7. Kısaltmalar

**AFA:** Açımlayıcı Faktör Analizi

**DFA:** Doğrulayıcı Faktör Analiz

**HLM:** Hiyerarşik Lineer Modelleme

**ICC:** Grup içi korelasyon katsayısı (Intraclass correlation coefficient)

**SYDV:** Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı

**ŞNT:** Şartlı Nakit Transferi

**SED:** Sosyoekonomik Durum

**TEOG:** Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı

## 1.8. Simgeler

$Y_{ij}$  =  $J$ . okulundaki  $i$ . öğrencinin akademik başarı puanı.

$\beta_{0j}$  (*beta*) =  $J$ . okulun ortalama akademik başarı puanı.

$\gamma_{00}$  (*gama*) = Okulların ortalama akademik başarı puanlarının ortalaması.

$r_{ij}$  =  $J$ . okuldaki,  $i$ . öğrencinin hata değeri.

$u_{0j}$  =  $J$ . okulun hata değeri.

$\sigma^2$  (*sigma*) = 1. düzey hata varyansları toplamı.

$\tau_{00}$  (*tau*) = 2. düzey hata varyansları toplamı.

$\rho$  (*rho*) = grup içi korelasyon katsayısı

$r_{wg}$  = puanlayıcılar arası uyum indeksi

## BÖLÜM II

### KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

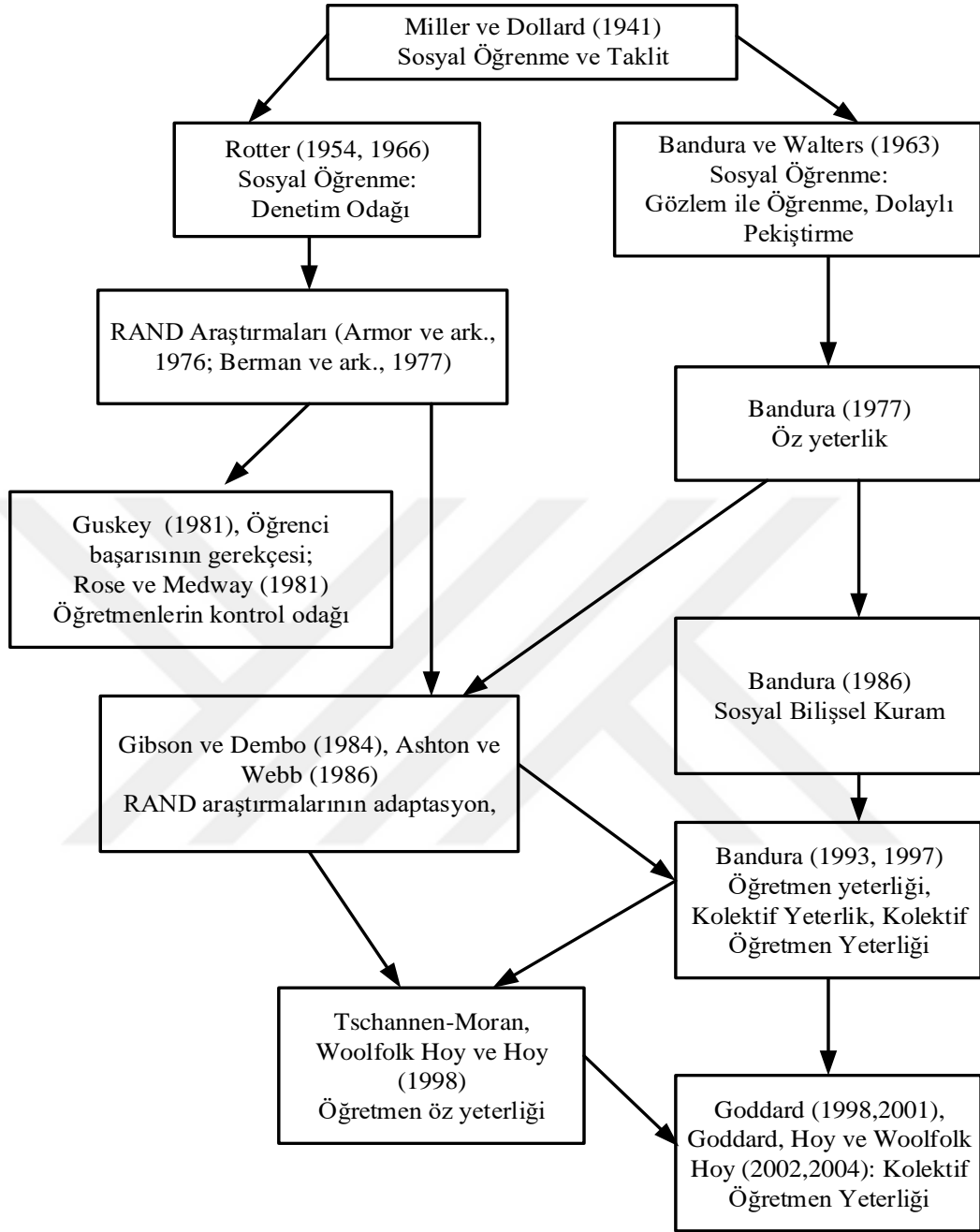
Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiş, daha sonra bu değişkenlerle doğrudan ilişkili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara ve sonuçlarına kısaca değinilmiştir.

#### KURAMSAL BİLGİLER

Bu bölümde öncelikle kolektif öğretmen yeterliği ve daha sonra örgütsel vatandaşlık davranışı kavramlarının gelişim süreci ve kuramsal temelleri üzerinde durulmuş, örgütsel bağlamdaki kullanımları, öncülleri, diğer örgütsel değişkenlerle olan ilişkileri ve örgütsel çıktılar üzerindeki etkileri irdelenmeye çalışılmıştır.

##### 2.1. Kolektif Öğretmen Yeterliği

Kolektif öğretmen yeterliği kavramının tarihsel gelişim süreci incelendiğinde, kuramsal temellerinin farklı kaynaklara dayandığı görülebilmektedir. Ancak kavramının literatürde ilk kez kullanımı, okullar bağlamında ele alınması ve öğrenci başarısı ile ilişkilendirilmesi Bandura (1993) tarafından gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilişsel kuram hem öğretmen yeterliğinin hem de kolektif öğretmen yeterliğinin kuramsal temellerini oluşturmaktadır (Goddard & Goddard, 2001). Bu nedenle ilk olarak sosyal bilişsel kuram, öz yeterlik kavramı, öğretmen yeterliği kavramı ve son olarak da kolektif öğretmen yeterliği kavramı incelenmiştir. Şekil 2.1’de öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği kavramlarının farklı temellere dayanan gelişim süreci verilmiştir.



**Şekil 2.1.** Öğretmen Yeterliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Kavramlarının Gelişim Süreci

**Kaynak:** Eells, R. J. (2011, s. 12). Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement [Unpublished Ph.D. Dissertation]. Loyola University: Chicago.

### 2.1.1. Sosyal bilişsel kuram

Sosyal bilişsel kuram, bilişsel ve çevresel etkilerin insan davranışını nasıl etkilediğini anlamak için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Söz konusu kuram, insanların sadece çevresel faktörlerin kontrolünde olan edilgin biyolojik organizmalardan ziyade, hayatlarını aktif bir biçimde şekillendiren organizmalar olduğunu varsayar ve insan davranışının açıklanmasında “agency”<sup>1</sup> kavramını temel alır (Bandura, 1986). Bandura (1989) dilimize eylemlilik olarak çevrilen “agency” kavramını kişilerin bağımsız olarak hareket etme ve kendi yaşamı ile ilgili kararları verebilme ve bunların sorumluluğunu alabilme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Kişinin, yaşamının niteliği ve doğası üzerindeki kontrol kapasitesi, insanlığın (kendi) özünü oluşturur ve eylemlilik insanların kendini geliştirmesinde, bulunduğu çevreye adaptasyon sağlamasında ve değişen zamanlarda kendini yenilemesinde önemli bir rol oynar (Bandura, 2001). İnsan eylemliliğinin kasıtlılık, öngörü, öz yansıtıcılık ve öz tepkisellik olmak üzere dört temel özelliği bulunmaktadır (Bandura, 2000, 2006). Şekil 2.2’de eylemliliğin temel özellikleri görülmektedir.

<b>Kasıtlılık (Intentionality)</b>	<b>Öngörü (Forethought)</b>
<b>Öz yansıtıcılık (Self-reflectiveness)</b>	<b>Öz tepkisellik (Self-reactiveness)</b>

**Şekil 2.2.** Eylemliliğin Temel Özellikleri

<sup>1</sup> Agency kavramı, ülkemizde eğitim yönetimi alanında eyleylicilik (Kurt, 2009), psikoloji alanında eylemlilik (Atak, 2011) ve sosyoloji alanında faillik (Akıncı Çötök, 2017) olarak farklı biçimlerde kullanılmaktadır. Atak (2011) Türkçe psikoloji ve sosyoloji literatürüne ve uzman görüşlerine dayalı olarak agency kavramına karşılık olarak eylemlilik kavramının kullanılmasının uygun olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle araştırmada agency kavramına karşılık olarak eylemlilik kavramının kullanılması uygun görülmüştür.

Eylemlilik kavramının temel özelliklerinden ilki *kasıtlılıktır*. Eylemlilik, kasıtlı olarak yapılan eylemleri ifade eder. İnsanlar, eylem planlarını ve bunları gerçekleştirme stratejilerini içeren niyetler oluştururlar. Bu niyetler, sadece gelecekteki eylemlerin bir beklenti ya da öngörüsü değil, onları gerçekleştirmeye yönelik proaktif bir taahhüttür. Eylemliliğin ikinci özelliği *öngörülü* olmasıdır. Yani insanlar muhtemel eylemlerinin olası sonuçlarını tahmin ederler ve istenen sonuçları üretecek ve zararlı olanları önleyecek olası eylemleri seçerler ve kendileri için hedefler belirlerler. Öngörüler yoluyla, insanlar kendilerini motive ederler ve gelecekteki olayların beklentisiyle eylemlerini yönlendirirler. Eylemliliğin üçüncü özelliği *öz tepkiselliktir*, bu özelliğe göre aktörler (agents), sadece geleceği öngörenler ve planlayanlar değil aynı zamanda kendi kendileri (self-regulators) düzenleyenlerdir. Yani bir niyeti ve eylem planını benimsemiş bir kişi, sadece arkasına yaslanıp uygun performansın ortaya çıkmasını bekleyemez, aynı zamanda kendini motive eder ve eylemlerini düzenler. Eylemliliğin sonuncu özelliği ise *öz yansıtıcılıktır*. Bu özelliğe göre insanlar eylemlerinin aktörleri olmanın yanı sıra kendi işleyişlerinin öz denetleyicileridir. Öz yansıtıcılık aracılığıyla insanlar hedeflerini, amaçlarını, değerlerini değerlendirirler ve gerekli durumlarda düzeltmeler ve değişiklikler yaparlar (Bandura, 1986, 2000).

Bandura (2000) insan eylemliliği (human agency) ile ilgili teorilerin ve araştırmaların eylemliliği genelde bireysel olarak sergilenen kişisel eylemlilik ile sınırladıklarını, ancak bu durumun insanların sadece kendi kişisel eylemlerini etkiledikleri anlamına gelmediğini söylemektedir. İnsanlar kişisel (personal), temsili (proxy), ve kolektif (collective) eylemlilik olmak üzere üç farklı eylemlilik türü sergilemektedirler (Bandura, 2001). Kişisel eylemlilik, insanların bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel süreçlerle kendi eylemlerini etkilemelerini ifade eder. Temsili eylemlilik ise birçok durumda, insanların yaşamlarını etkileyen sosyal koşullar ve kurumsal uygulamalar (institutional practices) üzerinde doğrudan etkileri olmadığını ve bu nedenle insanların istedikleri sonuçları elde etmek amacıyla kaynaklara, bilgiye ve araçlara sahip olan diğer kişileri etkilediklerini ifade eder (Bandura, 2006). İnsanlar hayatlarını özerk olarak yaşamazlar, belirli hedeflere ulaşmak için bir arada çalışmalarını gerekmektedir. Kolektif eylemlilik ise insanların bir araya getirdikleri bilgi, beceri ve kaynaklar ile geleceklerini şekillendirmelerini sağlar (Bandura, 2001).

Bandura (1997, s. 3) insan eylemliliğini oluşturan temel faktörün yeterlik algısı olduğunu belirtmektedir. İnsanların motivasyon düzeyi, duygusal durumları ve eylemleri, nesnel olarak doğru olandan daha çok inandıkları şeylere dayanır. İstenen etkilerin üretilebileceğine olan inançlar, harekete geçmek için itici güç sağlar. Bu nedenle yeterlik inancı eylemlerin önemli bir kaynağıdır. Ayrıca algılanan yeterlik inancı, davranışları sadece doğrudan etkilemekle kalmaz, aynı zamanda insanın işleyişinde etkili olan hedefleri, beklentileri, sosyal ortamdaki engel ve fırsatlara dönük algıları da etkiler. Bu nedenle yeterlik inancı insanın işleyişinde (human functioning) önemli bir rol oynar (Bandura, 1982, 1989).

### 2.1.2. Öz yeterlik kavramı

Sosyal bilişsel kuram açısından öz yeterlik, insan eylemliliğinin güçlü bir mekanizmasıdır ve insanların kasıtlı olarak takip edecekleri eylemler hakkında verdikleri kararlara katkıda bulunur. Bandura (1977, 1986) sosyal bilişsel kuram için çok önemli olduğunu ifade ettiği öz yeterlik kavramını bireylerin kendi davranışlarını, düşüncelerini, hislerini ve eylemlerini kontrol edebileceklerine ve bu konularda karar alabileceklerine ilişkin sahip oldukları inanç sistemleri olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1986). Algılanan öz yeterlik, bireyin sahip olduğu becerilerin bir ölçüsü değil, kişinin sahip olduğu becerilerle farklı koşulların altında neler yapabileceğine ilişkin inançlardır (Bandura, 1997, s. 3).

Güçlü bir yeterlik algısı, insanın başarısını ve kişisel iyi oluşunu birçok yönden geliştirir. Güçlü bir yeterlik inancına sahip insanlar, zorlu görevleri kaçınılması gereken tehditler olmaktan ziyade, uzmanlaşılacak (mastered) güçlükler (challenges) olarak görürler (Bandura, 1994). Zorlu amaçlar belirler, amaçlarına bağlı kalırlar ve daha çok çaba gösterirler. Öte yandan, yeterliklerinden şüphe duyan insanlar ise kişisel tehditler olarak gördükleri zor görevlerden uzaklaşırlar ve kolayca vazgeçerler. Zorlu görevlerle karşılaştıklarında, başarılı bir şekilde nasıl performans göstereceklerine odaklanmak yerine, kişisel eksikliklerine, karşılaştıkları engellere ve başarısızlıkların olumsuz yönlerine odaklanırlar (Bandura, 1997, ss. 36–38).



Öz yeterlik inancı, insan davranışlarını etkileme potansiyeline sahip olması nedeniyle çok önemlidir (Pajares, 1997). Bandura (1993) algılanan öz yeterlik inancının etkisini bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim süreçleri ile gösterdiğini ifade etmektedir. Bu süreçler genellikle kendi başlarına değil, bir bütün olarak uyum içinde işlev görmektedirler (1997, s. 116). Aşağıda öz yeterliğin insan davranışını etkileme süreçleri kısaca açıklanmıştır.

### ***2.1.2.1. Bilişsel süreçler***

Öz yeterlik inançları, bilişsel süreçler üzerinde farklı şekillerde etki göstermektedir. Bir amaca dönük olan çok sayıda insan davranışı, hedefe verilen değere göre şekillenir. Algılanan öz yeterlik ne kadar güçlü olursa insanların kendileri için belirlediği hedefin zorluğu da o kadar yüksek olur ve daha sıkı şekilde hedefe bağlı kalırlar (Bandura, 1993). Genel olarak yeterlik inançları, performansı artırabilecek veya zayıflatacak düşünce süreçlerini etkiler ve bilişsel yapılandırma (Cognitive Constructions) ve çıkarımsal düşünme (Inferential Thinking) biçimlerinde kendini gösterebilir (Bandura, 1997). Bilişsel yapılandırmada, eylemin aşamaları başlangıçta düşüncede şekillenir ve bu bilişsel yapılandırmalar daha sonra eylem için yönlendirici olarak işlev görürler. Güçlü bir yeterlik inancına sahip olanlar, zihinlerinde başarı senaryoları oluştururlar ve bu senaryolar, performans için olumlu bir yönlendirici olur ve destek sağlar. Yeterliğinden şüphe duyanlar ise başarısızlık senaryolarını hayal ederler ve süreç içerisinde yanlış gidebilecek şeylere takılıp kalırlar. Kendi kuşkularıyla savaşırken bir şeyleri başarmak ise zordur (Bandura, 1993). Çıkarımsal düşünme, insanlara eylemlerinin olası sonuçları hakkında tahminlerde bulunma olanağı verir. Pek çok etkinlik, eylemlerin sonuçları nasıl etkilediğiyle ilgili çıkarımlar içermektedir (Bandura, 1997).

### ***2.1.2.2. Motivasyonel süreçler***

Amaçlı eylemler ve öz motivasyon (self-motivation) bilişsel teoriye dayandığı için öz yeterlik inancı motivasyonun öz denetiminde önemli bir rol oynar (Bandura, 1997). Öz yeterlik inançları, insanların kendileri için belirledikleri hedefleri, hedefler için ne kadar çaba sarf ettiklerini, başarısızlıklara karşı dayanıklılıklarını ve dirençlerini belirler

(Bandura, 1995). İnsanlar kendilerini önceden motive ederek, eylemlerini yönlendirirler. Ne yapabileceklerine dair inançlar oluştururlar. Muhtemel eylemlerinin olası sonuçlarını öngörürler. Kendileri için hedef koyarlar ve bu hedefleri gerçekleştirmek için plan yaparlar. Güçlü bir yeterlik algısına sahip olanlar, bir hedefe ulaştıktan sonra kendileri için daha yüksek yeni hedefler koyarlar (Bandura, 1993). Bilişsel motivasyonun temel aldığı teoriler *atıf teorisi*, *beklenti-değer teorisi* ve *hedef* teorisi (Bandura, 1997, s. 122). Öz yeterlik inançları, bu bilişsel motivasyon teorilerinin her birinde işlev göstermektedir. *Atıf teorisine* göre geçmiş performanslara dönük yargıların motive edici etkileri vardır ve öz yeterlik inançları atıfları etkiler. Kendilerini çok yeterli olarak gören insanlar, başarısızlıklarını yetersiz çabaya bağlarlar, ancak kendilerini yetersiz olarak görenler ise başarısızlıklarını düşük yeteneklere bağlarlar. Nedensel atıflar temel olarak öz yeterlik inançları aracılığıyla motivasyonu, performansını ve duygusal tepkileri etkiler (Bandura, 1994). *Beklenti-değer teorisinde*, motivasyon insanların belli davranışlardan elde etmeyi bekledikleri sonuçlara verdikleri değerle şekillenir. Sonuçlara verilen değer ne kadar yüksekse motivasyon da o kadar yüksek olur. Ancak insanlar performanslarının olası sonuçları hakkındaki inançlarının yanı sıra neler yapabileceklerine dair kendi inançlarına göre de hareket ederler. Çünkü insanların yeterlik inancı yargılarına bağlı olarak takip etmedikleri çok sayıda olası seçenek söz konusudur.

Yeterlik inancı kontrol altında tutulduğunda, gösterilecek performans sonucunda elde edilecek kazanımlara ilişkin beklentiler tek başına davranışın tahminine çok az katkıda bulunur (Bandura, 1993, 1997). Başka bir ifadeyle, öz yeterlik inancı olmaksızın bir eylem sonucunda elde edilecek kazanımlara ilişkin beklentilerin davranış üzerinde küçük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. *Hedef teorisine* göre davranış gerçekçi olmayan gelecek beklentileri yerine belirlenmiş gerçekçi hedeflere göre yönlendirilir. Çok sayıda araştırma açık, zorlayıcı (challenging) hedeflerin motivasyonu artırdığını ve sürdürdüğünü göstermektedir (Bandura, 1995). Hedefe dayalı motivasyon, algılanan performansın benimsenen bir kişisel standarda göre bilişsel karşılaştırmasını içerir. Standardı eşleştirmeye bağlı olarak kendi kendini tatmin etme koşuluyla, insanlar davranışlarına yön verirler ve hedeflerine ulaşana kadar çabalarında ısrar etmek için teşvikler yaratırlar (Bandura, 1997).

### ***2.1.2.3. Duyuşsal süreçler***

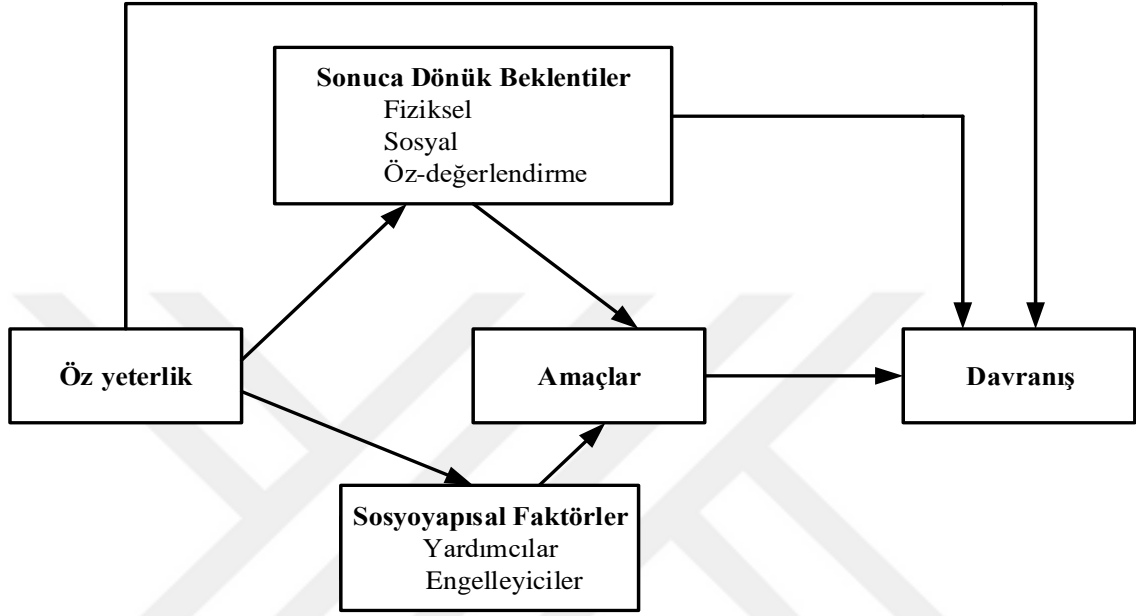
İnsanların baş etme yeteneklerine olan inançları, tehdit veya zor durumlarda yaşadıkları stres ve depresyonun yanı sıra motivasyon düzeylerini de etkiler. Algılanan öz yeterlik, stresörlerin kontrol altına alınmasına yönelik kaygı uyarımında çok önemli bir rol oynar. Tehditleri kontrol edebileceklerine inananlar, rahatsız edici düşünce kalıplarını akıllarına getirmezler. Ancak tehditleri yönetemediğine inananlar, yüksek kaygı uyandırma deneyimini yaşarlar. Başa çıkma eksiklikleri üzerinde dururlar. Çevrelerinin birçok yönünü tehlike ile dolu olarak görürler. Olası tehditlerin ciddiyetini abartırlar ve nadiren meydana gelen şeylerden endişelenirler. Bu etkisiz düşünce sayesinde kendilerini sıkıntıya sokar ve işleyiş seviyelerini bozarlar. Algılanan başa çıkma öz yeterliği, kaçınma davranışının yanı sıra kaygı uyarımını düzenlemektedir. Öz yeterlik duygusu daha güçlü oldukça insanlar yorucu, zorlayıcı ve tehdit edici faaliyetleri üstlenmeye daha çok cesaret etmektedirler (Bandura, 1995, 1997).

### ***2.1.2.4. Seçim süreçleri***

İnsanlar, kısmen içinde yaşadıkları çevrelerin ürünüdür (Bandura, 1997, s. 160). Bu nedenle öz yeterlik inançları, insanların seçtiği çevreyi ve görevleri etkileyerek yaşam süreçlerini şekillendirir. İnsanlar, başa çıkma yeteneklerini aştıklarına inandıkları faaliyetlerden ve durumlardan kaçınırlar. Ancak, kendilerinin üstesinden gelebileceklerine inandıkları zorlu görevleri kolayca üstlenirler. İnsanlar yaptıkları seçimlerle, yaşam süreçlerini etkileyen farklı yetenekler, ilgi alanları ve sosyal ilişkiler geliştirirler (Bandura, 1995). Seçim davranışını etkileyen herhangi bir faktör kişisel gelişimin yönünü önemli şekilde etkileyebilir. Çünkü seçilen çevrelerdeki sosyal etkiler, ilk baştaki yeterlik inancının belirleyici etkisinden sonraki süreçte bile belirli becerileri, değerleri ve ilgileri desteklemeye devam eder (Bandura, 1997).

Algılanan öz yeterlik, nedensel yapılarda çok önemli bir rol oynar, çünkü sadece doğrudan değil, hedef beklentileri, sonuç beklentileri gibi diğer belirleyici sınıflar üzerindeki etkileriyle de insan işleyişini (human functioning) etkiler. Bandura (2003) farklı araştırmaların, yapısal modeldeki çeşitli yolları doğruladığını ve yapılan boylamsal araştırmaların tüm belirleyicileri değerlendirerek, sosyal bilişsel modelin gözlemsel

verilere iyi bir uyum gösterdiğini ve öz yeterliğin modeldeki en güçlü belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Şekil 2.3’de nedensel yapısal model yer almaktadır.



Şekil 2.3. Öz Yeterlik ile Diğer Değişkenler Arasındaki Yapısal İlişkiler

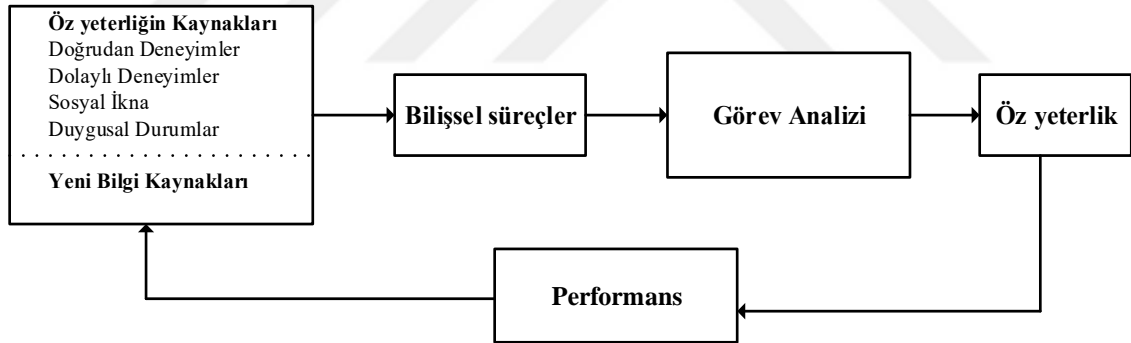
**Kaynak:** Bandura, A. (2003). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.). *The Blackwell handbook of principles of organizational behavior*. Oxford, UK: Blackwell; 120–136.

Şekil 2.1’de görüleceği üzere yeterlik inançları hedefler ve beklentiler üzerindeki etkileriyle öz motivasyonu ve eylemleri etkiler. İnsanların hangi zorlu hedefleri üstleneceği, zorluklar karşısında ne kadar süre dayanabilecekleri kısmen yeterlik inançlarına dayanmaktadır. Algılanan yeterlik inancının, sonuç beklentilerinin caydırıcı ve teşvik edici özellikte olması gibi önemli bir rolü vardır. Yüksek yeterlik inancına sahip kişiler, iyi performansla olumlu sonuçlar elde etmeyi beklerken kötü performansların kendileri için olumsuz sonuçlar doğurmasını beklerler (Bandura, 2003).

### 2.1.3. Öz yeterliğin kaynakları

Bandura (1986, 1989) yeterlik inançlarının, yeterliğe ilişkin farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerin karmaşık bilişsel süreçlerden geçirilerek kişinin kendini ikna etmesi sonucunda oluştuğunu belirtmektedir. Bandura (1997, s. 79) yeterlik inançlarının doğrudan deneyimler (mastery experience), dolaylı deneyimler (vicarious experience), sosyal ikna (social persuasion), psikolojik ve duygusal durumlar (psychological and affective states) olmak üzere dört farklı kaynağı olduğunu ve bu kaynaklar aracılığı ile yeterliğin geliştirebileceğini ifade etmektedir. Şekil 2.1'e göre öz yeterlik inancı gelişim süreci, farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerin bilişsel süreçlerden geçirilmesi ile şekillenir. Süreç sonunda birey gösterdiği performans ile yeni bilgiler elde eder.

Şekil 2.1'de öz yeterlik gelişim süreci döngüsü verilmiştir. Aşağıda öz yeterliğin kaynakları kısaca açıklanmıştır.



Şekil 2.4. Öz Yeterliğin Kaynakları ve Öz Yeterliğin Gelişim Süreci Döngüsü

**Kaynak:** Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.

### ***2.1.3.1. Doğrudan deneyimler***

Bandura (1995, s. 3) güçlü bir öz yeterlik inancının oluşmasındaki en etkili yolun doğrudan deneyimler aracılığıyla olacağını ve doğrudan deneyiminin en güçlü bilgi kaynağı olduğunu söylemektedir. Usher ve Pajares de (2008) yaptıkları literatür incelemesini sonucunda, yeterlik inancın şekillenmesinde en fazla etkinin doğrudan deneyimler sonucunda elde edilen bilgilerden kaynaklandığını belirtmektedir. Bireyin kendi eylemleri sonucunda elde ettiği bilgiler, doğrudan deneyimleri oluşturmaktadır. Birey bir işi başarılı bir şekilde sonuçlandırıldığında benzer görevlerin de üstesinden gelebileceğini fark eder ve bu yaşantı aracılığıyla elde ettiği bilgi, bireyin yeterlik inancının güçlenmesini sağlar. Ancak aksi durumlarda da, birey görevi başarılı bir şekilde yerine getiremezse, bu olumsuz deneyimler bireyin yeterlik inancının zayıflamasına neden olur. Ayrıca Bandura (1993) bireyin dış etkenler veya şans ile bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirdiğini düşünmesi durumunda, öz yeterlik inancının artmayabileceğini belirtmektedir.

### ***2.1.3.2. Dolaylı deneyimler***

Bireyler kendi yeterliklerini değerlendirirken sadece kendi deneyimlerine bağlı kalmazlar, başka bireyleri model alarak ve davranışlarını gözlemleyerek elde ettikleri bilgiler neticesinde öz yeterlik inançlarını biçimlendirirler (Bandura, 1997). Bireylerin gözlemledikleri kişilerin başarılı performansları kendilerinin öz yeterlik inançlarının güçlenmesini sağlar. Aynı şekilde olumsuz deneyimler de öz yeterlik inançlarının zayıflamasına neden olabilir. Bireyin gözlemlediği ve model aldığı kişinin deneyimleri, yaşı, cinsiyeti vb. gibi bireysel özellikleri, gözlemlediği performans sonucunda elde edilen bilginin önemini etkiler (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Birey bu ve benzeri değişkenler ile gözlemlediği kişinin özellikleri arasında yakın ilişkiler kuramazsa yani modeli iyi şekilde tanımlayamazsa öz yeterlik inancında bir değişim olmayabilir. Ancak benzer özelliklere sahip başarılı modelleri gözlemleyerek öz yeterlik inancını güçlendirebilir (Goddard, Hoy, vd., 2004).

### **2.1.3.3. Sosyal ikna**

Sosyal ikna ya da sözel ikna (verbal persuasion) bireyin yeterliklerine ilişkin inançlarının güçlenmesini sağlayan bir diğer bilgi türüdür. Sözel ikna kolay ve erişilebilir olduğu için yaygın bir şekilde kullanılan bilgi türüdür (Bandura, 1977). Sözel ikna bireyin deneyimlerine, tecrübelerine ve başarılarına değer verdiği, güvendiği diğer kişilerle yaptığı sözlü etkileşimler süresince kendi performansına ve yeterliklerine ilişkin elde ettiği bilgilerdir (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Sözel ikna sürecindeki etkileşimler ve bireyin elde ettiği bilgiler tek başına yeterlik inancını artıracak kalıcı bir gelişme sunma konusunda kısıtlı bir etkiye sahip olsa da elde edilen gerçekçi övgüler bireyin kendi değişimini (self-change) destekler (Bandura, 1997). Bu açıdan bakıldığında bu bilgi türünün etkisinin uzmanlık deneyimi ve dolaylı yaşantılar aracılığıyla elde edilen bilgiler kadar güçlü olmadığı söylenebilir (Pajares, 1997). Ancak koçluk uygulamalarında, sözel ikna aracılığıyla bireylerin öz yeterlik inançlarının önemli bir şekilde artırılabilceği belirtilmektedir (Tschannen-Moran, 2010).

### **2.1.3.4. Psikolojik ve duygusal durumlar**

Bireylerin psikolojik ve duygusal durumları, öz yeterlik inançlarını biçimlendiren diğer bir bilgi türüdür. Bandura (1997) bireylerin kendi yeterliklerini değerlendirirken kısmen psikolojik ve duygusal durumlar tarafından yönlendirilen fiziksel başarılar, stresle başa çıkma, sağlıklı bir yapıya sahip olmak gibi somatik (somatic) bilgilere bağlı kaldıklarını ifade etmektedir. Anksiyete, stres, heyecan, kaygı, yorgunluk, bitkinlik vb. gibi psikolojik durumlar ve duygular bireyin öz yeterlik inancını etkilemektedir (Goddard, 1998). Örneğin; bireyin zorlayıcı ve çetin görevlerin üstesinden stressiz ve rahat bir şekilde gelmesi güçlü bir öz yeterlik inancına sahip olduğunu gösterirken, zorlu görevler süresince tedirgin olması, yüksek düzeyde stres yaşaması bireyin zayıf öz yeterlik inancına sahip olduğunu göstermektedir (Oettingen, 1995).

#### 2.1.4. Öğretmen öz yeterliği kavramı ve tarihsel gelişim süreci

Öğretmen öz yeterliği kavramı ve öğretmen yeterliği kavramı konusunda yapılan araştırmalar farklı ancak birbiri ile ilişkili iki kuramsal yaklaşıma dayanmaktadır (Bkz. Şekil 2.1, s. 12) (Goddard & Goddard, 2001). Bu yaklaşımlardan biri Rotter'ın kontrol odağı yaklaşımı iken bir diğeri ise Bandura'nın öz yeterlik yaklaşımıdır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). Kavramın gelişim sürecinde önemli rol oynayan araştırmalar kronolojik sıraya ve temel aldıkları kuramsal yaklaşıma göre kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

Öğretmen yeterliği kavramı ilk defa 1976 ve 1977 yılında RAND araştırma kuruluşu tarafından yürütülen çalışmalarda kullanılmıştır.

Öğretmenlerin yeterlik algısının ölçümü iki soru ile yapıldı. Birinci soru “Bir öğretmen doğru bir şekilde yapsa da gerçekten bir şey yapamaz [çünkü] öğrencinin motivasyonunun ve performansının çoğu kendi ev ortamına bağlıdır.” Diğer soru “Gerçekten çok uğraşırsam, en zorlu ve motivasyonu olmayan öğrencilere bile ulaşabilirim.” Bu sorularla öğretmenlere böyle düşünüp düşünmedikleri soruldu. Bu sorulara verilen cevaplar, öğretmenin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde bir etki üretme kapasitesine sahip olduğuna inandığı tek bir yeterlik ölçüsü olarak birleştirildi (Armor vd., 1976, s. 24).

Yukarıda doğrudan alıntılanıldığı gibi araştırmacılar öğretmen yeterliği kavramını ilk defa kullanmışlar ve öğretmen yeterliği ölçümünü Rotter'ın kontrol odağı çalışmasına dayanan iki soru ile yapmışlardır. Birinci soruda, öğretmenlerin kendi kontrollerinin ötesinde olan çevresel faktörlerin etkisine ilişkin inançları belirlenmiştir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin kontrollerinin ötesinde olan çevresel faktörlerin etkisine ilişkin inançları *genel öğretmen yeterliği* olarak adlandırılmıştır. İkinci soruda, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesini engelleyen olumsuz durumların üstesinden gelebileceklerine ilişkin inançları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi becerileri ve tecrübelerine ilişkin inançları ise *kişisel öğretim yeterliği* olarak adlandırılmıştır (Tschannen-Moran vd., 1998). Araştırma sonucunda, öğretmen yeterliği ile öğrencilerin okuma başarısı arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Armor vd., 1976). Yine RAND araştırma



kuruluşu tarafından 1977 yılında yürütülen diğer araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiş öğretmen yeterliğinin öğrenci başarısının artırılması, hedeflenen amaçların gerçekleştirilme yüzdesi ve öğretmenlerin değişimi üzerinde pozitif yönlü güçlü bir etkisi olduğu belirlenmiştir (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1977). RAND araştırmaları, öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısı ve diğer değişkenler arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğunu ortaya koymuş ve öğretmen yeterliği kavramının eğitim araştırmalarında önemli bir yer edinmesinde başlangıç noktası olmuştur.

Guskey (1981), Ross ve Medway (1981) tarafından yapılan araştırmalarda da Rotter'ın kontrol odağı yaklaşımı esas alınmıştır. Rose ve Medway (1981) öğretmenlerin, öğrencilerin başarı ve başarısızlıkları üzerindeki etkilerine ilişkin inançlarını incelemiştir. Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarının gerekçelerine ilişkin öğretmenlerin inançlarını belirlemek için içsel ve dışsal olacak şekilde iki seçenekli yanıtları olan 28 maddelik Öğretmen Kontrol Odağı (Teacher Locus of Control) ölçeği kullanılmıştır. Benzer şekilde Guskey de (1981) öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarına ilişkin öğretmenlerin sorumluluklarını incelemiştir. Guskey, Ross ve Medway' in geliştirdiği ölçeğe benzer şekilde, içsel ve dışsal etkenler olmak üzere iki seçenekli 30 maddelik bir ölçek hazırlamıştır, ancak Ross ve Medway'den farklı olarak ölçekteki her bir soruda bulunan iki seçeneğe verilecek puanın toplamı 100 olacak şekilde pay edilmesini istemiştir. Guskey (1981) öğretmenlerin olumlu olaylar için daha çok sorumluluk aldıklarını, olumsuz olaylar için ise daha az sorumluluk aldıklarını belirlemiştir.

Genel olarak bu araştırmalar, öğretmen yeterliği kavramının ortaya çıkmasını, öneminin anlaşılmasını sağlamış ve yeterlik inancının ölçülmesi için pratik temeller oluşturmuştur. Ancak Rotter'ın kontrol odağı yaklaşımını esas alan bu araştırmalar, öğretmen yeterliği kavramının kuramsal temellerini açık bir şekilde ortaya koymakta ve öğretmen yeterliğini ölçmekte yetersiz kalmışlardır.

Öğretmen yeterliği konusunda önemli olan diğer gelişim aşaması ise Bandura'nın (1977) öz yeterlik kavramının, öğretmen yeterliği çalışmalarında ele alınmasıyla başlamıştır. Gibson ve Dembo (1984) araştırmalarda öğretmen yeterliğini kavramının önemini ifade edilmiş olmasına rağmen araştırmacıların bu yapıyı ne şekilde kavramsallaştıracakları ve nasıl ölçecekleri konusunda pek emin olmadıklarını

söylemektedir (s.569). Bu sorunları göz önünde bulundurarak, RAND araştırmaları ile Bandura'nın (1977) öz yeterlik kavramını birleştirerek genel öğretim yeterliği ve kişisel öğretim yeterli olmak üzere iki faktörlü yeni bir ölçek geliştirmişlerdir ve öğretmen yeterliğini “öğretmenlerin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler gösterebileceklerine ilişkin yeteneklerine olan inançlar” şeklinde tanımlamışlardır (Gibson & Dembo, 1984, s. 570).

Bandura (1993) sosyal bilişsel kuramda ifade ettiği öz yeterlik kavramını öğretmenler bağlamında ele alarak öğretmen öz yeterliğine farklı bir bakış açısı sunmuştur. Bandura (1997) öğrencilerin bilişsel gelişimini destekleyen öğrenme ortamlarını oluşturmanın, büyük ölçüde öğretmenlerin yeteneklerine ve öz yeterliklerine dayandığını belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğretimsel yeterliklerine ilişkin inançları, sınıflarındaki akademik etkinlikleri nasıl yapılandırdıklarını ve öğrencilerin entelektüel yeteneklerini ne şekilde değerlendirdiklerini belirlemektedir. Bandura (Bandura, 1997, ss. 240–243) algılanan öğretmen yeterliğinin eğitim etkinliklerindeki önemi ortaya koymuş ve algılanan yeterlik düzeylerine göre öğretmenlerin olayları farklı şekillerde değerlendirebileceklerini ifade etmiştir. Örneğin;

Yüksek yeterlik inancına sahip öğretmenler öğrencilerin ekstra çaba ve uygun tekniklerle öğrenebileceklerine inanırlar. Ayrıca bu öğretmenler;

- Öğretim etkinliklerine daha fazla zaman ayırırlar.
- İhtiyaç duyan öğrencilere daha fazla rehberlik yaparlar.
- Akademik başarıya daha fazla önem verirler.

Düşük yeterlik inancına sahip öğretmenler ise motivasyonu düşük öğrenciler ve dezavantajlı öğrenciler için yapacak az şeyleri olduğuna inanırlar. Ayrıca bu öğretmenler;

- Akademik olmayan etkinliklere daha fazla zaman ayırırlar.
- Hızlı sonuç alamazlarsa, öğrencilerden çabucak vazgeçerler.
- Öğrencileri başarısızlıklarından dolayı eleştirirler.

### 2.1.5. Kolektif yeterlik kavramı

İnsanlar, toplumdan izole bir şekilde yaşamazlar. Karşılaştıkları zorlayıcı ve zahmetli işlerin birçoğu kolektif bir çaba gerektiren grup temelli problemlerdir. Grupların, örgütlerin ve hatta milletlerin gücü, kısmen insanların birlikte çaba sarf ederek hayatlarını geliştirebileceklerine, problemleri çözebileceklerine ilişkin kolektif yeterlik inançlarına bağlıdır (Bandura, 1982). Başka bir ifadeyle, insan işleyişinin artan karşılıklı bağımlılığı, arzulanan sonuçları üretmek için insanların bilgi, beceri ve kaynaklarını bir araya getirmelerini zorunlu kılmıştır. Bu nedenle Bandura (2001) sosyal bilişsel kuramın temelini oluşturan bireysel düzeyli kişisel eylemlilik ve öz yeterlik kavramını grup düzeyine genişleterek kolektif eylemlilik ve kolektif yeterlik kavramını ortaya koymuştur. Öz yeterliğin, kişisel eylemliliğin temelini oluşturması gibi kolektif yeterlik de kolektif eylemliliğin temelini oluşturmaktadır (Bandura, 2000). Bandura (1997) kolektif yeterliği “bir grubun, belirli düzeyde kazanımlar elde edebilmek için gerekli olan eylem aşamalarını düzenleme ve yönetme yeteneklerine ilişkin paylaştıkları ortak inançlar” (s. 477) biçiminde tanımlamıştır. Daha basit olarak ifade etmek gerekirse algılanan kolektif yeterlik, bir gruptaki üyelerin örgütsel hedeflere ulaşma konusunda kendi beceri ve yeteneklerine olan inançlarıdır (Goddard, LoGerfo, vd., 2004).

Örgütler içerisinde öz yeterlik, kişilerin kendi rollerine özgü görevleri başarılı bir şekilde yerine getirebileceklerine ilişkin kapasitelerine olan inançları yansıtırken kolektif yeterlik, örgütün karşılaştığı güçlüklerin ve zorlukların başarılı bir şekilde üstesinden gelebilmek için örgütteki üyelerin farklı roller ve uzmanlıklar arasında ihtiyaç duyulan sinerjiyi oluşturma ve birlikte uyum içerisinde hareket etme kapasitelerine olan inançları yansıtır (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003). Kolektif yeterlik inancı ile kişisel yeterlik inancı farklı eylemlilik düzeylerini temel alsalar da her iki kavramın da benzer kaynakları vardır, benzer işlevlere hizmet ederler ve benzer süreçlerle etkilerini gösterirler (Bandura, 1997). Kolektif yeterlik inancı, insanların bir grup olarak ne yapmayı seçtiklerini, ne kadar çaba harcadıklarını ve başarısızlıkla sonuçlanan işlerde grup çabalarını ne kadar daha sürdüreceklerini belirler (Bandura, 1982). Yeterlik inancı yüksek olan gruplar, başarılı olabileceklerine inanırlar, zorlu görevler karşısında yılgınlık göstermezler, başarısız oldukları zaman çabucak toparlanırlar.

Kolektif yeterlik, etkileşimli, koordineli, sinerjik dinamikleri içerir ve bu nedenle bir gruptaki bireylerin öz yeterlik inançlarının toplamından daha fazlasını ifade eder ve grup temelli bir özelliktir (emergent property) (Bandura, 2001). Yani bir grubun elde ettiği kazanımlar, yalnızca grup içerisinde yer alan farklı bilgi ve becerilerin birleşiminin ürünü değil aynı zamanda grup üyeleri arasında oluşan sinerjik ve dinamik etkileşimlerin de ürünüdür (Bandura, 2000). Bu nedenle grup üyeleri arasındaki etkileşimler, bütünün parçaların toplamından daha fazlası olmasını sağlar. Gruptaki yeteneklerin ve bilginin türü, grubun nasıl yapılandırıldığı, etkinliklerin nasıl koordine edildiği, gruba ne kadar iyi liderlik edildiği, stratejilerin nasıl benimsendiği ve üyelerin birbiriyle nasıl etkileşim gösterdiği gibi faktörler grup içinde oluşan etkileşimli dinamikleri etkiler (Bandura, 1997).

Çok sayıda araştırmada, kolektif yeterlik inancı farklı bağlamsal çerçevede ele alınmış ve kullanılan bağlama göre işlevsel tanımlar oluşturulmuştur. Bu araştırmalar kolektif yeterlik inancının, eğitim sistemleri, iş örgütleri, toplum sağlığı, atletizm takımları, muharebe ekipleri, kentsel mahalleler ve politik eylem grupları gibi çeşitli sosyal sistemlerin işleyişi üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Kolektif yeterlik inancı ile mahallerde yaşanan suç oranları arasında negatif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir (Sampson, Raudenbush, & Earls, 1997). Politika alanında yapılan çalışmada kolektif yeterliğin politik katılımı artırdığı belirlenmiştir (F. Lee, 2006). Toplum sağlığı alanında yapılan çalışmada, kolektif yeterlik ile pozitif toplum sağlığı çıktıları arasında pozitif ilişki olduğu ve kolektif yeterlik inancının toplum sağlığını desteklediği belirlenmiştir (D. A. Cohen, Finch, Bower, & Sastry, 2006; Teig vd., 2009). Atletizm alanında yapılan çalışmalarda, kolektif yeterlik inancı ile takım performansı arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir (Myers, Feltz, & Short, 2004; Watson, Chemers, & Preiser, 2001).

Muharebe ekipleri ile ilgili yapılan çalışmada kolektif yeterliğin, hava trafiği kontrolcülerinin paylaşılan görev modelleri ile takım etkililiği arasında aracı bir değişken olduğu belirlenmiştir (Mathieu, Rapp, Maynard, & Mangos, 2010). İş örgütlerinde yapılan çalışmalarda, kolektif yeterlik inancının, öznel iyi oluş (Salanova, Llorens, Cifre, Martínez, & Schaufeli, 2003), örgütsel bağlılık, iş terki, iş doyumunu (Walumbwa, Wang, Lawler, & Shi, 2004), grup performansı (Gully, Incalcaterra, Joshi, & Beaubien, 2002;

Jung & Sosik, 2002; Stajkovic, Lee, & Nyberg, 2009) üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma bulguları genel olarak incelendiğinde, kolektif yeterlik inancı arttıkça grupların motivasyonlarının daha yüksek olduğu, zorluklar karşısında daha mukavemetli oldukları, amaçları gerçekleştirmek için daha fazla çaba gösterdikleri, daha fazla performans sergiledikleri söylenebilir.

### 2.1.6. Kolektif öğretmen yeterliği

Öğretmenler, diğer öğretmenlerden izole bir şekilde görev yapmak yerine etkileşimli sosyal bir sistem olan okullarda bir arada çalışırlar. Bu nedenle diğer sosyal sistemler için olduğu kadar okullar için de örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde kolektif yeterlik inancı büyük önem göstermektedir. Bandura (1993) kolektif yeterlik kavramını okullar düzeyinde ele alarak bireysel düzeyli öğretmen yeterliğini, okullar düzeyinde incelemiştir ve kolektif yeterlik inancının okullar için önemli faktör olduğunu belirtmiştir. Goddard ve Goddard (2001) kolektif öğretmen yeterliğini, “bir okuldaki öğretmenlerin, bir bütün olarak öğrenciler üzerinde olumlu etkiler göstermek için gerekli olan eylem aşamalarını yönetebileceklerine ve organize edebileceklerine olan inançlar” (s. 809) olarak tanımlamıştır. Adams ve Forsyth (2006) “örgütsel düzeyde, kolektif yeterliğin, öğretim kadrosunun öğrenci başarısını destekleyen öğretim etkinliklerini gerçekleştirme konusundaki ortak becerilerine olan inançları yansıttığını” (s. 626) belirtmiştir.

Kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenlerin tutumlarını, duygusal durumlarını, motivasyonlarını ve davranışlarını farklı biçimlerde etkileyen güçlü bir faktördür ve okul kültürünün değiştirilmesi zor olan bir bileşenini meydana getirir (Schechter & Tschannen-Moran, 2006). Bununla birlikte kolektif yeterlik, öğretmenlerin davranışlarını, eylemlerini biçimlendiren okulun sosyal normlarını da güçlü bir biçimde etkiler (Goddard vd., 2000). Bir okuldaki kolektif öğretmen yeterliği inancı, öğretmenlerin öğrencileri nasıl eğiteceklerini, sınıf yönetimini nasıl sağlayacaklarını ve öğrencileri nasıl motive edeceklerini güçlü bir şekilde etkiler (Goddard & Goddard, 2001; Tschannen-Moran & Barr, 2004). Ayrıca kolektif yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretim sürecinde gösterdiği çabayı ve öğrenme sürecinde zorluk yaşayan öğrenciler için yeni öğretim tekniklerini deneme konusundaki kararlılıklarını da etkiler (Tschannen-Moran,

Salloum, & Goddard, 2015). Genel olarak kolektif yeterlik inançlarının, okulların davranışsal ve normatif ortamını şekillendirerek grup performansını etkilediği söylenebilir (Goddard, 2001).

Güçlü bir kolektif yeterlik inancı geliştiren okullar, paylaşılan bir sorumluluk duygusunu teşvik ederler ve bu okullarda görev yapan öğretmenler öğrencilerin başarısızlığının kaynağı olarak öğrencilerin sosyoekonomik durumunu, ırkını veya aile özelliklerini görmeyip, sorumlukları kendilerinde ararlar (Tschannen-Moran & Barr, 2004). Kolektif yeterlik inancı güçlü olan etkili okullardaki öğretmenler, öğrenciler için zorlayıcı hedefler belirlerler ve öğrencilerin bu güç hedeflerine ulaşacağına inanırlar (Bandura, 1997), yaratıcı problem çözmeyi ve ulaşılmak istenen sonuçların kararlı bir şekilde takip edilmesini teşvik ederler (Goddard, LoGerfo, vd., 2004). Ayrıca öğrenci katılımını ve başarısını teşvik etmek için sınıf yönetimi dikkatli bir şekilde yürütürler ve sonuç olarak olumsuz davranışların gösterilme olasılığı azaldıkça akademik etkinliklere daha fazla zaman ayırırlar (Tschannen-Moran vd., 2015). Bir okulun kolektif yeterlik inancı ne kadar güçlü olursa öğretmenlerin arzulanan hedeflere ulaşmak için gerekli çaba ve sebat göstermeleri daha olasıdır. Güçlü kolektif yeterlik inancına sahip gruplar, başarısızlıkları yetersizlik olarak görmek yerine üstesinden gelinmesi gereken geçici engeller olarak görürler (Goddard & Skrla, 2006).

### **2.1.7. Kolektif öğretmen yeterliğinin kaynakları**

Bandura'ya (1997, s. 478) göre yeterlik inançları farklı eylemlilik düzeylerinde yer alsalar da hem öz yeterlik hem de kolektif yeterlik inançlarının benzer kaynakları vardır. Bu kaynaklar benzer işlevlere sahip olmakla beraber benzer süreçlerle etkilerini gösterirler. Bu bağlamda, öz yeterliğin temel bilgi kaynakları olan *doğrudan deneyimler*, *dolaylı deneyimler*, *sözel ikna* ve *duygusal durumlar* kolektif yeterlik inancının gelişiminde önem gösteren bilgi kaynaklarıdır (Goddard, Hoy, vd., 2004; Goddard vd., 2000). Bu kaynaklardan elde edilen bilgilerin bilişsel süreçler ile işlenerek yorumlanması sonucunda kolektif yeterlik inançları şekillenir. Kolektif öğretmen yeterliğinin kaynakları şekil 2.5'te verilmiştir.

### **2.7.1.1. Doğrudan deneyimler**

Doğrudan deneyimler, örgütlere doğrudan ve güçlü geribildirim sağladıkları için önemli bir bilgi kaynağıdır (Goddard & Skrla, 2006) ve bu deneyimler öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının güçlenmesine veya zayıflamasına neden olabilmektedir (Cybulski vd., 2005). Bir grup olarak öğretmenler, başarıları ve başarısızlıkları deneyimler. Başarılı ile sonuçlanan deneyimler öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarını güçlendirirken başarısızlıkla sonuçlanan deneyimler öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarını azaltıcı bir etki gösterir (Goddard vd., 2000). Araştırmalarda doğrudan deneyimlere gösterge olarak okulların önceki başarıları esas alınmaktadır (Belfi, Gielen, De Fraine, Verschueren, & Meredith, 2015; Cybulski vd., 2005; Goddard, Goddard, Sook Kim, & Miller, 2015). Ross, Hogaboam-Gray ve Gray (2004) okulların önceki başarı puanını, doğrudan deneyimlerin en iyi göstergesi olabileceğini belirtmektedir. Bandura (1993) akademik dönemin başında yapılan sınav sonuçlarının, akademik dönem sonunda yapılan kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin ölçümleri yordadığını belirlemiştir. Goddard (2001) okulların önceki başarısının, okullar arasında ortaya çıkan kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin varyansın %65'ini açıkladığını ve en güçlü yordayıcı olduğunu belirlemiştir.

### **2.7.1.2. Dolaylı deneyimler**

Öğretmenler, kolektif yeterliklerine ilişkin tek bilgi kaynağı olarak doğrudan deneyimlerine güvenmezler. Meslektaşlarının başarıları ve diğer okulların başarıları hakkındaki hikâyeleri dinlerler (Goddard vd., 2000). Öğretmenler, öğrenci başarısının yüksek olduğu okullardaki öğretmenlerle görüşerek etkili olan öğretim stratejileri, yöntemleri ve etkinlikleri hakkında bilgi alarak dolaylı deneyimler kazanabilirler (Tschannen-Moran & Barr, 2004). Dolaylı deneyimler aracılığıyla öğretmenler başarı ya da başarısızlıkları doğrudan deneyimlemezler. Başka öğretmenleri gözlemleyerek başarıya nasıl ulaştıklarını anlamaya çalışırlar ve edindiği fikirlerle öğrenci başarısını olumlu yönde geliştirebileceğine ilişkin inanç geliştirirler. Dolaylı deneyimlerin yeterlik inancını geliştirmede etkili ve başarılı olabilmesi için model alınan örneklerin bağlamsal özelliklerinin, kendi özelliklerine benzer olması gerekmektedir (Tschannen-Moran & Barr, 2004).

### **2.7.1.3. Sosyal ikna**

Öğretmenlerin amaçlara ulaşacak becerilere ve yeteneklere sahip oldukları konusunda onları ikna etmek, kolektif yeterlik inancını güçlendirmenin diğer bir yoludur (Goddard vd., 2000). Görüşmeler, çalıştaylar, koçluk uygulamaları, mesleki gelişim fırsatları ve başarı hakkındaki geribildirimler, öğretmenleri harekete geçirecek etkiye sahiptir. Her ne kadar sözel ikna tek başına, kalıcı örgütsel değişim yaratmasa da başarılı modeller ve olumlu doğrudan deneyimler ile birleştiğinde öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarını şekillendirebilir (Goddard, Hoy, vd., 2004). Sosyal ikna ile elde edilen bilgilerinin etkisi, ikna eden kişinin uzmanlığına, güvenilirliğine ve dürüstlüğüne bağlıdır (Bandura, 1997). Bu nedenle güçlü ve güvenilir bir lider, başarılı bir şekilde öğretmenleri yetenekleri konusunda ikna edebilirse okullarındaki kolektif öğretmen yeterliği inancını güçlendirebilir (Goddard, Logerfo, vd., 2004).

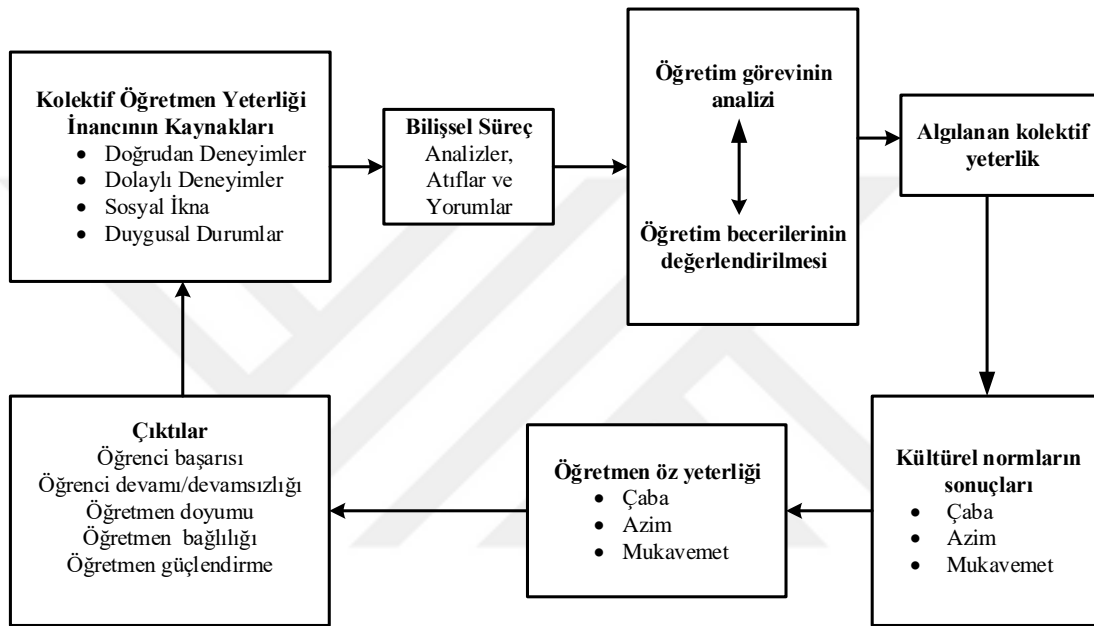
### **2.7.1.4. Duygusal durumlar**

Bireyler gibi örgütlerin de duygusal durumları vardır ve tıpkı bireyler gibi örgütler de strese ve olumsuz durumlara tepki gösterirler (Goddard vd., 2000). Grup becerilerine ilişkin güçlü inançlara sahip olan okullar, baskıyı ve krizleri tolere edebilir ve zayıflatıcı sonuçları olmadan çalışmaya devam edebilirler (Goddard, Hoy, vd., 2004). Öğretmenler işlerinde desteklendiklerini, cesaretlendirildiklerini ve güçlendirildiklerini hissettikleri zaman pozitif duygular geliştirebilirler ve sonuç olarak kolektif yeterlik inançlarını güçlendirebilirler (Cybulski vd., 2005). Ayrıca öğretmenlerin akranlarından gördüğü destekler, öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları üzerindeki olumsuz etkileri azaltabilir (Ross vd., 2004).



### 2.1.8. Kolektif öğretmen yeterliği modeli

Goddard, Hoy ve diğerleri (2004, s. 11) kolektif öğretmen yeterliği inancını öğretim görevi ve öğretim becerilerinin analizine dayandırmışlar ve kolektif öğretmen yeterliği inancının gelişimini, etkilerini, çıktılarını döngüsel bir model ile ifade etmişlerdir. Şekil 2.5'te kolektif öğretmen yeterliğinin döngüsel süreç modeli yer almaktadır.



**Şekil 2.5.** Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Kaynakları, Bileşenleri, Çıktıları ve Etki Süreci

**Kaynak:** Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13.

Kolektif öğretmen yeterliğinin temel bileşenleri olan öğretim görevi (teaching task) ve öğretim becerileri (teaching competence), elde edilen bilgi kaynaklarının bilişsel süreçlerden geçirilerek analiz edilmesi ve değerlendirilmesi sonucunda oluşur. Bu bileşenler kolektif yeterlik inancının gelişmesinde anahtar rol oynamaktadırlar (Goddard vd., 2000). *Öğretim görevinin analizi*, okulda öğretim sürecinde ortaya çıkabilecek güçlükler hakkında fikir verir yani öğretmenlerin öğretim sürecinde başarılı olmaları için

neler yapmaları gerektiği konusunda çıkarımlar sağlar (Goddard vd., 2000). Kısaca “görev ne?” sorusuna yanıt verir (Cybulski vd., 2005). Bu süreç, öğrencilerin yetenekleri ve motivasyonları, öğretim materyallerinin kullanılabilirliği, öğretim kaynaklarının ve kısıtlamalarının varlığı ve okulun fiziksel yapısının uygunluğu konusunda değerlendirmeler içerir. *Öğretim becerilerinin değerlendirilmesi*, öğretmenlerin okullarındaki diğer öğretmenlerin öğretim görevini başarılı bir şekilde tamamlamak için gerekli becerilere, yeteneklere, uzmanlığa sahip olup olmadıkları konusundaki yargıları içerir (Goddard vd., 2000). Öğretim becerilerinin analizi, kısaca “yapabilir miyiz?” sorusuna yanıt verir (Cybulski vd., 2005). Kolektif yeterliğin temel bileşenleri incelendiğinde, görev analizi dışsal faktörlerin öğretim sürecindeki etkilerini ifade ederken, beceri analizi, öğretmenlerin beceri, yetenek gibi içsel faktörlerinin öğretim sürecindeki etkisine odaklanır.

Şekil 2.5’de yer alan model genel olarak incelendiğinde bilişsel süreçlerde işlenen bilgilerin, kolektif yeterlik inancını oluşturduğu ve kolektif öğretmen yeterliği inancının kültürel normları etkilediği söylenebilir. Kültürel normlar ise öğretmenlerin bir bütün olarak gösterdikleri çabayı, azim ve kararlılığı etkilemektedir. Sonuç olarak elde edilen başarılar, yeni bilgilerin kazanılmasını sağlamaktadır. Bu şekilde döngü devam ederek öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları şekillenmektedir.

### 2.1.9. Kolektif öğretmen yeterliği ve öğrenci başarısı

Öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkilere yönelik bulgular 1970’li yıllarda yapılan araştırmalarda ifade edilse de kolektif yeterlik inancı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye yönelik ilk bulgu 1993 yılında Bandura tarafından yürütülen araştırmada ifade edilmiştir. Bandura (1993, s. 143) bu öncü çalışmada, dikkate değer iki bulguya ulaşmıştır. Bunlardan ilki kolektif öğretmen yeterliği ile okul düzeyli akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiş olması iken ikincisi kolektif öğretmen yeterliğinin ( $\beta = .34, p < .01$ ) akademik başarı üzerinde, sosyoekonomik durumdan ( $\beta = -.26, p < .01$ ) daha fazla etkiye sahip olmasıdır. Başka bir ifadeyle, bulgular sadece kolektif öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermekle kalmamış aynı zamanda akademi başarı üzerinde kolektif öğretmen yeterliğinin sosyoekonomik durumdan daha güçlü bir etkisi olduğunu

göstermiştir. Bu bulgular, uzun zamandır süren öğrenci başarısını etkileyen okul düzeyli değişkenlerin önemi üzerindeki tartışmalara ışık tutmuştur. Ayrıca, kolektif öğretmen yeterliği kavramının eğitim araştırmalarında önemli bir yer edinmesini ve ilerleyen yıllarda yapılan araştırmalara kavramsal çerçeve sağlamıştır.

Bandura'nın (1993) öncü çalışmasından sonra Goddard ve diğerleri (2000) çok düzeyli analiz tekniklerini kullanarak kolektif öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısı arasındaki çok düzeyli ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda, kolektif öğretmen yeterliği inancı ile hem matematik hem de okuma başarısı arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kolektif öğretmen yeterliğinin okullar arasında ortaya çıkan matematik başarısındaki varyansın %53'ünü, okuma başarısındaki varyansın ise %69'unu açıkladığı görülmüştür. Bandura'nın (1993) bulgularına benzer şekilde bu araştırmada da kolektif öğretmen yeterliğinin sosyoekonomik durumdan daha fazla varyans açıkladığı belirlenmiştir.

Bandura'nın (1993) çalışmasını izleyen yıllarda farklı eğitim kademelerinde yapılan araştırmalarda da kolektif öğretmen yeterliği ile akademik başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğuna yönelik bulgulara ulaşılmıştır (Boberg & Bourgeois, 2016; Eells, 2011; Goddard vd., 2015; Goddard, Skrla, & Salloum, 2017). Bazı araştırmalar kolektif öğretmen yeterliğinin akademik başarı üzerinde, sosyoekonomik durum değişkeninden daha büyük etkiye sahip olduğunu ortaya koyarken (Goddard, 2001; Goddard, LoGerfo, vd., 2004; Hoy vd., 2002), bazı araştırmalar ise sosyoekonomik durum değişkeninin akademik başarısı üzerinde kolektif öğretmen yeterliğinden daha fazla etkiye sahip olduğu ortaya koymuştur (Cybulski vd., 2005; Fancera & Bliss, 2011; Jackson & DiPaola, 2011; Leithwood vd., 2010; McCoach & Colbert, 2010; Moolenaar, Slegers, & Daly, 2012; Tarter & Cooper, 2011; Tschannen-Moran & Barr, 2004). Bulgular bir bütün olarak incelendiğinde, kolektif öğretmen yeterliği ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu, okulların kolektif yeterlik düzeyleri arttıkça akademik başarılarının da arttığı söylenebilir.

## 2.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

Örgütlerin katı hiyerarşik yapılardan ve bireyselleştirilmiş işlerden uzaklaşarak kısmen özerk, grup temelli işbirliğini esas alan yapılara dönüşmesi, bireysel inisiyatiflerin ve işbirliğinin önemini artırmıştır (LePine, Erez, & Johnson, 2002). Ayrıca örgütlerin değişen çevresel koşullar altında faaliyet göstermesinin kaçınılmaz bir olgu hâline gelmesi de örgütleri resmi yükümlülüklerinin ve iş tanımlarının ötesinde çaba göstermeye istekli çalışanlara daha fazla bağımlı hâle getirmiştir (Somech & Drach-Zahavy, 2004). İş tanımında yer almayan, formal yükümlülüklerin ötesindeki davranışlar genel olarak örgütsel vatandaşlık davranışı olarak adlandırılmaktadır (Morrison, 1994). Örgütsel vatandaşlık davranışı kavramı, 1980’li yıllardan itibaren örgütsel davranış ve yönetim bilimleri araştırmalarında önemli bir yer edinmiş ve çok sayıda araştırmaya konu olmuştur. Bu bölümde örgütsel vatandaşlık davranışının eğitim örgütleri bağlamında kullanımının anlaşılabilmesi için ilk olarak kavramın tarihsel gelişimine, kuramsal temellerine, öncüllerine ve sonuçlarına yer verilmiştir. Daha sonra örgütsel vatandaşlık davranışı kavramı eğitim örgütleri bağlamında ele alınmış ve öğrenci başarısı ile ilişkisi irdelenmeye çalışılmıştır.

### 2.2.1. Örgütsel vatandaşlık davranışı kavramı

Smith, Organ ve Near (1983) örgütün sosyal işleyişini kolaylaştıran, örgüte öngörülemeyen pek çok durum karşısında çalışmak için gereken esnekliği sağlayan, çalışanların formal yükümlülüklerin ötesindeki davranışları, örgütsel vatandaşlık davranışları olarak adlandırmışlardır (s. 654). “Örgütsel vatandaşlık davranışı” kavramı ilk kez Smith ve diğerleri (1983) tarafından ifade edilse de Organ (2018) örgütsel vatandaşlık davranışı kavramının köklerinin Chester Barnard’ın (1938) *işbirliği yapmaya isteklik* (willingness to cooperate) ve Katz ve Kahn’ın (1966) *spontane davranışlar* (spontaneous behavior) kavramlarına dayandığını belirtmektedir.

Organ (1988) başlangıçta örgütsel vatandaşlık davranışını “doğrudan veya resmi olarak ödüllendirme sistemi tarafından açıkça belirtilmeyen, toplamda, örgütün etkin ve etkili işleyişini destekleyen, isteğe bağlı bireysel davranışlar” (s. 4) olarak tanımlamıştır. Organ (1997) daha sonra örgütsel vatandaşlık davranışının tanımını “görev

performansının gerçekleştiği sosyal ve psikolojik ortamı destekleyen performans” (s.91) olarak güncellemiştir. Vatandaşlık davranışları, çalışanlara doğrudan bireysel kazanımlar sunmasa bile grup veya örgütün kazanımlarını desteklemek için çalışanlar tarafından sıklıkla gösterilmektedir (Moorman & Blakely, 1995). Meslektaşlara, yöneticilere ve deneticilere yardımcı olmak, yenilikçi önerilerde bulunmak, örgüte destek olmak ve ek iş veya sorumluluk için gönüllü olmak, yeni çalışanların örgütsel sosyalleşmelerine yardımcı olmak, rutin olmayan talepler konusunda diğer çalışanları bilgilendirmek, iş arkadaşlarının haklarını kötüye kullanmamak ve gönüllü olarak toplantılara katılmak gibi davranışlar örgütsel vatandaşlık davranışlarına örnek olarak gösterilebilir (Borman, Penner, Allen, & Motowidlo, 2001; Kidwell, Mossholder, & Bennett, 1997; Koys, 2001).

Son otuz yılda, genellikle örgütsel vatandaşlık davranışı tanımına uyan davranışlara olan ilgi önemli bir şekilde artış göstermiştir. Ancak, araştırmacılar bu tür davranışları adlandırmak için farklı terimler kullanmışlar ve genellikle bu terimler birbiriyle tamamen tutarlı olmamıştır (LePine vd., 2002). Araştırmalarda bu tür davranışlar, prososyal örgütsel davranışlar (prosocial organizational behavior) (Brief & Motowidlo, 1986), örgütsel spontanlık (organizational spontaneity) (George & Brief, 1992), ekstra rol davranışı (extra role behavior) (Van Dyne, Graham, & Dienesch, 1994) ve bağlamsal performans (contextual performance) (Borman & Motowidlo, 1997) gibi farklı kavramlarla adlandırılrsa da bu kavramlar örgütsel vatandaşlık davranışı kavramı ile büyük ölçüde örtüşmektedir.

### 2.2.2. Örgütsel vatandaşlık davranışının boyutları

Örgütsel vatandaşlık davranışı kavramı, örgütsel araştırmalarda ilk defa kullanıldığından beri kavramının işlevseleştirilmesi ve ölçülmesi konusunda farklı yaklaşımlar sunulmuştur. Araştırmacılar örgütsel vatandaşlık davranışlarını tek boyutlu bir yapı olarak ele almak yerine genellikle çok boyutlu bir yapı olarak incelemişlerdir. Smith ve diğerleri (1983) örgütsel vatandaşlık davranışını ilk defa inceledikleri çalışmalarında, bu davranışların *özgecilik* ve *kurallara genel uyum* olmak üzere en az iki boyuttan oluştuğunu ifade etmişlerdir (s. 653). Daha sonra Organ (1988) örgütsel vatandaşlık davranışının *özgecilik*, *nezaket*, *centilmenlik*, *sivil erdem* ve *vicdanlılık* olmak üzere kavramsal olarak birbirinden farklı beş boyuttan oluştuğunu belirterek iki boyutlu

yapıyı genişletmiştir. P.M. Podsakoff ve diğerleri (1990) bu beş boyutlu kavramsal yapıyı işlevselleştirerek, sonraki araştırmalarda kullanılmasını sağlamışlardır.

İlerleyen yıllarda yapılan çok sayıda araştırmada, araştırmacılar örgütsel vatandaşlık davranışının çok boyutlu bir yapı gösterdiği konusunda hemfikir olsalar da boyutların isimlendirilmesi, sınıflandırılması ve sayısı konusunda genellikle bir görüş ayrılığı söz konusudur (Borman & Motowidlo, 1997; LePine vd., 2002; N. P. Podsakoff vd., 2009; Williams & Anderson, 1991). Yine de araştırmalarda örgütsel vatandaşlık davranışının boyutlarına ilişkin farklı sınıflandırmalar bulunsa da en yaygın olarak kullanılan sınıflandırma Organ'ın (1988) beş boyutlu sınıflandırması olduğu görülmektedir (Schnake & Dumler, 2003). Bu nedenle, araştırmada Organ (1988) tarafından ifade edilen örgütsel vatandaşlık davranışlarının boyutları kısaca açıklanmıştır.

#### **2.2.2.1. Özgecilik**

Örgütsel vatandaşlık davranışının özgecilik boyutu, işle ilgili görev ya da problemler konusunda diğer kişilere yardımcı olma niteliği taşıyan, isteğe bağlı bütün davranışları kapsar (Organ, 1988, s. 8). Özgecilik, özellikle bireyin sosyal çevresine duyarlılık gösteren, yardımcı olan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Organ, 1988, s. 103). Bu davranışlar (örneğin yeni meslektaşlara yardım etmek ve başka çalışanlara zaman ayırmak) tipik olarak diğer bireylere yöneliktir, ancak diğer bireylerin performansını destekleyerek grup verimliliğine katkıda bulunurlar (DiPaola & Hoy, 2005b). Araştırmalar özgecilik davranışı ile rol belirsizliği, rol çatışması ve örgütsel destek arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir (P. M. Podsakoff, Mackenzie, Paine, & Bachrach, 2000). Bununla birlikte, özgeci davranışlar ile performansın niteliği ve niceliği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (P. M. Podsakoff vd., 1997).

#### **2.2.2.2. Nezaket**

Nezaket, kişinin bir problemin ortaya çıkmasını önlemesinde veya sorunu hafifletmek için önceden adımlar atmasında başkalarına yardımcı olacak eylemlerini içerir (Organ, 1988, s. 12). Ayrıca, kişinin davranışının diğer insanların işlerini nasıl

etkilediğine dikkat etmesi, iş arkadaşları için problem yaratmaktan kaçınması ve eylemlerinin iş arkadaşlarına olan etkisini göz önünde bulundurması gibi davranışları da kapsamaktadır (Kidder & Parks, 2001). Kısaca nezaket, diğer çalışanların işle ilgili problemlerini engellemeyi amaçlayan davranışları içermektedir (Morrison, 1994). Araştırmalar nezaket davranışları ile bireylerin gruba bağlılığı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir (Kidwell vd., 1997; P. M. Podsakoff, Mackenzie, & Bommer, 1996). Ayrıca rol belirsizliği ve rol çatışması ile nezaket davranışları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (P. M. Podsakoff vd., 2000).

### **2.2.2.3. Centilmenlik**

Centilmenlik, “Çalışanlar arasında ortaya çıkabilecek küçük ve geçici kişisel sorunların tolere edilmesine isteklilik” olarak tanımlanmaktadır (Organ, 1988, s. 11). Başka bir ifadeyle, şikâyetle bulunmaksızın örgütsel yaşamın sıkıntılarını ve rahatsızlıklarını tolere etmeyi ifade eder (Schnake & Dumler, 2003). Centilmenlik, örgütsel çabalara harcanan süreyi artırırken, sızlanmak ve şikâyetle bulunmak için harcanan zamanı da azaltır (DiPaola & Mendes da Costa Neves, 2009). Bu bağlamda, centilmenlik davranışları çalışma grubunun morali artırabilir ve böylece çalışan devri oranının azaltılmasına yardımcı olabilir (P. M. Podsakoff vd., 2000). Ayrıca centilmenlik davranışları ile grup performansının niceliği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (P. M. Podsakoff vd., 1997).

### **2.2.2.4. Sivil erdem**

Örgütsel vatandaşlık davranışının bu boyutu, Graham'ın, çalışanların örgütün iyi bir vatandaşı olma sorumluluğunu taşımaları gerektiğini belirten bulgularından türetilmiştir (Graham, 1991). Sivil erdem, bir çalışanın örgütün hayatına sorumlu bir şekilde katıldığı ve ilgili olduğu yönündeki davranışlardır (N. P. Podsakoff vd., 2009). Sivil erdem, örgütsel politika belirleme sürecinde sorumluluk almayı, çalışma grubunun etkinliğini nasıl artırabileceği konusunda yapıcı önerilerde bulunmayı ve zorunlu olmadığı halde toplantılara gönüllü olarak katılmayı içerir (George & Brief, 1992; Kidder & Parks, 2001; Morrison, 1994; Organ, 1988).

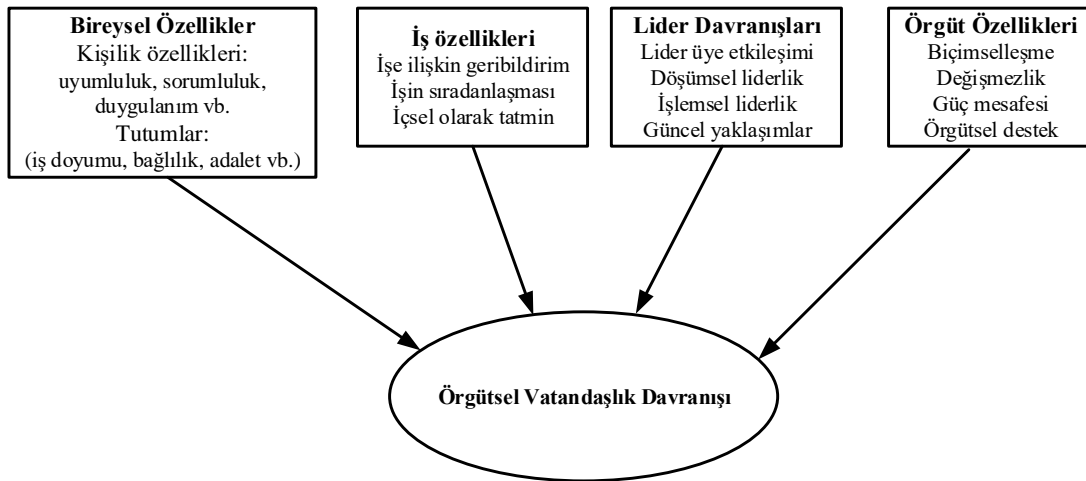
### 2.2.2.5. Vicdanlılık

Genellikle uyumluluk olarak adlandırılan bu boyut, çalışanların örgütün kurallarına, yönetmeliklerine ve düzenlemelerine uymalarını belirten davranışları tanımlamaktadır (N. P. Podsakoff vd., 2009). Vicdanlılık, belirli bireylere ya da gruplara değil örgütün geneline fayda sağlayan davranışlardır (Schnake & Dumler, 2003). Bu davranışları sergileyen bireyler, örgüt için göstermesi gereken asgari düzeyin ötesinde dakiklik gösterir, temizliğine dikkat eder, zamanı etkili kullanır, örgüt kurallarına uyum gösterirler ve işlerini titizlikle yaparlar (P. M. Podsakoff vd., 1990).

### 2.2.3. Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülleri

Örgütsel vatandaşlık davranışı konusunda 1980'li yıllardan itibaren çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların odak noktalarından biri çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı göstermesinde etkili olan olası değişkenleri belirlemeye çalışmaktır. Bu konudaki ilk araştırmalar, genel olarak bireysel değişkenlerin etkisine odaklanırken daha sonraki yıllarda yapılan çalışmalar ise örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkili olan örgütsel ve bağlamsal değişkenlere odaklanmışlardır. Podsakoff ve diğerleri (2000) yaptıkları meta analiz çalışmasında, örgütsel vatandaşlık davranışının öncüllerini belirlemeye çalışan ampirik araştırmaların genel olarak *bireysel özellikler*, *iş özellikleri*, *örgüt özellikleri* ve *lider davranışları* olmak üzere dört temel temaya bağlı kaldıklarını belirtmektedir (s. 526). Bu bağlamda, ifade edilen bu temel temalara bağlı kalınarak örgütsel vatandaşlık davranışının öncülleri kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.





**Şekil 2.6.** Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Öncülleri

[P. M. Podsakoff vd., (2000, s.528) meta analiz sonuçlarına ilişkin tablodan uyarlanmıştır.]

**Kaynak:** Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513-563.

### 2.2.3.1. Bireysel özellikler

Örgütsel vatandaşlık davranışının temel özelliklerinden biri bu davranışların isteğe bağlı olarak sergilenmesidir (Organ, 1997). Bu nedenle çok sayıda araştırmacı bireysel özelliklerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. P.M. Podsakoff ve diğerleri (2000) örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkili olan bireysel değişkenleri; *tutumlar* ve *kişilik özellikleri* (dispositional variables) olmak üzere iki kategoride değerlendirmişlerdir. Araştırmalarda genellikle çalışan tutumları olarak iş doyumunu, örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık değişkenleri kullanılırken, kişilik özellikleri olarak uyumluluk (agreeableness), sorumluluk (conscientiousness), pozitif ve negatif duygulanım (positive negative affectivity), deneyime açıklık (openness) ve dışadönüklük

(extraversion) gibi beş faktör kişilik özellikleri (Big Five Personality Traits) kullanılmıştır.

Araştırmalarda uyumluluk (Borman vd., 2001; Konovsky & Organ, 1996), sorumluluk (R. S. Dalal, 2005; LePine vd., 2002; Organ & Ryan, 1995), pozitif duygulanım (Borman vd., 2001; R. S. Dalal, 2005; P. M. Podsakoff vd., 2000; Somech & Ron, 2007), dışadönüklük (Borman vd., 2001) gibi kişiliğin biyolojik ve fizyolojik yönünü oluşturan kişilik özelliklerinin örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Chiaburu, Oh, Berry, Li ve Gardner (2011) yaptıkları meta analiz çalışmasında, beş faktör kişilik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Analiz sonucunda, bireye dönük örgütsel vatandaşlık davranışlarının, uyumluluk, sorumluluk, duygusal istikrar ve deneyime açıklık gibi kişilik özellikleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca örgüte dönük örgütsel vatandaşlık davranışları ile dışadönüklük arasında da pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir (s. 1146).

Smith ve diğerlerinin (1983) çalışmasından itibaren, çalışanların tutumlarının örgütsel vatandaşlık davranışının öncülleri olarak önemli bir yer edindiği kolaylıkla söylenebilir. Araştırmalarda, örgütsel bağlılık (Cropanzano, Rupp, & Byrne, 2003; LePine vd., 2002; Organ & Ryan, 1995; Williams & Anderson, 1991), örgütsel adalet (Ehrhart, 2004; Karriker & Williams, 2009; Moorman, 1991; Niehoff & Moorman, 1993), iş doyumu (Bateman & Organ, 1983; Koys, 2001; LePine vd., 2002; Williams & Anderson, 1991) gibi çalışan tutumlarının örgütsel vatandaşlık davranışının önemli öncülleri olduğu kabul edilmektedir. P. M. Podsakoff ve diğerleri (2000) yaptıkları meta analiz çalışmasında, araştırmalarda sıklıkla vurgulanan örgütsel bağlılık, adalet algısı ve iş doyumu gibi çalışanların işe ilişkin tutumlarının örgütsel vatandaşlık davranışlarının önemli öncülleri olduğunu belirtmektedirler (s.530). Daha sonra Dalal (2005) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiş, iş doyumu ( $\rho = .12$ ), örgütsel bağlılık ( $\rho = .22$ ) ve örgütsel adalet ( $\rho = .20$ ) ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

### **2.2.3.2. İş özellikleri**

Bir işin düzenli geri bildirim sağlaması, farklı becerilerin kullanılmasına olanak tanınması, işin çalışana özerklik sağlaması ve yapılan işin anlamlı olması çalışanların işe karşı gösterdikleri sorumluluğu ve sergiledikleri davranışları şekillendirmektedir (Van Dyne vd., 1994). Bu gerekçeler doğrultusunda yapılan işin özelliklerinin örgütsel vatandaşlık davranışını etkilediği ifade edilmektedir (P. M. Podsakoff & MacKenzie, 1994). P. M. Podsakoff ve diğerleri (2000) tarafından yapılan meta analiz sonucuna göre işe ilişkin alınan geribildirimler ve yapılan işin içsel olarak tatmin edici olması örgütsel vatandaşlık davranışı ile pozitif yönde ilişki gösterirken, işin rutinleşmesi ise örgütsel vatandaşlık davranışı ile negatif yönde anlamlı ilişki göstermektedir (s. 531).

### **2.2.3.3. Örgütsel özellikler**

P. M. Podsakoff ve diğerleri (2000) biçimselleşme, örgütsel değişmezlik (organizational inflexibility), güç mesafesi (spatial distance from leader), personel desteği (staff support), algılanan örgütsel destek, gruba bağlılık (group cohesiveness) ve liderlin kontrolü dışındaki ödüller gibi örgütsel özellikler ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinlerin biraz karmaşık olduğunu belirtmektedir. Daha açık ifade edilirse örgütsel biçimselleşme, örgütsel değişmezlik, personel desteği ve güç mesafesi gibi özelliklerin vatandaşlık davranışları ile tutarlı bir ilişki göstermediği, bununla birlikte gruba bağlılığın özgecilik, nezaket, centilmenlik ve sivil erdem boyutları ile pozitif yönlü ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca algılanan örgütsel destek ile özgecilik davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Son olarak ise liderin kontrolünün dışındaki ödüller ile özgecilik, nezaket ve vicdanlılıkla arasında negatif yönlü ilişki belirlenmiştir.

### **2.2.3.4. Lider davranışları**

Lider davranışları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik çok sayıda çalışma yürütülmüş ve farklı liderlik yaklaşımlarının ve lider üye etkileşiminin (LMX- leader member exchange) örgütsel vatandaşlık davranışını nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. İlk yıllarda yapılan çalışmalar genel olarak

dönüşümsel ve işlemsel liderlik davranışları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkilere odaklanırken (Nguni, Slegers, & Denessen, 2006; P. M. Podsakoff vd., 1996, 1990; Wang, Law, Hackett, Wang, & Chen, 2005), sonraki yıllarda yapılan araştırmalar; hizmetkâr liderlik (Ehrhart, 2004; Walumbwa, Hartnell, & Oke, 2010), destekleyici liderlik (Euwema, Wendt, & Van Emmerik, 2007), etik liderlik (Shin, 2012), ruhsal liderlik (Chen & Yang, 2012) gibi güncel liderlik yaklaşımları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkileri incelemiştir. P. M. Podsakoff ve diğerleri (2000) yaptıkları meta analiz çalışmasında, dönüşümsel liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışının; özgecilik, nezaket, centilmenlik, sivil erdem ve vicanlilik boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir. Ayrıca işlemsel liderliğin ödül davranışı boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönlü ilişki gösterdiği, ancak işlemsel liderliğin ceza boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında negatif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ilies, Nahrgang ve Morgeson (2007) yaptıkları meta analiz çalışmasında, lider üye etkileşiminin niteliği ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ( $\rho = .37$ ), ayrıca bireye dönük örgütsel vatandaşlık davranışı ile lider üye etkileşimi arasındaki ilişkinin ( $\rho = .38$ ) örgüte dönük örgütsel vatandaşlık davranışı ile lider üye etkileşimi arasındaki ( $\rho = .31$ ) ilişkiden daha güçlü olduğunu belirlemiştir (s. 273).

#### **2.2.4. Örgütsel vatandaşlık davranışının sonuçları**

Örgütsel vatandaşlık davranışının bireysel ve örgütsel çıktılar üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla çok sayıda çalışma yürütülmüştür. 2010'lu yılların başına kadar yapılan çalışmalarda genel olarak örgütsel vatandaşlık davranışının, olumlu bireysel ve örgütsel çıktılarda ortaya çıkmasını sağladığı ifade edilirken, son yıllarda yapılan çalışmalarda ise örgütsel vatandaşlık davranışının olumsuz bireysel ve örgütsel çıktılara neden olabileceği ifade edilmektedir (Bolino, Hsiung, Harvey, & LePine, 2015; Bolino, Klotz, & Turnley, 2016; Bolino, Klotz, Turnley, & Harvey, 2013). Bu bağlamda, ilk olarak örgütsel vatandaşlık davranışlarının olumlu bireysel ve örgütsel çıktıları ve daha sonra ise olumsuz çıktıları açıklanmaya çalışılmıştır.

### 2.2.4.1. Örgütsel vatandaşlık davranışının olumlu sonuçları

P. M. Podsakoff ve diğerleri (2000) örgütsel vatandaşlık davranışlarının sonuçlarına ilişkin yapılan araştırmaların bireysel ve örgütsel sonuçlar olmak üzere iki temaya odaklandıklarını ifade etmektedirler (s. 533). Bu nedenle, ilk olarak araştırmalarda ifade edilen örgütsel vatandaşlık davranışlarının bireysel çıktıları daha sonra ise örgütsel çıktıları açıklanmıştır.

**Bireysel çıktılar ve örgütsel vatandaşlık davranışı.** Organ (2015) örgütsel vatandaşlık davranışlarının isteğe bağlı olmasının, bu davranışların sergilenmesi durumunda resmi olarak herhangi bir ödül karşılığı olmadığını ve bununla birlikte, bu davranışların sergilenmemesi durumunda ise herhangi bir yaptırım gerektirmediğini ifade etmektedir. Ancak, sergilenen örgütsel vatandaşlık davranışının genellikle pozitif çıktılara yol açtığını söylemektedir. Allen ve Rush (1998) yaptıkları çalışmada, örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyen çalışanların performanslarının yöneticiler tarafından daha yüksek olarak değerlendirildiğini ve bu çalışanların ödüller için daha fazla tavsiye edildiklerini belirtmektedir. N. P. Podsakoff ve diğerleri (2009) yaptıkları meta analiz çalışmasında örgütsel vatandaşlık davranışının, iş performansı ( $r = .49$ ), ödül tahsis kararı (reward allocation decision) ( $r = .46$ ), alınan ödüller (actual rewards) ( $r = .21$ ), ödül tavsiyesi (reward recommendations) ( $r = .58$ ) gibi bireysel çıktılarla pozitif yönlü anlamlı ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışının, işten ayrılma niyeti ( $r = -.17$ ), işten ayrılma ( $r = -.10$ ) ve devamsızlık ( $r = -.11$ ) gibi geri çekilme davranışları ile negatif yönlü anlamlı ilişki gösterdiği belirlenmiştir.

**Örgütsel çıktılar ve örgütsel vatandaşlık davranışı.** Organ (1988) örgütsel vatandaşlık davranışlarının, toplamda (aggregated) örgütün etkin ve etkili işleyişini destekleyen bireysel davranışlar olarak tanımlamıştır. Bu tanım, araştırmacıların örgütsel vatandaşlık davranışı ile grup düzeyli çıktılar arasında ilişki olabileceği yönünde hipotez oluşturmalarında önemli bir dayanak noktası olmuştur.

P. M. Podsakoff ve MacKenzie (1997, ss. 136–137) yaptıkları literatür incelemesinde, örgütsel vatandaşlık davranışının aşağıda belirtilen olası nedenler aracılığı ile grup düzeyli veya örgüt düzeyli performansı etkileyebileceğini ifade etmektedirler.

### Örgütsel vatandaşlık davranışları,

- çalışanların verimliliğini artırabilir
- yönetsel verimliliğini artırabilir.
- daha verimli hedefler için kaynak sağlayabilir.
- kaynakların gereksiz işlere ayrılmasını engelleyebilir.
- sınırlı kaynakların etkili kullanılmasını sağlayabilir.
- örgütlerin çevresel değişikliklere uyum yeteneğini artırabilir.
- grup üyeleri ve gruplar arasındaki eylemlerin koordinasyonunu sağlayabilir.
- çalışma ortamının daha cazip bir yer olmasını sağlayarak örgütün en iyi kişileri örgüte çekme ve örgütte tutma becerisini geliştirebilir.
- örgütsel performansın istikrarlı olmasını sağlayabilir.

Genellikle bu gerekçeler esas alınarak araştırmalarda, örgütsel vatandaşlık davranışları ile grup etkililiği (Ehrhart, Bliese, & Thomas, 2006; P. M. Podsakoff vd., 1997), örgütsel etkililik (Koys, 2001), grup performansı (Dunlop & Lee, 2004) ve örgütsel performans (P. M. Podsakoff & MacKenzie, 1997) arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirtilmektedir. N. P. Podsakoff, Podsakoff, MacKenzie, Maynes ve Spoelma (2014, s. 1113) yaptıkları literatür incelemesinde, yaklaşık 25 yıllık süre boyunca örgütsel vatandaşlık davranışının beklentilerle tutarlı bir şekilde kârlılık, verimlilik, satış, üretilen ürünlerin kalitesi ve miktarı, akademik başarı, hizmet kalitesi, müşteri memnuniyeti gibi çeşitli önemli birim düzeyli (unit-level) çıktılarla ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. N. P. Podsakoff ve diğerleri (2009) yaptıkları meta analiz sonucunda, örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel performans ( $r = .35$ ), birim (unit) verimliliği ( $r = .34$ ), birim etkililiği ( $r = .32$ ), birim düzeyli maliyetler ( $r = -.42$ ), birim düzeyli kârlılık ( $r = .13$ ), birim düzeyli müşteri memnuniyeti ( $r = .19$ ) ve birim düzeyli çalışan devri oranı ( $r = -.17$ ) arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu ifade etmektedirler.

#### 2.2.4.2. Örgütsel vatandaşlık davranışının olumsuz sonuçları

Organ (2018) örgütsel vatandaşlık davranışının, daha sağlıklı örgütsel iklimleri daha etkili örgütsel uygulamaları ve sonuçları desteklediğini, ayrıca bu davranışları sergileyen bireylerin çıkarlarına katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Öte yandan, bu davranışların olumsuz sonuçlara da neden olabildiğini belirtmektedir (s.302). Spector (2013) son yıllarda örgütsel vatandaşlık davranışının olumsuz sonuçlarının olabileceği yönündeki tartışmaların artarak devam ettiğini söylemektedir. Bu nedenle örgütsel vatandaşlık davranışlarının istenmeyen ve olumsuz sonuçlarının anlaşılması amacıyla bu konuya ilişkin yapılan çalışmalara kısaca değinilmiştir.

Bolino ve Turnley (2005) *The Personal Cost of Citizenship Behavior* başlıklı makale ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının olumsuz çıktılarını ortaya koymayı amaçlayan ilk araştırmayı gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, örgütsel vatandaşlık davranışı ile aşırı iş yükü ( $\beta = .53, p < .01$ ), iş stresi ( $\beta = .36, p < .01$ ), iş-aile çatışması ( $\beta = .37, p < .01$ ) arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca vatandaşlık davranışı ve cinsiyetin birlikte etkileşimi ile iş-aile çatışmasına ilişkin bulgulara göre, kadınlar arasında iş aile çatışmasının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, ilerleyen yıllarda örgütsel vatandaşlık davranışlarının bireyler, gruplar ve örgütler için istenmeyen çıktılarını belirlemeyi amaçlayan araştırmaların yapılmasına temel hazırlamıştır.

Bolino, Klotz, Turnley ve Harvey (2013) yaptıkları literatür incelemesinde, örgütsel vatandaşlık davranışının bireysel, mesleki ve örgütsel açıdan olası olumsuz yönlerini incelemişlerdir. Bireysel açıdan bakıldığında, bazı durumlarda isteğe bağlı olarak gösterilmesi gereken vatandaşlık davranışlarının, çalışanlardan zorunlu olarak beklenebileceği ve bu gibi durumlarda artan baskının çalışanların iyi oluşları, iş doyumları üzerinde olumsuz etkiler gösterebileceği ifade edilmektedir. Mesleki açıdan bakıldığında, zaman ve kaynakların kısıtlı olması nedeni ile çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışını devamlı bir şekilde gösteremeyecekleri ve bu durumun çalışanların görev performansını (role task performance) etkileyebileceği ve sonuç olarak kariyerlerine zarar verebileceği ifade edilmektedir. Örgütsel açıdan bakıldığında, bazı çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyerek, yönetim kademesi üzerinde

olumlu etkiler göstermeye çalışabileceği ve kazandığı pozitif algılar ile kendi kişisel amaçlarını gerçekleştirebileceği ifade edilmektedir. Yani çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı ile yöneticilerin gözünü boyayabileceği ve sonuç olarak örgütsel fayda sağlamak yerine iyi bir kariyer elde etmek gibi bireysel amaçlarını gerçekleştirmeye çalışabilecekleri söylenebilir.

Örgütsel vatandaşlık davranışının istenmedik olumsuz sonuçlarına ilişkin araştırmalar incelendiğinde, vatandaşlık davranışlarının duygusal tükenmişliğe (Koopman, Lanaj, & Scott, 2016), bitkinliğe (fatigue) (Bolino vd., 2015), olumsuz kariyer (maaş artışı, terfi) çıktıklarına (Bergeron, Shipp, Rosen, & Furst, 2013) ve etik olmayan üretim karşıtı davranışlara (Bolino & Klotz, 2015) neden olabileceği görülmektedir. Bu bağlamda, son yıllarda yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde, örgütsel vatandaşlık davranışının bireyler, gruplar ve örgütler için salt olumlu sonuçlar doğurmayacağı, aynı zamanda da bu davranışların bireyler ve örgütler için bir maliyete sebep olabileceği söylenebilir.

### **2.2.5. Eğitim örgütlerinde örgütsel vatandaşlık davranışı**

Değişen çevre koşullarında faaliyet göstermek zorunda olan okulların başarısı, temel olarak okulun amaç ve hedeflerine ulaşmak için yapılması gerekenden daha fazlasını yapmaya istekli olan öğretmenlere bağlıdır (Somech & Ron, 2007). Günümüz koşullarındaki okulların yapısı ve özellikleri göz önüne alındığında, öğretmenlerin sadece yazılı görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri, uzun vadede okul amaçlarının gerçekleştirilmesi ve okulların geliştirilmesi için yeterli olmayabilir. Bu nedenle, örgütsel vatandaşlık davranışı olarak adlandırılan resmi yükümlülüklerin ve iş tanımlarının ötesindeki gönüllülük esasına dayalı olan davranışların gösterilmesinin okullar için önemli olduğu açıktır. Ancak örgütsel vatandaşlık davranışı kavramı; endüstri, insan kaynakları yönetimi ve işletme örgütlerinde yapılan çalışmalarda 1980'li yıllardan itibaren önemli bir yer edinse de eğitim yönetimi alanında uzun yıllar boyunca ihmal edilmiştir.

Örgütsel vatandaşlık davranışı kavramının eğitim araştırmalarında kullanımının, Organ'ın (1988) beş boyutlu örgütsel vatandaşlık davranışını yapısının DiPaola ve



Tschannen-Moran (2001) tarafından okullar bağlamında incelemesiyle başladığı söylenebilir. Bu araştırma, ilerleyen yıllarda hem ülkemizde hem de yabancı ülkelerde örgütsel vatandaşlık davranışının okullar bağlamında incelenmesinde önemli bir başlangıç noktası olmuştur. Kavram eğitim araştırmalarında ilk defa DiPaola ve Tschannen-Moran (2001) tarafından kullanılmış olsa da araştırmacılar okullar bağlamında örgütsel vatandaşlık davranışının tanımını yapmak yerine, beş boyutlu faktör yapısını test etmişler ve okul düzeyli diğer değişkenlerle olan ilişkilerini incelemişlerdir.

Örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin ilk tanım ise DiPaola ve Hoy (2005b) tarafından yapılmıştır ve örgütsel vatandaşlık davranışını, “öğretmenlerin öğrencilerine, çalışma arkadaşlarına ve diğer kişilere eğitim öğretim faaliyetlerine katılmalarına yardımcı olmak amacıyla gösterdikleri gönüllü davranışlar” (s. 390) olarak tanımlamışlardır. Daha sonra DiPaola, Hoy ve Tarter (2005) tanımı güncelleyerek örgütsel vatandaşlık davranışını “öğretmenlerin, öğrencilerinin ve meslektaşlarının başarılı olmasına yardımcı olmak için daha fazla çaba gösterdikleri, formal ya da resmi rol gereksinimlerinin ötesindeki gönüllü davranışlar” (s. 228) olarak tanımlamışlardır. Somech (2016) ise örgütsel vatandaşlık davranışını “resmi ödül sistemi ve öğretmenlerin görev tanımlarında yer almayan, okula katkıda bulunacak ve/veya katkıda bulunmayı amaçlayan gönüllü davranışlar” (s. 428) olarak ifade etmiştir.

Örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin tanımlar incelendiğinde, bu tür davranışların genel olarak herhangi bir kişisel beklenti olmaksızın okuldaki öğrencilere, meslektaşlara ve okulun bütüne katkıda bulunmayı amaçlayan, öğretmenlerin kasıtlı olarak sergiledikleri gönüllü davranışlar olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütün sosyal, psikolojik ve normatif ortamını doğrudan ve dolaylı şekilde etkileyerek işlev göstermektedirler (Bogler & Somech, 2004). Bu nedenle, okullarda örgütsel vatandaşlığın yetiştirilmesinin ve geliştirilmesinin okul kültürünü değiştirmek gibi yavaş ve zorlu süreç olduğu söylenebilir (DiPaola & Hoy, 2005b).

Belogolovsky ve Somech (2010) öğretmenlerin gösterdikleri, örgütsel vatandaşlık davranışlarını üç grupta el almışlardır. İlk grupta, doğrudan ve kasıtlı olarak öğretimin niteliğini artıracak öğrencilere yönelik olan davranışlar yer almaktadır. İkinci grupta, okuldaki belirli öğretmenlere (göreve yeni başlayan, iş yükü fazla olan vb. gibi) yönelik,

onların çalışmalarına destek olan davranışlar yer almaktadır. Son grupta ise herhangi kişiye veya bir gruba doğrudan fayda sağlamayan ancak okulun tümüne yarar sağlamaya dönük davranışlar yer almaktadır. Okullardaki örgütsel vatandaşlık davranışı, öğretmenlerin nadiren devamsızlık yaptıkları, okulda geçirdikleri zamanlarını verimli kullandıkları, meslektaşları ile verimli bir şekilde çalıştıkları, okulda iken kişisel işleri yerine mesleki etkinliklere öncelik verdikleri ciddi bir eğitim bağlamı oluşturmaktadır (DiPaola & Hoy, 2005a). Örgütsel vatandaşlık davranışı yüksek olan okullarda öğretmenler gönüllü olarak yenilikçi önerilerde bulunurlar, eğitim programına destek olacak etkinliklere yardımcı olurlar ve okullarda oluşturulacak kurullarda görev alırlar. Ayrıca, öğretmenler kendi kişisel zamanlarında öğrencilere yardımcı olurlarken gerekli durumlarda ders süreleri bitse de okulda kalırlar ve öğrencileri gereksiz işlerle uğraştırmazlar (Belogolovsky & Somech, 2010; DiPaola & Mendes da Costa Neves, 2009; DiPaola vd., 2005; Oplatka, 2009).

### **2.2.6. Örgütsel vatandaşlık davranışı ve öğrenci başarısı**

Eğitim örgütleri dışındaki diğer örgütlerde yapılan araştırmalar, örgütsel vatandaşlık davranışının genellikle grup-düzeyli ve örgüt-düzeyli performans çıktılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Bolino vd., 2002; Koys, 2001; N. P. Podsakoff vd., 2009; P. M. Podsakoff vd., 1997; P. M. Podsakoff & MacKenzie, 1994). Endüstri ve işletme alanlarından elde bulgular, öğrencilere ve okulun geneline yönelen örgütsel vatandaşlık davranışının, okulların etkililiğini ve performansını artırabileceğine ilişkin hipotezler oluşturmasını sağlamıştır. Endüstri örgütlerinde yapılan araştırma sonuçlarına paralel olarak eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalarda da örgütsel vatandaşlık davranışı ile okulun performans göstergesi olan öğrenci başarısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Aşağıda örgütsel vatandaşlık davranışı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaların sonuçlarına kısaca yer verilmiştir.

Örgütsel vatandaşlık davranışı ile okul başarısı arasındaki ilişkiye yönelik ilk bulgu DiPaola ve Hoy (2005a) tarafından yürütülen araştırmada elde edilmiştir. Araştırmada Ohio eyaletinde farklı eğitim bölgelerinde yer alan 97 liseden elde edilen veriler ile analizler gerçekleştirilmiştir. Okulların sosyoekonomik durumlarının göstergesi olarak indirimli ve ücretsiz yemek olan öğrenci oranları esas alınmıştır. Okul başarısının

göstergesi olarak 12. sınıf öğrencilerin matematik ve okuma yeterlik sınavlarından aldıkları puanlar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, örgütsel vatandaşlık davranışı ile hem okuma ( $r = .30, p < .01$ ) hem de matematik ( $r = .34, p < .01$ ) başarısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca sosyoekonomik durum değişkenin kontrol edilerek gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda, örgütsel vatandaşlık davranışının hem matematik ( $\beta = .33, p < .01$ ), hem de okuma ( $\beta = .28, p < .01$ ), başarısını anlamlı şekilde açıkladığı belirlenmiştir.

Örgütsel vatandaşlık davranışı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği bir diğer araştırma Jackson ve DiPaola (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının verileri Virginia eyaletinde bir okul bölgesindeki 35 ilkokuldan elde edilmiştir. Öğrenci başarısının göstergesinin olarak Virginia eyaletinin uygulamış olduğu 3. ve 5. sınıf matematik ve okuma sınav sonuçlarının okul ortalamaları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, örgütsel vatandaşlık davranışı ile hem 3. sınıf okuma ( $r = .47, p < .01$ ) ve matematik ( $r = .61, p < .01$ ) hem de 5. sınıf okuma ( $r = .55, p < .01$ ) ve matematik ( $r = .58, p < .01$ ) sınav sonuçları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sosyoekonomik durum değişkenin kontrol edilerek gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda, örgütsel vatandaşlık davranışının hem 3. sınıf hem de 5. sınıf matematik ve okuma başarısını anlamlı şekilde açıkladığı belirlenmiştir.

Burns ve DiPaola (2013) örgütsel vatandaşlık davranışı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri Virginia eyaletindeki 34 liseden elde edilmiştir. Öğrenci başarısının göstergesi olarak Virginia eyaletinin uygulamış olduğu 11. sınıf İngilizce okuma ve yazma, biyoloji ve tarih sınav sonuçlarının okul ortalamaları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, örgütsel vatandaşlık davranışının, tarih dersi dışında ( $r = .22, p > .05$ ), İngilizce okuma ( $r = .48, p < .01$ ), İngilizce yazma ( $r = .39, p < .01$ ) ve biyoloji ( $r = .57, p < .01$ ) dersleri ile pozitif yönlü anlamlı ilişki gösterdiği belirlenmiştir.

## İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, güncellik sırasına göre kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı konusunda yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara ve araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

### 2.3. Kolektif Öğretmen Yeterliği Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Zafer-Güneş (2014) öğretmenlerin örgütsel güven, kolektif yeterlik ve örgütsel farkındalık algıları arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın verileri İstanbul'daki 101 ilköğretim okulunda görev yapan 1760 öğretmenden elde edilmiştir. Verilerin analizinde Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış, çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda, kolektif öğretmen yeterliği ile örgütsel güven ( $r = .64, p < .01$ ), öğretmen farkındalığı ( $r = .58, p < .01$ ), yönetici farkındalığı ( $r = .23, p < .05$ ) ve örgütsel farkındalık ( $r = .30, p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, kolektif öğretmen yeterliğinin örgütsel farkındalığı ve alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yordamadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları genel olarak ele alındığında kolektif öğretmen yeterliği ile örgütsel farkındalık arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur, ancak regresyon analizi sonuçları incelendiğinde ise kolektif öğretmen yeterliğinin örgütsel farkındalığın genelini ve alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yormadığı görülmüştür. Araştırmada farklı analiz birimlerinin kullanılması, böyle çelişkili bir durumun ortaya çıkmasını sağlamış olabilir. Çünkü araştırmada korelasyon katsayıları okul ortalamaları alınarak 101 okul üzerinden hesaplanmış, ancak regresyon analizi ise 1760 öğretmen elde edilen bireysel düzeyli verilerle gerçekleştirilmiştir.

Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2012) okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri Ankara'da ilköğretim okullarında görev yapan 328 öğretmen elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Analiz sonucunda, öğretim liderliğinin kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisinin pozitif yönde ve anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca öz yeterliğinin öğretim liderliği ile kolektif öğretmen

yeterliği arasındaki ilişkiye aracılık ettiği belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları genel olarak, okul m¼d¼rlerinin ¼ğretim liderliği davranışlarının ve ¼ğretmenlerin ¼z yeterlik algılarının kolektif ¼ğretmen yeterliği ¼zerinde etkili olduğu d¼ř¼ncesini destekler niteliktedir.

Kurt, Duyar ve alık (2011) d¼n¼ř¼mc¼ liderlik, işlemci liderlik, kolektif ¼ğretmen yeterliği ve ¼z yeterlik arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri Ankara'daki 42 ilköğretim okulunda görev yapan 813 ¼ğretmenden elde edilmiştir. Verilerin analizinde Pearson korelasyon katsayıları hesaplamış, yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Analiz sonucunda, d¼n¼ř¼mc¼ liderlik ile kolektif ¼ğretmen yeterliği ( $r = .34, p < .01$ ) ve ¼z yeterlik arasında pozitif y¼nde ( $r = .23, p < .01$ ) anlamlı ilişki olduğu, işlemsel liderliğin ise kolektif ¼ğretmen yeterliği ve ¼z yeterlik ile anlamlı bir ilişki g¼stermediđi belirlenmiştir. Ayrıca, kolektif ¼ğretmen yeterliğinin, d¼n¼ř¼mc¼ liderlik ile ¼z yeterlik arasında aracı bir değişken olduğu bulunmuştur. Daha ¼zel olarak, d¼n¼ř¼mc¼ liderliğin ¼ğretmen ¼z yeterliğini d¼ř¼k d¼zeyde yordadığı ( $\beta = .08, p < .05$ ), kolektif ¼ğretmen yeterliğini ise orta d¼zeyde yordadığı ( $\beta = .42, p < .01$ ), belirlenmiştir. Ayrıca kolektif yeterliğin aracı bir değişken olarak d¼n¼ř¼mc¼ liderlik ile ¼z yeterlik arasındaki ilişkiye dolaylı katkısının .15 ( $t_{sobel}=8.05; p < .01$ ) olduğu hesaplanmıştır. İşlemci liderliğin ise kolektif ¼ğretmen yeterliği ve ¼z yeterlik ile anlamlı bir ilişki g¼stermediđi belirlenmiştir. Genel olarak, kolektif ¼ğretmen yeterliğinin ¼ğretmenlerin ¼z yeterliğini açıklayan ¼nemli bir değişken olduğu ve d¼n¼ř¼mc¼ liderlik ile ¼z yeterlik arasındaki ilişkiye aracılık ettiği belirlenmiştir.

Demir (2008) okul y¼neticilerinin d¼n¼ř¼mc¼ liderlik davranışları ile işbirliği k¼lt¼r¼, ¼ğretmenlerin ¼z yeterlikleri ve kolektif ¼ğretmen yeterliği arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri Edirne'deki 66 ilköğretim okulunda görev yapan 218 ¼ğretmen elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde korelasyon katsayıları hesaplanmış ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Yapılan ikili korelasyon analizleri sonucunda, okul y¼neticilerinin d¼n¼ř¼mc¼ liderlik davranışları, okuldaki işbirliği k¼lt¼r¼, ¼ğretmenlerin kolektif yeterliği ve ¼z yeterliği arasında pozitif y¼nde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca d¼n¼ř¼mc¼ liderlik davranışının, kolektif ¼ğretmen yeterliğindeki varyansın %35'ini, ¼ğretmenlerin ¼z

yeterliğindeki varyansın % 49'unu, okuldaki işbirliği kültüründeki varyansın %58'ini açıkladığı görülmüştür. Çalışma bulguları genel olarak incelendiğinde, okul yöneticisinin dönüşümcü liderlik davranışının kolektif öğretmen yeterliğinin önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

#### **2.4. Kolektif Öğretmen Yeterliği Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Ninković ve Knežević Florić (2018) dönüşümsel liderlik, öz yeterlik ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmanın verileri Sırbistan'da kentsel bölgelerdeki ortaokullarda görev yapan 120 öğretmenden elde edilmiştir. Verilerin analizinde korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, dönüşümsel okul liderliğinin alt boyutları ile kolektif öğretmen yeterliği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ancak dönüşümsel liderliğin alt boyutları ile öğretmenlerin öz yeterliği arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Araştırmada, öğretmenlerin öz yeterliği ile kolektif yeterliğe ilişkin algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Çoklu regresyon analizi sonucunda ise öğretmenlerin dönüşümsel liderliğe ilişkin algılarının kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin varyansın %58'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Voelkel ve Chrispeels (2017) mesleki öğrenme toplulukları ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın verileri Kaliforniya eyaletindeki okullarda görev yapan 310 öğretmenden elde edilmiştir. Mesleki öğrenme topluluğu; kolektif amaçlar, kolektif eylemler ve kolektif sonuçlar olmak üzere üç alt boyut ile incelenmiştir. Kolektif öğretmen yeterliği ise grup becerisi ve görev analizi olmak üzere iki alt boyut ile ele alınmıştır. Verilerin analizinde ikili korelasyon katsayıları hesaplanmış, yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun geneline ilişkin algıları ile kolektif yeterlik inançlarının geneli arasında pozitif yönde ( $r = .51, p < .01$ ) anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca yapısal eşitlik modeli ile değişkenlerin alt faktörleri arasındaki çoklu ilişkilerde incelenmiştir. Analiz sonucunda, kolektif amaç ile grup beceri arasındaki standartlaştırılmış regresyon katsayısı  $\beta = .41, p < .05$  olarak, kolektif amaç ile görev analizi arasındaki standartlaştırılmış regresyon katsayısı  $\beta = .38, p < .05$  olarak hesaplanmıştır. Kolektif sonuçlar ile grup becerisi arasındaki regresyon katsayısının

anlamli olduğu  $\beta = .20$ ,  $p < .05$ , ancak kolektif sonuçlar ile görev analizi arasındaki regresyon katsayısının anlamsız olduğu  $\beta = .03$ ,  $p > .05$  belirlenmiştir. Ayrıca, kolektif eylemler ile grup becerisi  $\beta = .14$ ,  $p > .05$  ve görev analizi  $\beta = -.09$ ,  $p > .05$  arasındaki regresyon katsayılarının anlamsız olduğu görülmüştür.

Belfi, Gielen, De Fraine, Verschueren ve Meredith (2015) okul temelli sosyal sermaye (School-based social capital) ile kolektif ğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca okulun etnik yapısı, sosyoekonomik yapısı, büyüklüğü ve önceki yıl akademik başarısı ile kolektif ğretmen yeterliği arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Araştırmanın verileri Belçika’ da bulunan 183 ilkokuldaki 1788 ğretmen, 155 okul müdürü, 5282 veli ve 5328 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmada ikili korelasyonlar hesaplanmış ve Çok Düzeyli Yapısal Eşitlik Modeli (Multilevel Structural Equation Modeling) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kolektif ğretmen yeterliğinin, okul temelli sosyal sermaye ( $r = .64$ ,  $p < .01$ ), okulun sosyoekonomik durum ( $r = .53$ ,  $p < .01$ ) ve okulun önceki yıl başarısı ile pozitif yönde ( $r = .26$ ,  $p < .01$ ); okulun etnik yapısı ile negatif yönde ( $r = -.27$ ,  $p < .01$ ) anlamlı ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca kolektif ğretmen yeterliği ile okul büyüklüğü ( $r = -.17$ ,  $p > .05$ ) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Öğretmen düzeyinde yapılan analizlerde okul temelli sosyal sermayenin kolektif ğretmen yeterliği üzerindeki doğrudan etkisi  $\beta = .80$ ,  $p < .01$ ’ dir. Okul düzeyinde yapılan analizlerde ise okul temelli sosyal sermayenin kolektif ğretmen yeterliği üzerindeki doğrudan etkisi  $\beta = .76$ ,  $p < .01$ ’ dir. Ayrıca okulun etnik yapısının kolektif ğretmen yeterliği üzerindeki doğrudan etkisi  $\beta = .38$ ,  $p < .01$ ’ dir. Araştırmada okulun sosyoekonomik durumunun okul temelli sosyal sermaye aracılığıyla kolektif ğretmen yeterliği üzerindeki dolaylı bir etkisinin olduğu (Sobel  $z = .21$ ,  $p < .01$ ) belirlenmiştir.

Lim ve Eo (2014) kolektif ğretmen yeterliği, örgüt iklimi ve ğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkileri belirlemişlerdir. Araştırmada rgt iklimi yansıtıcı diyalog ve örgüt politikaları olmak üzere 2 boyut ile ele alınmıştır. Öğretmen tükenmişliği ise duygusal tükenme, başarı eksikliği ve duyarsızlaşma olmak üzere 3 alt boyut ile incelenmiştir. Araştırmanın verileri Güney Kore’deki 24 kamu okulunda görev yapan 367 öğretmenlerden elde edilmiştir. Verilerin analizinde ikili korelasyonlar hesaplanmış ve

yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yansıtıcı diyalog ile kolektif öğretmen yeterliği arasında pozitif yönde ( $r = .34, p < .01$ ), örgüt politikaları ile kolektif yeterlik arasında negatif ( $r = -.31, p < .01$ ) yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen tükenmişliğinin her boyutu arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Yapısal eşitlik modelinden elde edilen bulgura göre kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmen tükenmişliği üzerinde doğrudan etkisi  $\beta = -.46, p < .05$  olarak, yansıtıcı diyalogun öğretmen tükenmişliği üzerindeki doğrudan etkisi  $\beta = .31, p < .05$  olarak hesaplanmıştır.

Derrington ve Angelle (2013) öğretmen liderliği ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın verileri Amerika'nın Kuzeybatı ve Güneydoğu eyaletlerindeki yedi farklı okul bölgesindeki 44 okulda görev yapan 719 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmada ikili korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Öğretmen liderliği *uzmanlığın paylaşımı, paylaşılan liderlik ve müdürün inisiyatifi* olacak şekilde üç farklı faktör olarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmen liderliğinin geneli ile arasında pozitif yönde ( $r = .62, p < .01$ ), uzmanlığın paylaşımı ile arasında pozitif yönde ( $r = .53, p < .01$ ), paylaşılan liderlik ile arasında pozitif yönde ( $r = .65, p < .01$ ) ve müdür inisiyatifi ile arasında negatif yönde ( $r = -.46, p < .01$ ) anlamlı ilişki gösterdiği belirlenmiştir.

Lee, Zhang ve Yin (2011) mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlere güven ve kolektif öğretmen yeterliğinin, öğretmenlerin öğrencilere bağlılıklarına etkisini incelemişlerdir. Mesleki öğrenme toplulukları; paylaşılan liderlik, kolektif öğrenme, destekleyici örgüt yapısı, olmak üzere 3 boyut ile ele alınmıştır. Kolektif öğretmen yeterliği ise öğrenci disiplini ve öğretim stratejileri olmak üzere 2 boyut ile incelenmiştir. Araştırmanın verileri Hong Kong'daki 33 okulda görev yapan 660 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada çok düzeyli veriler yer aldığı için hiyerarşik lineer modelleme kullanılmıştır. Ayrıca okul düzeyli veriler arasındaki korelasyon katsayıları da hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, kolektif öğrenme ile hem öğrenci disiplini ( $r = .44, p < .01$ ) hem de öğretim stratejileri ( $r = .57, p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Destekleyici örgüt yapısı ile hem öğrenci disiplini ( $r = .23, p < .05$ ) hem de öğretim stratejileri ( $r = .53, p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu



görülmüştür. Ancak paylaşılan liderlik ile sadece öğretim stratejileri ( $r = .54, p < .01$ ) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca meslektaşına güven ile hem öğrenci disiplini ( $r = .44, p < .01$ ) hem de öğretim stratejileri ( $r = .57, p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Çok düzeyli analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrencilere bağlılıklarının okullar arasında %9 oranında fark gösterdiği belirlenmiştir. kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmenlere güvenin, okullar arasında ortaya çıkan öğretmenlerin öğrencilere bağlılıklarına ilişkin varyansın anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür.

Sørli ve Torsheim (2011) kolektif öğretmen yeterliği ile okullardaki problemlili öğrenci davranışları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmanın verileri Norveç'te bulunan 48 ilkokulda görev yapan 1100 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırma, tekrarlı ölçümlerin yapıldığı boylamsal bir çalışmadır. Buna bağlı olarak 6 ay ara ile okullardan iki defa veri toplanmıştır. Araştırmanın analiz birimleri okul olduğu için veriler öncelikle okul düzeyinde birleştirilmiştir. Analizler okul düzeyli verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, yapılan ikinci ölçümde birinci ölçüme göre kolektif öğretmen yeterliği düzeyleri artan okulların daha düşük oranda problemlili öğrenci davranışları ile karşılaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca ikinci ölçümde kolektif öğretmen yeterliği düzeyleri azalan okulların, birinci ölçüme göre daha yüksek düzeyde problemlili öğrenci davranışları ile karşılaştıkları ifade edilmiştir.

Fancera ve Bliss (2011) öğretimsel liderlik, kolektif öğretmen yeterliği okul başarısı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmanın verileri New Jersey eyaletindeki farklı eğitim bölgelerinde yer alan 53 liseden toplanmıştır. Araştırmanın analiz birimi okuldur. Buna bağlı olarak okul düzeyli analizler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde korelasyon katsayıları hesaplanmış ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretimsel liderliğinin 10 boyutundan hiçbirisi ile kolektif öğretmen yeterliği arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. Kolektif öğretmen yeterliği ile okulun sosyoekonomik durumunun göstergesi olan indirimsiz öğle yemeği alan öğrenci oranı ( $r = .75, p < .01$ ) ve okul başarısı ( $r = .82, p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca yapısal eşitlik modeli ile öğretimsel liderliğin, öğretimsel zaman sağlama alt boyutunun okul başarısı üzerindeki doğrudan etkisi  $\beta = .16, p < .01$ 'dir.

Okulun sosyoekonomik durumun kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki doğrudan etkisi  $\beta = .75, p < .01$  ve okul başarısı üzerindeki doğrudan etkisi  $\beta = .50, p < .01$  olarak hesaplanmıştır.

Klassen (2010) kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmenlerin iş doyumu ve stresleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın verileri Kanada'daki ilkökuller ve ortaokullarda görev yapan 951 öğretmenden elde edilmiştir. Kolektif öğretmen yeterliği; öğretim stratejileri ve öğrenci disiplini olmak üzere iki boyut olarak ele alınmıştır. İş stresi ise, iş yükü ve olumsuz davranışlardan kaynaklanan stres olarak incelenmiştir. Araştırmada korelasyon katsayıları hesaplanmış ve yapısal eşitlik modeli ile aracılık testleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin geneli ve alt boyutları ile iş doyumu arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Ancak iş stresinin geneli ve alt boyutları ile kolektif öğretmen yeterliği arasında negatif yönde küçük düzeyde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Yapılan aracılık testlerinde, kolektif öğretmen yeterliğinin iş doyumu ile iş stresi arasında aracı bir değişken olduğu belirlenmiştir.

Cong, Klassen, Huan, Wong ve Kates (2010) öğretmenlerin öz yeterlikleri, kolektif yeterlikleri, okul türü ve akademik iklim arasındaki ilişkileri ele almışlardır. Araştırmanın verileri Singapur'da bulunan beş ortaokulda görev yapan 222 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmada ikili korelasyon katsayıları hesaplanmış ve aracılık testi yapılmıştır. Hesaplanan ikili korelasyonlar sonucunda, kolektif yeterlik ile öz yeterlik ( $r = .40, p < .01$ ) ve akademik iklim ( $r = .47, p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Aracılık testi sonucunda ise, kolektif yeterliğin öz yeterlik ile akademik iklim arasında kısmi aracı bir değişken olduğu belirlenmiştir.

Goddard ve Skrla (2006) öğretmen ve okul özellikleri ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın verileri Amerika'daki Güney Batı eyaletlerinde bir okul bölgesinde bulunan 41 okulda görev yapan 1981 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmada hem öğretmen hem de okul düzeyli değişkenler olduğu için verilerin analizinde hiyerarşik lineer modelleme kullanılmıştır. İlk olarak kolektif öğretmen yeterliğinin okullar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmiş daha sonra ise bu farkın kaynakları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda,

kolektif öğretmen yeterliğinin okullar arasında anlamlı bir şekilde ( $\chi^2 = 458.84$ ,  $df = 40$ ,  $p < .01$ ) farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Varyans bileşenlerine göre kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin varyansın %17.5'i okullar arasında, %82.5'i okullar içinde ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin sosyodemografik özellikleri okul içi varyansın 5'ini açıklamıştır. Okulun ve öğretmenlerin sosyodemografik özellikleri, okullar arasında ortaya çıkan varyansın %46'sını açıklamıştır.

Adams ve Forsyth (2006) kolektif öğretmen yeterliğinin, okul düzeyli kaynaklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri, Birleşik Devletlerdeki, Orta Batı eyaletlerinde yer alan 101 okul bölgesindeki 836 okuldan rastgele seçilen ve araştırmaya katılmayı kabul eden 79 okuldan elde edilmiştir. Örneklemdeki okulların 22'si ilköğretim, 30'u ortaokul ve 27'si lisedir. Araştırmanın analizi birimi okullardır. Buna nedenle, 79 okulda görev yapan 545 öğretmenden edilen veriler okul düzeyinde toplanmıştır. Araştırmada ikili korelasyon katsayıları hesaplanmış ve aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Hesaplanan ikili korelasyonlar sonucunda, kolektif öğretmen yeterliği ile kolaylaştırıcı okul yapısı ( $r = .53$ ,  $p < .01$ ) ve okulun önceki yıl başarısı ( $r = .73$ ,  $p < .01$ ) arasında pozitif yönde; okulun sosyoekonomik durumu ( $r = -.60$ ,  $p < .01$ ) ve okulun kademesi ( $r = -.33$ ,  $p < .01$ ) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Yapılan aşamalı regresyon analizi sonucunda, okulun önceki yıl başarısının ( $\beta = .46$ ,  $p < .01$ ), kolaylaştırıcı okul yapısının ( $\beta = .36$ ,  $p < .01$ ), okulun sosyoekonomik durumunun ( $\beta = -.23$ ,  $p < .01$ ) ve okulun kademesinin ( $\beta = -.23$ ,  $p < .01$ ) kolektif öğretmen yeterliğinin anlamlı yordayıcıları olduğu ve bu değişkenlerin birlikte kolektif öğretmen yeterliğindeki varyansın %74' ünü açıkladığı belirlenmiştir.

Caprara, Barbaranelli, Borgogni ve Steca (2003) öğretmenlerin iş doyumu ile öz yeterlikleri ve kolektif yeterlikleri arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın verileri İtalya'da rastgele seçilen 103 ortaokulda (junior high) görev yapan 2688 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler Çok Düzeyli Yapısal Eşitlik Modeli ile analiz edilmiştir. Çok düzeyli yapısal model ile araştırmanın verileri hem bireysel hem de örgütsel düzeyde olacak şekilde iki farklı yapısal model ile ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, okul içi (within-school) yapılan analizlerde, kolektif öğretmen yeterliğinin iş doyumu üzerindeki doğrudan etkisi  $\beta = .19$ ,  $p < .01$  olarak, öz

yeterliğin iş doyumunu üzerindeki doğrudan etkisi  $\beta = .69, p < .01$  olarak hesaplanmıştır. Okullar arası (between-schools) yapılan analizlerde ise kolektif öğretmen yeterliğinin iş doyumunu üzerindeki doğrudan etkisi  $\gamma = .70, p < .01$  olarak, öz yeterliğin iş doyumunu üzerindeki doğrudan etkisi  $\gamma = .56, p < .01$  olarak hesaplanmıştır.

Goddard ve Goddard (2001) öğretmenlerin öz yeterlikleri ile kolektif yeterlikleri arasındaki çok düzeyli ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın verileri Amerika'nın Ohio eyaletindeki 47 okulda görev yapan 438 öğretmenden elde edilmiştir. Verilerin analizinde çok düzeyli modelleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada ilk olarak öğretmenlerinin öz yeterliklerinin okullar arasında ( $\chi^2 = 67.33, sd = 46, p < .01$ ) anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada yordayıcı değişkenler olarak, okulun önceki yılki matematik başarı puanı, okul büyüklüğü, okuldaki öğrencilerin etnik yapısı ve kolektif öğretmen yeterliği analize dahil edilmiştir. Analiz sonucunda sadece kolektif öğretmen yeterliğinin okullar arasında ortaya çıkan öğretmen öz yeterliğindeki farkın anlamlı bir yordayıcısı olduğu ( $\gamma = .24, p < .01$ ) belirlenmiştir.

## 2.5. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akın-Kösterioğlu (2017) araştırmasında öğretmenlerin paylaşılan liderlik (shared leadership) algısının, akademik iyimserlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın verileri genel liselerde görev yapan 321 öğretmenden toplanmıştır ve elde edilen verilerin analizinde çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda, paylaşılan liderliğin akademik iyimserliğin *kolektif yeterlik* faktöründeki varyansın %14.5'ini; *akademik önem* faktöründeki varyansın %22.2'sini; *güven* faktöründeki varyansın %10'unu ve *akademik iyimserliğin* genelindeki varyansın %23'ünü açıkladığını belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısının örgütsel vatandaşlık davranışındaki varyansın %50'sini açıkladığı görülmüştür.

Koşar ve Yalçınkaya (2013) örgüt kültürü, örgütsel güven ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın verileri, ortaöğretim okullarında görev yapan 871 öğretmenden elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Analiz sonucunda örgütsel vatandaşlık, örgüt kültürü ve örgütsel güven değişkenleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Örgütsel güven bağımsız değişken, örgütsel vatandaşlık bağımlı değişken ve örgüt kültürü aracı değişken olarak yapısal model kurulmuştur. Kurulan bu model test edilmiş ve elde edilen uyum değerleri modelin anlamlı olduğunu göstermiştir. Yani örgüt kültürünün, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide kısmi aracı değişken olduğu belirlenmiştir.

İnandı ve Büyüközkan (2013) ilkökul öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örgütsel vatandaşlık davranışı vicdanlılık, özgecilik, erdemlilik ve centilmenlik boyutları bağlamında, tükenmişlik ise duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutları bağlamında ele alınmıştır. Araştırmanın verileri Mersin ilindeki ilkökullarda görev yapan 1699 öğretmenden elde edilmiştir. Verilerin analizinde değişkenler arasındaki ikili korelasyon katsayıları hesaplanmış ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. İkili korelasyon analizleri sonucunda, örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutları ile

duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif yönlü küçük düzeyli, kişisel başarı ile pozitif yönlü küçük düzeyli anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre örgütsel vatandaşlık davranışının, duygusal tükenmişlikteki varyansın %8'ini, duyarsızlaşmadaki varyansın %9'unu ve kişisel başarıdaki varyansın %12'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Ünal ve Çelik (2013) okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışının, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın verileri ilköğretim okullarında görev yapan 361 ve ortaöğretim okullarında görev yapan 332 öğretmenden elde edilmiştir. Elde edilen veriler, Path analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarındaki varyansın %23' ünü açıkladığı belirlenmiştir.

Günbayı, Dağlı ve Alkan (2013) okul yöneticilerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada yönetici desteği; duygusal destek, araçsal destek, öğretimsel destek olmak üzere üç boyutta, örgütsel vatandaşlık davranışı ise, yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır. Araştırmanın verileri ilköğretim okullarında görev yapan 550 öğretmenden elde edilmiştir. Verilerin analizinde Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Analizler sonucunda, yöneticilerinin duygusal, öğretimsel ve araçsal desteği ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yardımlaşma ve sivil erdem boyutlarının duygusal destek ve öğretimsel desteğin anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Şeşen ve Basım (2012) öğretmenlerin iş doyumunu, örgütsel bağlılığı ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada örgütsel vatandaşlık davranışları bireye ve örgüte dönük davranışlar olmak üzere iki boyut ile incelenmiştir. Veriler toplama aşamasında iş doyumunu ve örgütsel bağlılığa ilişkin ölçümler öğretmenlerden elde edilirken, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin ölçümler okul yöneticilerden elde edilmiştir. Araştırmanın verileri 275 öğretmen ve 20

okul yöneticisinden elde edilmiştir. Verilerin analizinde ikili korelasyonlar hesaplanmış ve çoklu ilişkileri belirlemek için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. İkili korelasyon analizi sonuçlarına göre bireye dönük örgütsel vatandaşlık davranışı ile örgüte dönük örgütsel vatandaşlık davranışı ( $r = .71, p < .01$ ), iş doyumunu ( $r = .36, p < .01$ ), örgütsel bağlılık ( $r = .41, p < .01$ ) değişkenleri arasında pozitif yönlü ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca örgüte dönük örgütsel vatandaşlık davranışları ile iş doyumunu ( $r = .49, p < .01$ ), örgütsel bağlılık ( $r = .56, p < .01$ ) değişkenleri arasında pozitif yönlü ilişkiler belirlenmiştir. Yapısal eşitlik modelinden elde edilen sonuçlara göre iş doyumunun bireye dönük örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki doğrudan etkisi  $\beta = .37, p < .01$ , örgüte dönük vatandaşlık davranışları üzerindeki doğrudan etkisi  $\beta = .49, p < .01$ 'dur. Ayrıca örgütsel bağlılığın bireye dönük örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki doğrudan etkisi  $\beta = .32, p < .01$ , örgüte dönük örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki doğrudan etkisi  $\beta = .49, p < .01$  olarak hesaplanmıştır.

Altınkurt ve Yılmaz (2012) okul yöneticilerinin güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın verileri ilköğretim okullarında görev yapan 282 öğretmenden elde edilmiştir. Verilerin analizinde Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Analizler sonucunda yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları (uzmanlık, referans, ödül, yasal ve zorlayıcı) ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde küçük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Ayrıca, yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarındaki varyansın %18'ini açıkladığı belirlenmiştir. Ancak, güç kaynaklarından sadece zorlayıcı güç kaynağının örgütsel vatandaşlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Sezgin ve Kılınç (2012) öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Örgütsel vatandaşlık davranışı vicdanlılık, yardımseverlik, erdemlilik ve sportmenlik boyutları bağlamında, tükenmişlik ise duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutları bağlamında ele alınmıştır. Araştırmanın verileri 14 ilköğretim okullarında görev yapan 269 öğretmenden elde edilmiştir. Analiz sonucunda, duygusal tükenme ile vicdanlılık ( $r = -.17, p < .01$ ),

yardımseverlik ( $r = -.21, p < .01$ ) ve erdemlilik ( $r = -.13, p < .05$ ) boyutları arasında negatif yönde küçük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Duyarsızlaşma boyutu ile yardımseverlik boyutu arasında ( $r = -.13, p < .05$ ) negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öte yandan, kişisel başarı boyutu ile vicdanlılık ( $r = .23, p < .01$ ), yardımseverlik ( $r = .45, p < .01$ ), erdemlilik ( $r = .30, p < .01$ ) ve sportmenlik ( $r = .33, p < .01$ ) boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilere rastlanmıştır.

Oğuz (2011) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın verileri ilköğretim okullarında görev yapan 204 öğretmenden elde edilmiştir. Verilerin analizinde Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin sahip olduğu dönüşümcü liderlik stili arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ( $r = .38, p < .05$ ) olduğu ve aynı zamanda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin sahip olduğu sürdürümcü liderlik stili arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki ( $r = .32, p < .05$ ) olduğu belirlenmiştir.

Özdemir (2010) örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilköğretim okullarında algılanan yönetici desteği ve bireyciliğe karşı ortaklaşa davranışçılık arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri farklı sosyoekonomik bölgelerde bulunan 8 ilköğretim okulunda görev yapan 172 öğretmenden elde edilmiştir. Verilerin analizinde Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre algılanan yönetici desteği ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ( $r = .26, p < .01$ ), okul kültürünün bir boyutu olan bireycilik-ortaklaşa davranışçılık özelliği ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönde orta düzeyde ( $r = .36, p < .01$ ) anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca algılanan yönetici desteği ve bireycilik-ortaklaşa davranışçılık değişkenlerinin birlikte öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarındaki varyansın yaklaşık %13'ünü açıkladığı, ancak değişkenlerden sadece algılanan yönetici desteğinin anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.



Yılmaz (2009) özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın verileri özel dersanelerde görev yapan 200 öğretmenden elde edilmiştir. Verilerin analizinde Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Analiz sonucuna göre özel dersane öğretmenlerinin yöneticiye güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları ( $r = .1$ ,  $p > .05$ ), meslektaşlara güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları ( $r = .015$ ,  $p > .05$ ) ve paydaşlara güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında ( $r = .02$ ,  $p > .05$ ) anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür.

Buluç (2008) okulların örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Örgütsel sağlık; kurumsal, yönetsel ve teknik düzeyde ele alınmıştır. Araştırmanın verileri 12 ortaöğretim okulunda görev yapan 215 öğretmenden elde edilmiştir. Verilerin analizinde Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre örgütsel vatandaşlık davranışı ile örgütsel sağlık ve örgütsel sağlığın alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca kurumsal düzeyde örgütsel sağlığın, örgütsel vatandaşlığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı, yönetsel düzeyde örgütsel sağlığın örgütsel vatandaşlıktaki varyansın %25'ini açıkladığı, teknik düzeyde örgütsel sağlığın örgütsel vatandaşlıktaki varyansın %39'unu açıkladığı belirlenmiştir.

Karaman, Yücel ve Dönder (2008) okulların bürokratik yapısı ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmacılar okullardaki bürokrasiyi değerlendirirken Weber'in sunmuş olduğu ideal bürokrasi tipolojisini temel almışlardır. Araştırmanın verileri 26 ilköğretim okulunda görev yapan 538 öğretmenden elde edilmiştir. Verilerin analizinde Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve analiz sonucunda bürokrasinin alt boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönde küçük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

## **2.6. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Somech (2016) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı, rol stresleri ve iş özerkliğinin, öğretmen gerilimi üzerindeki yavaşlatıcı etkisini (buffering effect-

tamponlama etkisi) belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada örgütsel vatandaşlık davranışı bireye ve örgüte dönük vatandaşlık davranışı olarak iki boyut altında; rol stresi ise fazla iş yükü, rol belirsizliği ve rol çatışması olmak üzere üç boyut altında incelenmiştir. Araştırmanın verileri İsrail'deki 483 resmi ilkokulda görev yapan 483 etkinlik öğretmeninden (homeroom teachers- okulda düzenlenen etkinliklerde para toplama, yer belirleme ve gösterileri organize etme gibi görevleri yerine getiren öğretmen) toplanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin ölçümler okul yöneticilerinden elde edilmiş ve araştırmada okul başarısı kontrol değişkeni olarak alınmıştır. Verilerin analizinde ikili korelasyon katsayıları hesaplanmış ve belirlemek amacıyla yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. İkili korelasyon analizi sonuçlarına göre bireye dönük örgütsel vatandaşlık davranışı ile örgüte dönük örgütsel vatandaşlık davranışı ( $r = .44, p < .01$ ), okul başarı ( $r = .21, p < .01$ ) iş özerkliği ( $r = .21, p < .01$ ) ve öğretmen gerilimi ( $r = .24, p < .01$ ) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca örgüte dönük örgütsel vatandaşlık davranışları ile okul başarısı ( $r = .32, p < .01$ ), fazla iş yükü ( $r = .17, p < .01$ ), rol belirsizliği ( $r = .22, p < .01$ ), iş özerkliği ( $r = .14, p < .01$ ) ve öğretmen gerilimi ( $r = .29, p < .01$ ) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Yapısal eşitlik modeli sonuçlarına göre ise örgüte dönük örgütsel vatandaşlık davranışının, öğretmen stres kaynaklarından biri olduğu ve öğretmen gerilimini artırdığı belirlenmiştir. Daha açık ifadeyle, örgüte dönük örgütsel vatandaşlık davranışının fazla iş yükü ve rol belirsizliği aracılığıyla öğretmen gerilimini dolaylı olarak artırdığı belirlenmiştir.

Schwabsky (2014) öğretmenlere ve öğrenciye güven, iyimserlik ve bireysel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın verileri İsrail'deki ilkokullarda görev yapan 370 öğretmenden elde edilmiştir. Verilerin analizinde ikili korelasyon katsayıları hesaplanmış ve hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. İkili korelasyon analizi sonuçlarına göre bireysel vatandaşlık davranışları ile iyimserlik ( $r = .25, p < .01$ ) ve öğrencilere güven ( $r = .28, p < .01$ ) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir. Regresyon analizi sonucu göre iyimserlik ( $\beta = .24, p < .01$ ), öğretmene güven ( $\beta = -.07, p > .05$ ), öğrencilere güven ( $\beta = .23, p < .01$ ) değişkenlerinin birlikte bireysel vatandaşlık davranışındaki varyansın %11'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Runhaar, Konermann ve Sanders (2013) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı, iş otonomisi, işe bağlılığı ve lider üye etkileşimi arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları bireye ve örgüte yönelik davranışlar olarak iki boyut altında incelenmiştir. Araştırmanın verileri Hollanda'daki altı ortaokulda görev yapan 211 öğretmenden elde edilmiştir. Verilerin analizinde ikili korelasyon katsayıları hesaplanmış ve hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. İkili korelasyon analizi sonuçlarına göre bireye dönük örgütsel vatandaşlık davranışı ile örgüte dönük örgütsel vatandaşlık davranışı ( $r = .59, p <.01$ ), işe bağlılık ( $r = .21, p <.01$ ), otonomi ( $r = .25, p <.01$ ), lider üye etkileşimi ( $r = .27, p <.01$ ) değişkenleri arasında pozitif yönlü ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca örgüte dönük örgütsel vatandaşlık davranışları ile işe bağlılık ( $r = .35, p <.01$ ), otonomi ( $r = .22, p <.01$ ), lider üye etkileşimi ( $r = .17, p <.05$ ) değişkenleri arasında da pozitif yönlü anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre sadece işe bağlılığın ( $\beta = .21, p <.05$ ) bireye dönük örgütsel vatandaşlık davranışını açıkladığı görülmüştür. Ayrıca ikili etkileşimlere göre ise otonominin işe bağlılık ile bireye dönük örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkiyi zayıflattığı ( $\beta = -.19, p <.05$ ) belirlenmiştir. Örgüte dönük vatandaşlık davranışı için yapılan analiz sonuçlarına göre örgüte dönük vatandaşlık davranışını sadece işe bağlılığın ( $\beta = .39, p <.05$ ) açıkladığı ve ikili etkileşim sonucuna göre ise lider üye etkileşimi ile işe bağlılık arasındaki etkileşimin, örgüte dönük vatandaşlık davranışı ile işe bağlılık arasındaki ilişkiyi zayıflattığı ( $\beta = -.19, p <.05$ ) belirlenmiştir.

Messick (2012) akademik iyimserlik, kolaylaştırıcı okul yapısı ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın verileri Alabama Eyaletindeki 43 farklı okul bölgesindeki 65 okulda görev yapan 589 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmanın analiz birimi okullardır. Verilerin analizde Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda örgütsel vatandaşlık davranışı ile kolaylaştırıcı okul yapısı arasında pozitif yönde orta düzeyde ( $r = .56, p <.01$ ), akademik iyimserlik ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r = .65, p <.01$ ) ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca regresyon analizi sonucunda kolaylaştırıcı okul yapısının ve akademik iyimserliğin birlikte, örgütsel vatandaşlık davranışındaki varyansın %48'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Somech ve Ron (2007) örgütsel vatandaşlık davranışını etkileyen bireysel ve örgütsel değişkenleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada örgütsel vatandaşlık, Özgencilik, Sivil erdem, Vicdanlılık, Nezaket, Sportmenlik boyutları bağlamında ele alınmıştır. Bireysel değişkenler ise negatif duygulanım, pozitif duygulanım ve algılanan yönetici desteği olarak incelenmiştir. Ayrıca örgütsel değişkenler ise bireyci ve kolektivist örgüt kültürü bağlamında ele alınmıştır. Araştırmanın verileri İsrail'in Haifa Bölgesindeki 8 ilkokulda görev yapan 104 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmanın analiz birimine karar verilirken grup içi korelasyon katsıyı hesaplanmış ve analizler bireysel (öğretmen) düzeyde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizde Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Analiz sonucunda örgütsel vatandaşlık ile negatif duygulanım arasında negatif yönde orta düzeyde ( $r = -.36, p < .05$ ), kolektivizm ile pozitif yönde orta düzeyde ( $r = .29, p < .05$ ) anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ancak pozitif duygulanım ve algılanan yönetici desteği ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Nguni, Slegers ve Denessen (2006) okul yöneticilerinin dönüşümsel ve işlemsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri Tanzanya'daki 70 ilköğretim okulunda görev yapan 560 öğretmenden elde edilmiştir. Dönüşümsel ve işlemsel liderliğin diğer değişkenler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Ayrıca iş doyumunun işlemsel ve dönüşümsel liderlik ile örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki aracılık etkisini test etmek amacıyla path analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, dönüşümsel liderliğin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarındaki varyansın %12'sini açıkladığı, işlemsel liderliğin ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca iş doyumunun dönüşümsel ve işlemsel liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında, kısmı aracılık etkisi gösterdiği belirlenmiştir.

DiPaola ve Hoy (2005b) örgütsel vatandaşlık davranışının gelişmesine katkı sağlayan okul özelliklerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada okul özellikleri olarak meslektaşlara güven, yönetici desteği, akademik önem değişkenleri kullanılmış ve kontrol değişkeni olarak sosyoekonomik durum değişkeni alınmıştır. Araştırmanın

verileri Amerika'nın bir Orta Batı eyaletindeki 75 okulda görev yapan 1300 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmanın analiz birimi okuldur. Verilerin analizde ikili korelasyon katsayıları ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda, örgütsel vatandaşlık davranışının, yönetici desteği ( $r = .66, p < .01$ ), meslektaşına güven ( $r = .67, p < .01$ ) ve akademik önem ( $r = .77, p < .01$ ) ile pozitif yönlü anlamlı ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca regresyon analizi sonucunda, bu okul özelliklerinin, örgütsel vatandaşlık davranışlarındaki varyansın %73' ünü açıkladığı, yönetici desteği ( $\beta = .22, p < .05$ ), meslektaşına güven ( $\beta = .18, p < .01$ ) ve akademik önem ( $\beta = .56, p < .01$ ) değişkenlerinin örgütsel vatandaşlığın anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Bogler ve Somech (2004) öğretmen güçlendirme ile örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık ve mesleki bağlılık arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri İsrail'deki 25 ortaokulda (7-9. sınıf) ve 27 lisede (10-12. sınıf) görev yapan 983 öğretmenden elde edilmiştir. Verilerin analizde Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda örgütsel vatandaşlık ile mesleki bağlılık arasında ( $r = .68, p < .01$ ), örgütsel bağlılık ( $r = .41, p < .01$ ) arasında pozitif yönde ve örgütsel vatandaşlık ile öğretmen güçlendirme ve alt boyutları arasında pozitif yönde ( $r = .34$  ile  $.65$  arasında) anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca regresyon analizi sonucunda, öğretmen güçlendirmenin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarındaki varyansın %40' ını açıkladığı, karar verme ( $\beta = .46, p < .01$ ), öz yeterlik ( $\beta = .46, p < .01$ ) ve statü ( $\beta = .14, p < .01$ ) boyutlarının örgütsel vatandaşlığın anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Somech ve Drach-Zahavy (2004) örgütsel öğrenme ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada örgütsel vatandaşlık davranışı bireye ve örgüte dönük davranışlar olmak üzere iki boyut ile örgütsel öğrenme değişkeni ise öğrenme mekanizmaları ve öğrenme kültürü olmak üzere iki boyut altında incelenmiştir. Araştırmanın verileri İsrail'deki 31 ilkokulda görev yapan 419 öğretmen ve 31 okul yöneticisi olmak üzere toplam 450 katılımcıdan elde edilmiştir. Araştırmanın analiz birimi okullardır. Verilerin analizinde ikili korelasyon katsayıları hesaplanmış ve hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonucuna göre bireye

dönük örgütsel vatandaşlık davranışları ile öğrenme mekanizmaları ve öğrenme kültürü arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca örgüte dönük örgütsel vatandaşlık davranışları ile sadece öğrenme mekanizmaları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğrenme mekanizmaları ve öğrenme kültürü birlikte örgüte dönük örgütsel vatandaşlık davranışındaki varyansın %45'ini, bireye dönük vatandaşlık davranışındaki varyansın ise %22'sini açıkladığı belirlenmiştir.

DiPaola ve Tschannen-Moran (2001) okulların örgütsel iklimi ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın verileri Ohio Eyaletindeki farklı sosyoekonomik bölgelerdeki 97 kamu okulunda görev yapan 1210 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmanın analiz birimi okullardır. Verilerin analizinde Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca işletme alanında sıklıkla kullanılan beş boyutlu örgütsel vatandaşlık davranışının faktör yapısını farklı iki gruptan elde edilen veriler ile test etmişlerdir. Ancak her iki analiz sonucu da tek boyutlu bir faktör yapısını ortaya koymuştur. Genel olarak analiz sonucunda örgütsel vatandaşlık davranışı ile öğretmen profesyonelizmi arasında pozitif yönde büyük düzeyde ( $r = .83, p < .01$ ), destekleyici liderlik ile pozitif yönde küçük düzeyde ( $r = .23, p < .01$ ), akademik önem ile pozitif yönde orta düzeyde ( $r = .63, p < .01$ ) anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca örgüt çevresindeki paydaşların beklentileri ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, analiz birimi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

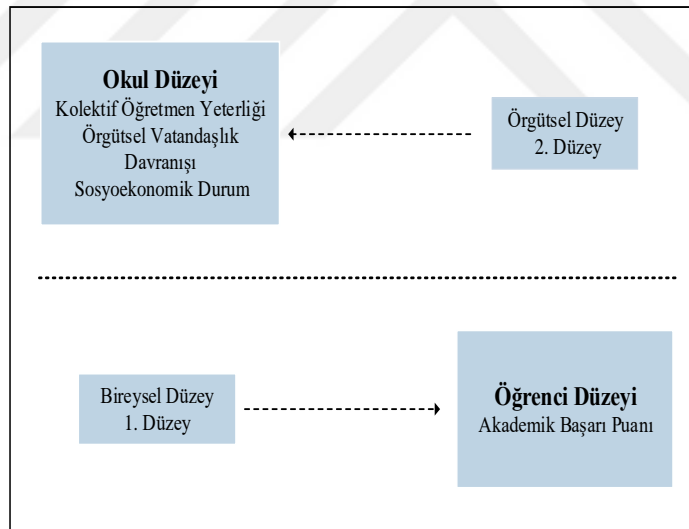
#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile öğrencilerin akademik başarılarının birlikte bir değişim gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. İki ve daha fazla değişkenin ne düzeyde birlikte değişim gösterdiğinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalarda ilişkisel modellerin kullanılması uygun görülmektedir. İlişkisel modeller, değişkenlere herhangi bir etki olmaksızın, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin incelendiği modellerdir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2015, s. 332). Bu bağlamda, araştırmada ilişkisel model kullanılarak değişkenler arasındaki birlikte değişimler incelenmeye çalışılmıştır.

#### 3.2. Araştırmanın Analiz Birimi

Analiz birimi (unit of analysis) diğer bir adıyla analiz düzeyi (level of analysis), araştırma sonuçların genellenebileceği düzeyi ifade etmektedir. Sosyal bilimlerde analiz birimi; bireyler, takımlar, gruplar, örgütler, sosyal artifaktlar, coğrafi bölgeler olarak farklı biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Babie, 2013, s. 104; Trochim & Donnelly, 2007, s. 13). Analiz birimi, örneklem seçim yönteminin (Creswell, 2015, s. 141) ve kullanılacak istatistiksel analiz tekniklerinin (Klein, Dansereau, & Hall, 1994) belirlenmesinde önemli bir etkidir. Bu nedenle, araştırmanın tasarım aşamasında analiz biriminin doğru biçimde seçilmesi büyük bir önem arz etmektedir. Analiz biriminin yanlış biçimde seçimi ise araştırma sonucunda elde edilen bulguların yanlış biçimde yorumlanmasına, yanlış modeller çıkarılmasına, ekolojik ve atomistik yanılmanın ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Rousseau, 1985).

Analiz biriminin belirlenmesinde temel öge ise araştırma problemi ve araştırmada yer alan değişkenlerin teorik düzeyleridir. Bu araştırmanın problemleri ve değişkenleri incelendiğinde birbirinden farklı düzeyde bulunan verilerin yer aldığı görülmektedir. Yani akademik başarı, öğrencilere ait bir özellik olduğu için bireysel düzeyde toplanması ve incelenmesi gereken bir değişken iken kolektif öğretmen yeterliği, örgütsel vatandaşlık davranışı ve okulun sosyoekonomik durumu okula ait bir özelliktir. Buna bağlı olarak örgütsel düzeyde incelenmesi ve yorumlanması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu araştırmada öğrenci ve okul olmak üzere birbirinden farklı düzeyde veriler (cross-level) yer almaktadır. Başka bir ifadeyle, araştırmada iki düzeyli veri yapısı yer almaktadır. Bu durum ise araştırmadan elde edilecek verilerin analizinde klasik tek düzeyli (regresyon analizi, path analizi vb.) teknikler yerine iki düzeyli (öğrenci ve okul) Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM)<sup>2</sup> tekniğinin kullanılmasını gerektirmektedir.



**Şekil 3.1.** Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Teorik Düzeyleri

<sup>2</sup> Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM) literatürde çok düzeyli analiz modelleri, çok düzeyli modelleme (Multilevel Modeling), rastgele katsayılar modeli (random coefficients models-RCM), karma etkiler modeli (mixed effects) vb. gibi farklı isimlerle adlandırılmaktadır (Bovaird, 2007; Diez Roux, 2002; Heck vd., 2014).



### 3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi merkez ilçelerinde yer alan ortaokullar ve bu okulların sekizinci sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada öğrenci düzeyi ve okul düzeyi, başka bir ifadeyle mikro ve makro<sup>3</sup> düzey olmak üzere iki farklı düzeyde yer alan değişkenler bulunmaktadır. Bu nedenle örneklem seçiminin çok düzeyli veri yapısına uygun şekilde yapılması gerekmektedir. Örneklem seçiminde ilk olarak örnekleme dâhil edilecek okullar belirlenmiştir. Daha sonra bu okullarda görev yapan öğretmenlerden ve okullardan veriler toplanmıştır.

Çok düzeyli veri yapılarının yer aldığı örgütsel araştırmalarda, makro (örgüt) düzeye ilişkin değişkenler genellikle mikro (bireysel) düzeyde elde edilen ölçümlerin, makro düzeyde birleştirilmesiyle (aggregation) oluşturulmaktadır (Biemann, Cole, & Voelpel, 2012; Klein & Kozlowski, 2000; Rousseau, 1985). Örneğin; A okulunun kolektif öğretmen yeterliğini belirlemek amacıyla ilk olarak A okulunda görev yapan öğretmenlere kolektif öğretmen yeterliği ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra ise A okulunda görev yapan öğretmenlerden elde edilen ölçümler okul düzeyinde birleştirilerek (aggregation) A okulunun kolektif öğretmen yeterliği puanı hesaplanmıştır. Birleştirme analizlerinde, bireysel düzeyde elde edilen ölçümlerin örgütsel düzeyli değişkenin özelliğini yansıtıcı nitelikte olması gerekmektedir. Bu niteliği sağlamak için ise araştırmanın farklı aşamalarında dikkat edilmesi gereken pek çok ölçüt söz konusudur (Biemann & Kearney, 2010; James, 1982; Van-Mierlo, Vermunt, & Rutte, 2009). Örneklem seçim aşamasında dikkat edilmesi gerekenlerden ölçütlerden biri grup büyüklüğüdür (Bliese & Halverson, 1998). Grup büyüklüğü, birleştirme analizinde gerekli olan en küçük gözlem veya ölçüm sayısıdır. Yani okul düzeyli bir özellik belirlenirken bir okulda en az kaç öğretmenden veri toplanırsa birleştirme analizi sonucunda elde edilen puanının okulun bu özelliğini yansıtıcı nitelikte olduğu

---

<sup>3</sup> Araştırmalarda mikro düzey sıklıkla 1.düzye, bireysel düzey, mikro birim, alt düzey gibi farklı kavramlarla ifade edilirken, makro düzey ise, 2 düzey, örgütsel düzey, grup düzeyi gibi farklı kavramlarla ifade edilebilmektedir.

söylenbilir. Kozlowski ve Hattrup (1992) her bir gruptan rastgele seçilen en az 10 gözlemin analizler için uygun olacağını ifade etmektedirler. Bu ölçüt göz önünde bulundurularak görev yapan öğretmen sayısı 10'dan fazla olan okullar örneklem grubunu oluşturmuştur.

Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi merkez ilçelerinde 108 ortaokul bulunmaktadır. Okulların ikisi Zihinsel Engelliler ortaokulu olup ortak sınavlar uygulanmadığı için araştırmaya dâhil edilmemiştir. Geriye kalan okullar arasında görev yapan öğretmen sayısı 10'un üzerinde olan 62 okul bulunmaktadır. Araştırma kapsamında bu okulların hepsine ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak bazı okul yöneticilerinin araştırmaya katılmak istememeleri nedeni ile toplamda 57 okul araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen okullar birbirinden farklı çevrelerde (şehir merkezi, ilçe merkezi ve şehrin merkezi dışında bulunan mahaller) yer almaktadırlar. Araştırmada 57 okulda görev yapan 674 öğretmen ve 7173 öğrenciden veri toplanmıştır.

Daha önce ifade edildiği gibi bu araştırmada çok düzeyli veriler yer almaktadır. Bu nedenle, doğru tahminlerin yapılabilmesi için ulaşılan örneklem grubunun çok düzeyli analiz modeline uygun ölçütleri karşılaması gerekmektedir (Maas & Hox, 2005). Çok düzeyli analiz modellerinde yansız ve güçlü tahminlerde bulunmak için gerekli olan örneklem büyüklüğü belirlenirken araştırmadaki düzey sayısı, araştırmanın değişkenleri, farklı düzeylerde yer alan tahmin edilecek parametre sayıları, parametrelerin tahmin sürecinde kullanılan kestirim teknikleri (RML Restricted Maximum Likelihood, FML Fully Maximum Likelihood), grup içi korelasyon katsayısı (intraclass correlation coefficient) dikkate alınmalıdır (Maas & Hox, 2005). Çok düzeyli analiz modellerinde, gerekli olan 1. düzey (öğrenci) ve 2. düzey (okul) sayılarının belirlenmesinde farklı koşullar göz önünde bulundurularak çok sayıda simülasyon çalışması gerçekleştirilmiştir (Maas & Hox, 2005; Scherbaum & Ferreter, 2009; Snijders, 2005).

Kreft ve Leeuw (1998) yeterli düzeyde güçlü tahminler yapılması için her bir düzeyden en az 30 gözlemin olmasını gerektiğini ifade etmektedir. Snijders (2005) araştırmaları sınırlayan temel unsurun 2. düzeyde yer alan gözlem sayısı olduğunu ve bu nedenle güçlü testler yapmak için 2. düzeydeki gözlem sayısına önem verilmesini gerektiğini ifade etmektedir. Maas ve Hox (2005) ise 2. düzeydeki gözlem sayısının

50'nin altında olmasının 2. düzey standart hatalarının daha küçük tahmin edilmesine neden olduğunu belirtmektedir. Yapılan simülasyon çalışmaları ve araştırmacıların önerileri dikkate alındığında, ortalaması 125 olan 1. düzey gözlemlerinin ve toplam sayısı 57 olan 2. düzey gözlemlerinin doğru ve güçlü tahminler yapmak için yeterli sayıda olduğu söylenebilir.

Tablo 3.1. de araştırma kapsamında ulaşılan okullara yer verilmiştir. Ayrıca tabloda okuldaki öğrenci sayıları, öğretmen sayıları, okulun öğrenim durumu gibi okulun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır bulunmaktadır.

**Tablo 3.1.** Örneklem Grubunda Yer Alan Okullara İlişkin Demografik Bilgiler

Okul No	Okul adı	Öğretmen sayısı	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci	Toplam Öğrenci	Öğrenim Durumu*
1	100. Yıl Hanımın Çiftliği	26	178	193	371	2
2	91.000 Dev Öğrenci	57	426	487	913	2
3	Abdulkadir Eriş	84	654	671	1325	2
4	Ahmet Parlak	35	297	298	595	2
5	Ali Nahit Bozatlı	14	98	93	191	2
6	Alpaslan	26	141	160	301	2
7	Atatürk	117	796	890	1686	2
8	Barguzu	14	89	99	188	1
9	Begüm Kartal	50	424	460	884	2
10	Beydağı	19	68	76	144	1
11	Cahide Nebioğlu	17	121	131	252	2
12	Cengiz Topel	53	347	362	709	2
13	Emine Nezihe Parlak	22	134	136	270	2
14	Fatih	37	231	264	495	2
15	Fezullah Taşkınsoy	49	353	399	752	2
16	Gazi (Eski.Malatya)	33	270	295	565	2
17	Gaziosman Paşa	11	86	83	169	2
18	Gündüzbey	18	119	149	268	1
19	Hanımın Çiftliği	25	168	160	328	2
20	Hasan Varol (1)	23	100	158	258	2
21	Hasan Varol (2)	26	11	149	260	2
22	Hatice İsmet Ş.	16	144	128	272	2
23	Hayrettin Sönmezay	59	290	400	690	2
24	Hayriye Başdemir	15	85	103	188	1
25	Hidayet	57	435	475	910	2
26	İbni Sina	21	131	105	236	2
27	İnönü	76	419	446	865	2
28	Kazım Karabekir	57	497	590	1087	2
29	Konak	16	84	115	199	2
30	Mahmut Kömürkara	11	70	59	129	1
31	Mahmut Şahin Balarısı	18	120	89	209	1
32	Mehmet Akif	27	283	320	603	1
33	Mehmet Emin Bitlis	28	261	335	596	2
34	Mehmet Topsakal	24	137	118	255	2

**Tablo 3.1. Devamı**

Okul No	Okul adı	Öğretmen sayısı	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci	Toplam Öğrenci	Öğrenim Durumu*
35	Melekbaba	24	153	177	330	2
36	Milli Egemenlik	20	137	138	275	1
37	Muhittin Özsumcu	20	142	179	321	2
38	Mustafa Kemal Atatürk	70	475	459	934	2
39	Nadire Dernek	10	75	73	148	2
40	Necatibey	30	170	225	395	2
41	Nihat Tecdelioğlu	18	115	126	241	1
42	Rahmi Akıncı	63	485	525	1010	2
43	Sadiye Ünsalan	22	199	175	374	1
44	Sümer	88	614	625	1239	2
45	Şeker	30	176	191	367	2
46	Şht. Hakkı Akyüz	20	151	152	303	1
47	Şht. Hasan Öztürk	17	125	108	233	2
48	Tevfik Memnune G.	22	197	233	430	1
49	Toki	40	287	320	607	1
50	Topsöğüt	20	133	145	278	2
51	Türk Telekom	29	213	215	418	2
52	Türkiyem	65	418	390	808	1
53	Vakıfbank	31	236	254	490	2
54	Yakınca	15	93	101	194	1
55	Yakıncıkent İMKB	38	307	303	610	2
56	Yaşar Öncan	15	87	86	173	2
57	Yavuz Selim	25	179	215	394	2

Not : \* Öğrenim Durumu: 1: Tam Gün Öğretim/ 2: İkili Öğretim

Tablo. 3.1'deki veriler incelendiğinde örneklem grubundaki okullarda görev yapan öğretmen sayılarının 10 ile 117 arasında, öğrenci sayılarının ise 129 ile 1686 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca örneklem grubundaki 15 okulun tam gün öğretim, geri kalan 42 okulun ise ikili öğretim uyguladığı görülmektedir. Okullarda Şartlı Nakit Transferi kapsamında yardım alan öğrenci sayıları 1 ile 76 arasında değişmektedir.

Araştırma kapsamında 57 okulda görev yapan 674 öğretmene, kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği uygulanmış ve bu okullarda öğrenim gören 7173 8.sınıf öğrencisinin TEOG sınav sonuçları elde edilmiştir. Tablo 3.2' de hangi okulda kaç öğretmenden veri toplandığı ve kaç öğrencinin TEOG sınav sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir.

**Tablo 3.2.** Okullara Göre Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

Okul No	Okul adı	Ulaşılan Öğretmen sayısı	Ulaşılan Öğrenci Sayısı
1	100. Yıl Hanımın Çiftliği	12	89
2	91.000 Dev Öğrenci	17	203
3	Abdulkadir Eriş	12	354
4	Ahmet Parlak	12	141
5	Ali Nahit Bozathı	7	42
6	Alpaslan	12	102
7	Atatürk	29	435
8	Barguzu	10	45
9	Begüm Kartal	15	219
10	Beydağı	9	45
11	Cahide Nebioğlu	7	75
12	Cengiz Topel	22	183
13	Emine Nezihe Parlak	9	72
14	Fatih	12	135
15	Feyzullah Taşkınsoy	14	154
16	Gazi (Eski.M)	8	166
17	Gaziosman Paşa	5	50
18	Gündüzbey	9	49
19	Hanımın Çiftliği	7	79
20	Hasan Varol (1)	6	85
21	Hasan Varol (2)	9	64
22	Hatice İsmet Şeftalicioğlu	10	52
23	Hayrettin Sönmezay	23	163
24	Hayriye Başdemir	6	34
25	Hidayet	18	251
26	İbni Sina	12	72
27	İnönü	17	240
28	Kazım Karabekir	22	264
29	Konak	6	67
30	Mahmut Kömürkara	5	32
31	Mahmut Şahin Balarısı	8	57
32	Mehmet Akif (Hava Lojm.)	10	119
33	Mehmet Emin Bitlis	14	156
34	Mehmet Topsakal	9	75
35	Melekbaba	8	86
36	Milli Egemenlik	12	61
37	Muhittin Özümucu	10	73
38	Mustafa Kemal Atatürk	16	241
39	Nadire Dernek	5	43
40	Necatibey	9	86
41	Nihat Tecdelioğlu	6	62
42	Rahmi Akıncı	21	277
43	Sadiye Ünsalan	12	97
44	Sümer	32	384
45	Şeker	11	93
46	Şht. Hakkı Akyüz	8	72
47	Şht. Hasan Öztürk	6	47
48	Tevfik Memnune Gültekin	12	97
49	Toki	10	169
50	Topsöğüt	8	73
51	Türk Telekom	12	115
52	Türkiyem	22	218
53	Vakıfbank	10	126
54	Yakınca	12	48
55	Yakıncıkent İMKB	13	169
56	Yaşar Öncan	5	63
57	Yavuz Selim	11	104
	<b>Toplam</b>	<b>674</b>	<b>7173</b>

### 3.4. Veri Toplama Araçları

#### 3.4.1. Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği

Öğretmenlerin kolektif yeterliğe ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Türkçe formu kullanılmıştır. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin orijinal formu geliştirilirken, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği esas alınmıştır. Kolektif öğretmen yeterliği, grup düzeyli bir yapıdır. Buna bağlı olarak bu ölçme aracı ile öğretmenlerin bireysel öz yeterlik algılarını belirlemek yerine, okullarının kolektif yeterliklerine ilişkin inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği, öğretimsel stratejiler ve öğrenci disiplini olmak üzere iki alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin her bir faktöründe 6'şar madde yer almaktadır. Öğretimsel stratejilere yönelik kolektif yeterlik faktöründe yer alan maddelerin faktör yükleri .67 ile .78 arasında, öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik faktöründe yer alan maddelerin faktör yükleri .64 ile .78 arasında değişmektedir. Orijinal kültürde ölçek toplamı için iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .97'dir. Yine orijinal kültürde alt faktörler için iç tutarlık güvenilirlik katsayıları ise öğretim stratejileri faktörü için .96, öğrenci disiplini faktörü için .94'dür.

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği, Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla ilk önce Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış ve yapılan AFA sonucunda ölçekteki maddelerin ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi (i) *öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik* ve (ii) *öğretimsel stratejilere yönelik kolektif yeterlik* biçiminde iki faktör altında toplandığı görülmüştür. İki faktörün açıkladığı toplam varyans %58.5'dir. Ölçekteki maddelerinin faktör yükleri .54 ile .83 arasında değişmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin destekleyici bulgular elde etmek ve AFA sonucunda elde edilen faktör yapısını doğrulamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucunda elde edilen ölçeğin faktör yapısı farklı bir örneklem grubu üzerinde DFA ile test edilmiştir. Modeldeki bütün faktör yüklerinin anlamlı

oldukları ( $p < 0.05$ ) ve uyum indekslerinin [ $\chi^2/sd = 2.04$ , Goodness of Fit Index (GFI) = .92, Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = .90, Comparative Fit Index (CFI) = .97, Tucker-Lewis Index (TLI) = .98, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = .072] iyi düzeyde oldukları görülmüştür. Hem açıklayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda elde edilen bulgular, kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin orijinal kültürdeki iki boyutlu faktör yapısını doğrulamıştır. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach alpha katsayısı .88, öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik faktörü için .86, öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik faktörü için .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin test tekrar test korelasyon katsayıları ise .78 ile .88 arasında değişmektedir. Ölçek *hiç*'ten *tam*'a uzanan beşli likert tipi olarak derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin inancın yüksek olduğunu, düşük olması ise kolektif öğretmen yeterliğinin ilişkin inancın düşük olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin tümüne ilişkin Cronbach alpha katsayısı .90, öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik faktörü için .88, öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik faktörü için .87 olarak hesaplanmıştır.

### 3.4.2. Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği

DiPaola, Tarter ve Hoy (2005) tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör analizleri ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullar olmak üzere 3 farklı örneklem grubundan elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Tek faktörden oluşan ölçeğin açıkladığı toplam varyans %59.48'dir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .42 ile .88 arasında değişmektedir. Orijinal kültürde ölçek toplamı için Cronbach alfa değerleri ilkökul ve ortaokul için .93, liseler için .86'dır.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğinin orijinal formu Taştan ve Yılmaz (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla AFA yapılmış ve analiz sonucunda ölçekteki maddelerin orijinal formunda olduğu gibi tek faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Tek faktörden oluşan ölçeğin açıkladığı toplam varyans %45.66'dır. Ölçekteki maddelerinin

faktör yükleri .31 ile .82 arasında, düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .27 ile .75 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan ön analizler sürecinde, örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği ile elde edilen veriler içerisinde, ölçekte yer alan olumsuz anlamlı iki maddeye verilen yanıtlarda çok sayıda kayıp verinin olduğu ve bu maddelere verilen yanıtların diğer maddelerle tutarlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle ölçme aracının faktör yapısının tekrar test edilmesi gerektiğine karar verilmiştir. Ölçeğin faktör yapısını test etmek amacıyla, herhangi bir döndürme tekniği kullanılmadan AFA yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçekte yer alan maddelerin, orijinal faktör yapısından farklı olarak iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Yapılan inceleme sonucunda ölçme aracında yer alan olumsuz anlamlı iki maddenin aynı faktör altında toplanarak ikinci faktör oluşturduğu görülmüştür.

Dalal ve Carter (2015) aynı anda olumlu ve olumsuz anlamlı maddelerin birlikte yer aldığı ölçeklerin, sadece olumlu ya da sadece olumsuz anlamlı maddelerin yer aldığı ölçeklerden daha az güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca olumsuz olarak ifade edilen maddelerin genellikle başka bir faktör altında toplanma eğiliminde olduğunu, bu durumun ölçme sürecine hata karıştırabileceğini belirtmektedir. Literatürde ölçme araçlarında olumsuz anlamlı maddelerin, diğer olumlu anlamlı maddelerle birlikte kullanılmasının yanıtlama yanlılığını engellediğine yönelik genel bir görüş olmasına rağmen genel durumun bunun aksi yönde olduğu ve ölçme sürecine daha fazla hata katılmasına neden olduğu ifade edilmektedir (P. M. Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003; van Sonderen, Sanderman, & Coyne, 2013).

Dalal ve Carter (2015) yaptıkları literatür incelemesi sonucunda ölçeklerde yer alan maddelerin tümünün olumlu ya da olumsuz anlama gelecek şekilde tek tip olarak kullanılmasının daha uygun olabileceğini ifade etmektedirler. Bu öneriye bağlı olarak ölçme aracında yer alan olumsuz anlamlı iki madde ölçekten çıkarılarak elde kalan 10 madde ile faktör yapısı test edilmiştir. AFA sonucunda ölçekte yer alan maddelerin tek faktör altında toplandığı, madde faktör yüklerinin .55 ile .88 arasında değiştiği ve varyansın %66.54' ünün açıklandığı belirlenmiştir. Ayrıca DFA ile elde kalan maddeler



ile ölçeğin faktör yapısı test edilmiştir. Analiz sonucunda model uyum değerlerinin [ $\chi^2/sd = 1.63$ , CFI = .95, TLI = .94, RMSEA = .04] iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçeğin geneli için Cronbach alfa değeri .93 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, ölçekte yer alan olumsuz anlamlı maddelerin çıkarılarak kullanılmasının ölçeğin daha doğru ölçümler yapabileceğini göstermektedir. Tablo 3.3' te örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinde yer alan maddeler görülmektedir.

**Tablo 3.3.** Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğinde Yer Alan Maddeler

<i>Maddeler</i>
1. Öğretmenler, kişisel zamanlarında öğrencilere yardımcı olurlar.
2. Öğretmenler, ders süresinin çoğunu boşa geçirirler. *
3. Öğretmenler, yeni öğretmenlere yardımcı olurlar.
4. Öğretmenler, okulda oluşturulan yeni kurullarda çalışmaya gönüllüdürler.
5. Öğretmenler, müfredat dışı etkinliklere destek olmaya gönüllüdürler.
6. Öğretmenler işe ve toplantılara zamanında gelirler.
7. Öğretmenler, yerlerine gelen öğretmenlere yardımcı olurlar.
8. Öğretmenler derse zamanında girerler ve ders zamanını etkili kullanırlar.
9. Öğretmenler, çeşitli konular ile ilgili bilgileri meslektaşları ile paylaşırlar.
10. Öğretmenler, kendi özel işlerine çok fazla zaman ayırırlar. *
11. Öğretmenler, okuldaki çalışma kurullarında verimli çalışırlar.
12. Öğretmenler, okulu geliştirme yönünde yapıcı önerilerde bulunurlar.

**Not** — \* Olumsuz anlamlı maddeler

Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği, *kesinlikle katılmıyorum*' dan *kesinlikle katılıyorum*' a uzanan beşli likert tipi olarak derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması örgütsel vatandaşlığın yüksek olduğunu, düşük olması ise örgütsel vatandaşlığın düşük olduğunu göstergesidir. Tablo 3.3. de örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinde yer alan olumlu ve olumsuz anlamlı maddeler verilmiştir.

### 3.4.3. Akademik başarı

Öğrencilerin akademik başarılarının göstergesi olarak 2015 yılı Bahar dönemi Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) sınav sonuçları kullanılmıştır. TEOG sınavları 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren Matematik, Fen Bilimleri, Türkçe, TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil ve Din Kültürü Ahlak Bilgisi olmak üzere altı temel ders için 8. sınıfta yapılmaktadır. TEOG sınavları sonunda alınan notlar bir dönemde 3 yazılısı olan derslerin 2. yazılı sınavı yerine; 2 yazılısı olan derslerin 1.yazılı sınavı yerine geçmektedir. Ayrıca TEOG sınavları, akademik takvime göre işlenen müfredatı kapsayacak şekilde yapılmaktadır (MEB, 2013).

Her test 20 sorudan oluşmakta olup sorular 5 puan değerindedir. Ayrıca her testten alınabilecek puan 0 ile 100 arasında değişmektedir. Ortak sınavlarda uygulanan testlerin ortalama güçlük düzeyi .56'dır. Ortalama güçlük düzeyi, testteki başarının yüzdelik olarak ifadesi olarak yorumlanabilir. Buna bağlı olarak tüm öğrencilerin testteki başarısının %56 olduğu ifade edilebilir. Testteki soruların ortalama ayırt edicilik düzeyi .60'dır. Testin geneline bakıldığında, ortak sınavların orta güçlükte ve yüksek düzeyde ayırt edicilik değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Testin geneli için iç tutarlık güvenirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır (MEB, 2015). Elde edilen bilgiler doğrultusunda testlerin yeterli düzeyde geçerliğe ve güvenirliğe sahip oldukları söylenebilir (Crocker & Algina, 2006).

Araştırmada Yabancı Dil ve Din Kültürü Ahlak Bilgisi derslerinden çok sayıda muaf olan öğrenci olduğu için bu derslerin sınav sonuçları ihmal edilerek Matematik, Fen Bilimleri, Türkçe, TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sınav sonuçları kullanılmıştır. Kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı, okuldaki öğretmenlerin ortak çaba ve çalışmaları doğrultusunda ortaya çıkan okul özelliğidir. Bu nedenle öğrencilerin akademik başarılarını, tek bir dersin sınav puanlarına bakarak değerlendirmek yerine Matematik, Fen Bilimleri, Türkçe, TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin sınav sonuçları kullanılarak her bir öğrenci için ortalama başarı puanı hesaplanmış ve bu puanın öğrencilerin akademik başarılarının göstergesi olarak kullanılması uygun görülmüştür.

TEOG sınavlarındaki her bir ders için öğrenci düzeyinde betimsel hesaplamalar gerçekleştirilmiştir. Tablo 3.4’de öğrencilerin her bir dersten aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

**Tablo 3.4.** TEOG Sınav Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Ortalama	Standart Sapma	En düşük	En yüksek
Matematik	43.49	25.17	0	100
Fen Bilimleri	60.09	20.68	0	100
Türkçe	65.98	21.29	0	100
TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	62.11	23.89	0	100
Akademik başarı	57.91	20.24	6.25	100

**Not**— N (öğrenci) = 7177

Tablo 3.4’deki bulgular incelendiğinde öğrencilerin akademik başarı puanlarının ortalamasının 57.91, standart sapmasının 20.24, en düşük başarı puanının 6.25 ve en yüksek başarı puanının ise 100 olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin akademik başarısı ile her bir dersten aldıkları puanlar arasındaki ikili korelasyonlar incelenmiştir. Öğrencilerin akademik başarısı ile Matematik ( $r = 0.87, p < .01$ ), Fen Bilimleri ( $r = 0.90, p < .01$ ), Türkçe ( $r = 0.89, p < .01$ ), ve TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ( $r = 0.89, p < .01$ ) dersleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu bulgu, her bir öğrenci için hesaplanan akademik başarı puanının, öğrencilerin her bir dersten aldıkları puanlar ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Tablo 3.5’de ikili korelasyonlar verilmiştir.

**Tablo 3.5.** TEOG Ders Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Dersler	1	2	3	4
1. Akademik başarı	-			
2. Matematik	.87**	-		
3. Fen Bilimleri	.90**	.74**	-	
4. Türkçe	.89**	.67**	.75**	-
5. TC İnkılap Tarihi	.89**	.66**	.75**	.77**

Not — N (öğrenci) = 7173

\*\*  $p < .01$

#### 3.4.4. Sosyoekonomik durum

Okulların sosyoekonomik durumları belirlenirken Sosyal Riski Azaltma Projesi kapsamında Şartlı Nakit Transferi (ŞNT) uygulamasından yardım alan öğrenci sayıları dikkate alınmıştır. Şartlı Nakit Transferi uygulaması, 2001 yılında Dünya Bankası tarafından sosyal riski azaltma kapsamında başlatılan uygulamalardan biri olup hâlen dünyada otuzdan fazla ülkede etkili bir şekilde uygulanmaktadır.

ŞNT, Türkiye’de ilk olarak 2003 yılında 6 pilot ilde uygulanmaya başlanmış olup 2004 yılından bu yana kademeli olarak ülke çapında yaygınlaştırılmıştır. Sosyal Yardımlar Genel Müdürlüğü (SYGM) tarafından yürütülen ŞNT programının hedef kitlesi, ekonomik güçlükler nedeniyle çocuklarını okula gönderemeyen veya düzenli sağlık kontrolleri yaptıramayan nüfusun en yoksul %6’lık kesimi olarak belirlenmiştir. SYGM tarafından yürütülen ŞNT programı bu şartlardaki ailelere, eğitim çağındaki çocuklarını okullara kaydettirmeleri, eğitimine devam eden ilk ve ortaöğretim çağındaki (1-12. sınıflar) çocuklarının ise en az %80 devam oranıyla eğitimlerini sürdürmeleri şartıyla yapılan düzenli nakit yardımı uygulamasıdır (SYGM, 2012).

Araştırmanın örnekleminde yer alan okullardaki ŞNT kapsamında yardım alan öğrenci sayılarını belirlemek için Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki e-okul veri tabanında yer alan okul bilgileri modülünden faydalanılmıştır. Her bir okulda ŞNT kapsamında yardım alan öğrenci sayıları belirlendikten sonra okulların sosyoekonomik durumunu değerlendirmek için yardım alan öğrenci sayısı okulda öğrenim gören toplam

öğrenci sayısına bölünerek standart bir katsayısı elde edilmiştir. Sonuçta, her bir okul için 0 ile 1 arasında değişen ve sosyoekonomik durumun göstergesi olan standartlaştırılmış bir katsayı elde edilmiştir. Bu katsayının 1'e yaklaşması okulun sosyoekonomik durumun düşük olduğunu göstermektedir.

### **3.4.5. Okul bilgi toplama formu**

Okul bilgi toplama formu ile araştırmanın amacı ve önemi konusunda okul yöneticilerine bilgi verilmiştir. Ayrıca form ile okullarda öğrenim gören kız ve erkek öğrenci sayıları, okulda görev yapan öğretmen sayısı, okulun öğrenim durumu (ikili eğitim/ tam gün eğitim), okulun öğretim durumu ve Şartlı Nakit Transferi kapsamında yardım alan öğrenci sayıları elde edilmiştir.

### **3.5. Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra 4 Mayıs 2015-5 Haziran 2015 tarihleri arasında örneklem grubunda yer alan okullardan toplanmıştır. Veri toplama sürecinde yanıtlama yanlılığını engelleyebilmek amacıyla veriler sadece ve doğrudan araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Bu kapsamda ilk olarak araştırmacı tarafından öğretmenler odasında, öğretmenlere araştırma konusu ile ilgili bilgi verilmiş ve anket formları hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenlere araştırmanın gönüllük esasına dayandığı ve anketlerden elde edilen verilerin araştırma dışında başka kişi veya kurumlarla paylaşılmayacağı beyan edilmiştir. Anonimliği sağlamak amacıyla öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin sorular sorulmamıştır. Daha sonra anket formları dağıtılmış ve formlar öğretmenler tarafından doldurulduktan sonra geri toplanmıştır.

Okula ilişkin bilgilerin elde edilme sürecinde ise e-okul veri tabanında yer alan modüllerden yararlanılmıştır. Her okulun TEOG sınav sonuçları, okul yöneticileri aracılığıyla elde edilmiştir. Bu süreçte okulda görev yapan öğretmenlerin en az yarısına ulaşılmaya çalışılmıştır.

### 3.6. Verilerin Analizi

#### 3.6.1. Verilerin hazırlanması ve ön analizler

Veri analizleri gerçekleştirilmeden önce öğretmenlerden elde edilen veriler, hem bireysel hem de örgütsel (okul) düzeyde incelenmiştir. İlk olarak veri seti içerisinde uç değerler olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bunu yapmak için ölçeklerde yer alan her bir madde ve faktörler için  $z$  puanları hesaplanmış ve ayrıca kutu (boxplot) grafiğinden faydalanılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda uç değerler içerdiği saptanan ölçek formları elenmiştir. Bu aşamadan sonra veri setindeki kayıp veriler kontrol edilmiştir. Kayıp verilerin rastgele ortaya çıkmadığına karar verildiği durumlarda, ölçek formları elenmiştir. Ancak kayıp verilerin sistematik olmadığı durumlarda, yani kayıp verilerin rastgele ortaya çıktığı durumlarda ise Mplus 8 programı kullanılarak Çoklu Atama (Multiple Imputation) tekniği (Asparouhov & Muthén, 2010) ile kayıp veriler atanmıştır.

Bu aşamadan sonra veri setlerinin normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. İlk olarak çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış, aritmetik ortalama, medyan, mod gibi merkezi eğilim ölçüleri incelenmiştir. Ayrıca P-P (Probability-Plot) ve histogram grafikleri vasıtasıyla veriler görsel açıdan incelenmiştir (Field, 2017, ss. 171–196). Yapılan incelemeler sonucunda verilerin yaklaşık olarak normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Daha sonraki aşamada, kullanılacak istatistiksel analizlerin varsayımları test edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, verilerin doğrusal bir ilişki gösterdiği, yordayıcı değişkenler için çoklu birlikte doğrusallık sorununun olmadığı, 1. düzey ve 2. düzey hataların bağımsız olduğu (independence of residuals) ve hata varyanslarının sabit olduğu (homoscedasticity of residuals) belirlenmiştir (Snijders & Bosker, 2012, ss. 153–169). Yapılan incelemeler doğrultusunda analizlerin varsayımlarının ihlal edilmediği tespit edilmiş ve varsayımların karşılandığına karar verilerek analizler gerçekleştirilmiştir.

### 3.6.2. Birleştirme analizleri (Aggregation analysis)

Araştırmanın birinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin öğretmenlerden elde edilen ölçümler ilk olarak okul düzeyinde birleştirilmiştir. Birleştirme analizleri gerçekleştirildikten sonra tek yönlü varyans analizi kullanılarak okul ortalamaları karşılaştırılmış ve kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışının okullar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmada yer alan kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı yapıları hem teori düzeyi (level of theory) hem de analiz düzeyi (level of analysis) açısından örgütsel düzeyde (okul düzeyinde) incelenmesi gereken yapılardır. Ancak bu kavramların ölçümü bireysel düzeyde gerçekleştirilmiştir. Yani kavramın ölçüm düzeyi (level of measurement) bireysel düzeyde (öğretmenler) yapılmıştır. Araştırmalarda teori ve analiz düzeylerinin birbirleri ile uyumlu olması gerekmektedir (Klein vd., 1994). Ancak örgütsel davranış araştırmalarında, olgulara ilişkin ölçümler genellikle bireysel düzeyde yapılmaktadır (Klein, Conn, Smith, & Sorra, 2001). Buna bağlı olarak düzeyler arasında uyum elde edilmesi için bireysel düzeyde elde edilen ölçümlerin örgütsel düzeyde toplanması-birleştirilmesi (aggregation) gerekmektedir (Rousseau, 1985). Bu araştırma açısından bakıldığında öğretmenlerden elde edilen kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı ölçümlerinin okul düzeyinde birleştirilmesi gerekmektedir.

Bireysel düzeyde elde edilen ölçümlerin örgütsel düzeye birleştirilmesi sürecinde birleştirme yanılması (aggregation bias), diğer adıyla ekolojik yanılma (ecological fallacy) durumu ile karşılaşmamak ve birleştirme analizini doğrulamak (justify aggregation) amacıyla grup-içi uyum düzeylerini incelemek ve grup ortalamasının güvenilirliğini hesaplamak gerekmektedir (Bliese, 2000; Dansereau, Cho, & Yammarino, 2006; James, 1982; Klein vd., 1994). Araştırmalarda birleştirme analizi sürecinde, birleştirmeyi doğrulamak ve birleştirme yanılması durumunu kontrol etmek için genellikle grup-içi korelasyon katsayıları ICC(1,2) (Intraclass Correlation Coefficients) ve puanlayıcılar arası uyum indeksi  $r_{wg}$  (inter-rater agreement indices) kullanılmaktadır (Van-Mierlo vd., 2009; Woehr, Loignon, Schmidt, Loughry, & Ohland, 2015).

ICC(1)<sup>4</sup> grup içi uyum düzeylerini değerlendirirken kullanılmakta olup ve tek yönlü varyans analizi ile hesaplanmaktadır (Bliese & Halverson, 1998). ICC(1) herhangi bir bireyden elde edilen ölçümün, bağlı bulunduğu gruptan etkilenme derecesi olarak ifade edilmektedir (Hofmann, 2008). James (1982) literatür derlemesi çalışmasında ICC(1)'in genellikle 0 ile .50 arasında değiştiğini ve medyanın .12 olduğunu ifade etmektedir. Bliese (2000) ise araştırmalarında bu katsayının genellikle .05 ile .20 arasında değiştiğini ve asla .30'un üzerinde bir değerle karşılaşmadığını belirtmektedir. LaBreton ve Senter (2008) .01 küçük etki, .10'un orta etki ve .25'i ise büyük etki olarak sınıflandırmıştır.

$r_{wg}$  yani puanlayıcılar arası uyum indeksi, herhangi bir grup içerisinde yer alan bir bireyden elde edilen ölçümün aynı grup içindeki diğer bireylerden elde edilen ölçümlerle uyum düzeyidir (Biemann vd., 2012; Bliese, 2000; James, 1982). Literatürde hesaplanan  $r_{wg}$  değerinin 70'den daha büyük olması gerektiği ifade edilmektedir (James, Demaree, & Wolf, 1993; Woehr vd., 2015). Ayrıca LaBreton ve Senter (2008) .90 ve üzeri değer için çok güçlü bir uyumun göstergesi olduğunu belirtmektedir (s. 830).

ICC(2)<sup>5</sup> birleştirme analizi sonucunda elde edilen ortalama puanın (grup ortalamasının) bireysel görüşleri yansıtma düzeyi olarak kabul edilmektedir. Diğer bir ifadeyle birleştirme analizi sonucunda elde edilen ortalama puanın güvenilirlik düzeyidir (Bliese, 2000; Klein & Kozlowski, 2000). ICC(2) ortalama grup büyüklüğü ile ICC(1)'in farklı bir fonksiyonudur. LaBreton ve Senter (2008) grup ortalama değeri olan ICC(2)'nin .70 ve daha yüksek olması gerektiğini belirtmektedir (s. 836).

---

**Not:** Grup içi korelasyon katsayıları ICC (1,2) aşağıdaki formüllere göre hesaplanmaktadır (Bliese, 2000, s. 355):

$${}^4 ICC(1) = \frac{\text{Gruplararası ortalama kareler} - \text{Gruplariçi ortalama kareler}}{\text{Gruplararası ortalama kareler} + [(k-1) \text{ Gruplariçi ortalama kareler}]}$$

$${}^5 ICC(2) = \frac{\text{Gruplararası ortalama kareler} - \text{Gruplariçi ortalama kareler}}{\text{Gruplararası ortalama kareler}}$$



### 3.6.3. Betimsel analizler

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla betimsel hesaplamalar yapılmış ve ikili korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Araştırmada; kolektif öğretmen yeterliği, örgütsel vatandaşlık davranışı ve sosyoekonomik durum değişkenlerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma puanları ve bu değişkenlerden alınan en düşük ve yüksek puanlar teori düzeyine uygun olarak okul düzeyinde hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmada, TEOG sınavında yer alan derslerin aritmetik ortalama, standart sapma puanları ve öğrencilerin bu derslerden aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar öğrenci düzeyinde hesaplanmıştır.

Araştırmada okul düzeyli değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı analizi ile ikili korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Korelasyon analizlerinde sadece makro düzeyli sürekli değişkenler kullanılmıştır. Cohen (1992) korelasyon katsayıları yorumlanırken, etki büyüklüklerini .10 küçük, .30 orta ve .50 büyük etki büyüklüğü olarak sınıflandırmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen korelasyon katsayılarının gücü yorumlanırken Cohen'in (1992) sınıflandırması esas alınmıştır.

### 3.6.4. Hiyerarşik lineer modelleme

Araştırmanın dördüncü ve beşinci alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla hiyerarşik lineer modelleme analizi kullanılmıştır.

Sosyal Bilimler ve özellikle Eğitim Bilimlerindeki araştırmalarda kullanılan veriler genellikle hiyerarşik ve iç içe geçmiş (nested) bir yapı göstermektedir. Yani öğrenciler sınıflar içerisinde, sınıflar okullar içerisinde, okullar bölgeler içerisinde iç içe geçmiş (kümelenmiş) bir yapıda bulunmaktadır (Goldstein, 2010). Bu bağlamda, araştırmada kullanılan veriler hiyerarşinin farklı düzeylerinde yer alabilmektedirler (Raudenbush & Bryk, 2012). Bu araştırmada hem hiyerarşinin en alt düzeyinde yer alan öğrencilerden hem de hiyerarşinin üst düzeyinde yer alan okullardan elde edilen veriler kullanılmıştır (Snijders & Bosker, 2012). Böyle hiyerarşik veri yapısının bulunduğu çalışmalarda

değişkenler arasındaki ilişkilerin hangi düzeyde inceleneceği araştırmalarda karışıklık yaratmaktadır (Hox, 2010).

Çok düzeyli verilerin yer aldığı araştırmalarda analizler; birleştirme (aggregation), ayrıştırma (disaggregation) ve çok düzeyli analiz teknikleri olmak üzere üç farklı şekilde gerçekleştirilebilir (Hofmann, 1997). Ancak literatürde geleneksel analiz teknikleri olarak kabul edilen birleştirme ve ayrıştırma tekniklerinin, çok düzeyli veri yapısına uygun olmadığı ve bu tekniklerin kullanıldığı araştırma sonuçlarının genellikle yanlı ve hatalı sonuçlar ortaya koyduğu ifade edilmektedir (Hofmann, 1997; Hox, 2010; Preacher, Zyphur, & Zhang, 2010; Snijders & Bosker, 2012). Bu teknikler aşağıda sırasıyla kısaca açıklanmıştır.

Ayrıştırma tekniğinde, hiyerarşinin üst düzeyinde yer alan verilerin hiyerarşinin alt düzeyine ayrıştırılması ile analizler gerçekleştirilir (Hox, 2010; Snijders & Bosker, 2012). Örneğin; okul düzeyinde elde edilen ölçümlerinden biri olan kolektif öğretmen yeterliği puanının aynı okulda öğrenim gören her bir öğrenci için eşit olarak atanması ile analizler öğrenci düzeyinde gerçekleştirilebilir ve kolektif öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelenebilir. Ancak ayrıştırma tekniği her ne kadar verilerin çözümlenmesini sağlasa da beraberinde hem istatistiksel açıdan hem de verilerin yorumlanması yönünden olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. İstatistiksel açıdan ele alındığında, ayrıştırma tekniğinde geleneksel istatistiksel analizlerin (regresyon, korelasyon vb.) en önemli varsayımlarından biri olan bağımsızlık varsayımı ihlal edilmiş olur (Raudenbush & Bryk, 2012). Başka bir ifadeyle, gözlemler birbirinden bağımsız olarak değerlendirilerek analizler bireysel düzeyde gerçekleştirilir. Bağımsızlık varsayımının ihlal edilmesi ise standart hataların tahminini ve istatistiksel çıkarımları etkiler. Yani kümelenmiş veri yapısının (nested data) göz ardı edilerek gözlemlere birbirinden bağımsız olarak davranmak standart hataların daha küçük tahmin edilmesine ve 1. Tip hata oranının artmasına neden olmaktadır (Bovaird, 2007; Chan, 2006). Bulguların yorumlanması açısından ele alındığında ise ayrıştırma tekniği atomistik yanılğı (atomistic fallacy) olarak ifade edilen yanılğıya neden olabilmektedir. Atomistik yanılğı bireysel düzeyli analizler sonucunda elde edilen çıkarımların, hiyerarşinin üst düzeyinde de kabul edilmesi ya da ifade edilmesi durumunda ortaya çıkabilmektedir (Chan, 2006;

Diez-Roux, 1998; Klein & Kozlowski, 2000). Başka bir ifadeyle, bireysel düzeyli verilere dayalı olarak grup düzeyli çıkarımlar yapılması şeklinde ifade edilebilir.

Birleştirme tekniğinde, hiyerarşinin alt düzeyinde yer alan değişkenin birleştirilerek hiyerarşinin üst düzeyinde yer alan diğer değişkenlerle aynı düzeye çıkarılmasıyla analizler gerçekleştirilir (Chan, 2006; Hofmann, 1997; Hox & Kreft, 1994; Snijders & Bosker, 2012). Örneğin; öğrencilerin akademik başarı puanlarının okul düzeyinde ortalaması hesaplanarak her bir okul için ortalama başarı puanı elde edilir. Daha sonra ise kolektif öğretmen yeterliği ile okul başarı puanı arasındaki ilişkiler incelenebilir. Ayrıştırma analizine benzer şekilde birleştirme analizi de olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. İstatistiksel açıdan ele alındığında, birleştirme analizinde bireysel düzeydeki varyans ihmal edilir. Başka bir ifadeyle, örneklem grubu içerisindeki bireysel puanlar ihmal edilerek birleştirme analizi sonucunda elde edilen grup ortalamaları ile analizler gerçekleştirilir. Bu durumda örneklem sayısı önemli miktarda azalır ve sonuç olarak birleştirme analizi güç kaybına neden olur (Hox, 2010; Preacher vd., 2010). Örneğin; öğrencilerin akademik başarıları okul düzeyinde hesaplanırsa 7173 olan öğrenci düzeyli örneklem sayısı 57 okul sayısına düşerek çok büyük miktarda verinin kaybına neden olur. Ayrıca bulguların yorumlanması açısından ele alındığında birleştirme tekniği ekolojik yanılğı (ecological) diğer adıyla Robinson etkisi olarak ifade edilen yanılğıya neden olabilmektedir (Hofmann, 1997; Hox, 2010; Raudenbush & Bryk, 2012). Ekolojik yanılğı, grup düzeyli verilerden bireysel çıkarımların yapılması olarak ifade edilmektedir (Chan, 2006; Diez-Roux, 1998). Diğer bir ifadeyle grup düzeyinde elde edilen bilgilerin, birey düzeyinde genellenmesi ekolojik yanılğıya neden olabilmektedir. Örneğin; kolektif öğretmen yeterliği ile okul başarıları arasında ilişkinin incelendiği bir araştırmada, araştırma sonucunda kolektif öğretmen yeterliği ile öğrenci başarıları arasında bir ilişki olduğunun ifade edilmesi ekolojik yanılğıya neden olabilmektedir. Çünkü bu durumda araştırmanın analiz birimi okullardır ve çıkarımların okul düzeyinde yapılması gerekmektedir.

Hiyerarşik lineer modellemenin, birleştirme ve ayrıştırma tekniklerinin beraberinde getirdiği sorunların üstesinden gelebildiği, çok düzeyli veri yapısına uygun olduğu, ayrıca çok düzeyli değişkenler arasındaki ilişkilerin, etkileşimlerin incelenmesine ve

hiyerarşinin farklı düzeylerinde yer alan verilerin aynı anda analizine olanak sağladığı ifade edilmektedir (Heck, Scott, & Thomas, 2014; Hofmann, 1997; Kaplan & Elliott, 1997; Raudenbush & Bryk, 2012; Snijders & Bosker, 2012). Bu nedenle bu araştırmada elde edilen verileri analiz etmek için çok düzeyli verilerin analizine olanak sağlayan hiyerarşik lineer modelleme tekniğinin kullanılması uygun görülmüştür. Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde hiyerarşik lineer modellemenin farklı alt modelleri kullanılabilir. Alt modellerin seçimi değişkenlere, değişkenlerin bulunduğu düzeye ve araştırmanın alt amaçlarına bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla kullanılan modeller aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yanıt bulmak amacıyla iki düzeyli hiyerarşik lineer modellemenin alt modeli olan rastgele etkili tek yönlü ANOVA modeli kullanılmıştır. Literatürde *koşulsuz model* (unconditional), *boş model* (empty model) veya *rastgele etkili tek yönlü ANOVA modeli* olarak adlandırılan bu model, 1. ve 2. düzeyde herhangi bir yordayıcı, yani bağımsız değişken olmaksızın okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın okul-İçi ve okullar-arası olacak şekilde bileşenlerine ayrıştırılmasını sağlamaktadır (Raudenbush & Bryk, 2012).

Dördüncü alt problem kapsamında oluşturulan lineer modeller 1 ve 2 numaralı denklemlerde verilmiştir.

$$1. \text{ Düzey: } Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}; \quad r_{ij} \sim N(0, \sigma^2) \quad (1)$$

$$2. \text{ Düzey: } \beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}; \quad u_{0j} \sim N(0, \tau_{00}) \quad (2)$$

$$\text{Birleştirilmiş Model: } Y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij} \quad (3)$$

$Y_{ij}$  =  $J$ . okuldaki  $i$ . öğrencinin akademik başarı puanı.

$\beta_{0j}$  =  $J$ . okulun ortalama akademik başarı puanı.

$\gamma_{00}$  = Okulların ortalama akademik başarı puanlarının ortalaması.

$r_{ij}$  =  $J$ . okuldaki  $i$ . öğrencinin hata değeri.

$u_{oj} = J$ . okulun hata değeri.

$\sigma^2 = 1$ . düzey hata varyansları toplamı.

$\tau_{00} = 2$ . düzey hata varyansları toplamı.

Denklemleri yorumlayacak olursak;

1. numaralı denklemde, *öğrenci düzeyli* model kurulmuştur, yani J okulundaki i öğrencinin akademik başarısı, J okulunun ortalama akademik başarı puanından  $r_{ij}$  miktarda farklıdır.  $r_{ij}$ 'lerin ortalaması sıfır, varyansı ise  $\sigma^2$  olacak şekilde normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir.

2. denklemde ise *okul düzeyli* model kurulmuştur, yani J. okulun akademik başarı puanı, okulların ortalama akademik başarı puanlarının ( $\gamma_{00}$ ) ortalamasından  $u_{oj}$  miktarda farklılık göstermektedir.  $u_{oj}$  lerin ortalaması sıfır, varyansı ise  $\tau_{00}$  olacak şekilde normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir.

Akademik başarı bakımından okullar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla  $\chi^2$  istatistiği kullanılmıştır. Daha sonra ise akademik başarıdaki varyansın ne kadarının okullar arasında ne kadarının okullar içinde olduğunu belirlemek amacıyla varyans bileşenleri kullanılarak grup içi korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Grup içi korelasyon katsayısı ( $\rho$ ) 2. düzey değişkenlerinin, çıktı-sonuç değişkeni üzerinde açıkladığı varyans oranını göstermektedir (Hox, 2010; Raudenbush & Bryk, 2012). Ayrıca grup içi korelasyon katsayısı, aynı gruptan rastgele seçilen iki gözlemin birbirine ne oranda benzer olduğunun bir ölçüsü olarak da ifade edilmektedir (Snijders & Bosker, 2012). Teorik olarak grup içi korelasyon katsayısı 0 ile 1 arasında değer alabilmekte ve bu değerın yükselmesi gruplar arası farklılığın daha yüksek olduğunu gösterirken grup içi farklılığın ise daha düşük olduğunu göstermektedir.

Hedges ve Hedberg (2007) grup içi korelasyon katsayılarının okul araştırmalarında genellikle .10 ile .25 aralığında değiştiğini, Peugh (2010) ise kesitsel çok düzeyli araştırmalarda grup içi korelasyon katsayılarının genellikle .05 ile .20 arasında değiştiğini

belirtmektedir. Grup içi korelasyon katsayıları kullanılırken 4 numaralı eşitlikten faydalanılmıştır (Hox, 2010; Raudenbush & Bryk, 2012):

$$\text{Grup içi korelasyon katsayısı: } \rho = \frac{\tau_{00}}{\sigma^2 + \tau_{00}} \quad (4)$$

Araştırmanın beşinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla iki düzeyli hiyerarşik lineer modellemenin alt modeli olan *ortalamaların bağımlı değişken olduğu regresyon modeli* (means-as-outcomes regression model) kullanılmıştır. Ortalamaların bağımlı değişken olduğu modelde, okulun sosyoekonomik durumu, kolektif öğretmen yeterliği, örgütsel vatandaşlık davranışı, okul büyüklüğü, okulda öğrenim gören kız öğrenci oranı ve okulun öğretim durumu değişkenleri kullanılarak bu değişkenlerin okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın ne kadarını açıkladığı belirlenmeye çalışılmıştır. Aşağıda birleştirilmiş modelde analize dâhil edilen değişkenler yer almaktadır.

$$1. \text{ Düzey: } Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}; \quad r_{ij} \sim N(0, \sigma^2) \quad (5)$$

$$2. \text{ Düzey: } \beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}; \quad u_{0j} \sim N(0, \tau_{00}) \quad (6)$$

$\gamma_{00}$  = Okulların ortalama akademik başarı puanlarının ortalaması.

$\gamma_{01}$  = Sosyoekonomik durumun etkisi

$\gamma_{02}$  = Kolektif öğretmen yeterliğinin etkisi

$\gamma_{03}$  = Örgütsel vatandaşlığın etkisi

$\gamma_{04}$  = Okul büyüklüğünün etkisi

$\gamma_{05}$  = Okuldaki kız öğrenci oranının etkisi

$\gamma_{06}$  = Okulun öğretim durumunun etkisi

$r_{ij}$  =  $J$ . okuldaki,  $i$ . öğrencinin hata değeri.

$u_{0j}$  =  $J$ . okulun hata değeri.

***Bileştirilmiş model:***

$$Akademik\ Başarı_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} SED_j + \gamma_{02} Kolektif\ yeterlik_j + \gamma_{03} Örgütsel\ vatandaşlık_j + \gamma_{04} Okul\ büyüklüğü_j + \gamma_{05} Kız\ öğrenci\ oranı_j + \gamma_{06} Öğretim\ durumu_j + u_{0j} + r_{ij}$$

Araştırmada okul düzeyli değişkenlerin okullar arasında ortaya çıkan akademik başarı puanlarındaki varyansın ne düzeyde açıkladığını belirlemek amacıyla 4 farklı model test edilmiştir. 1. modelde okulun sosyoekonomik durumu denkleme dâhil edilmiştir. 2. modelde kolektif öğretmen yeterliğinin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayısı .84 olduğu için kolektif öğretmen yeterliği değişkeni denkleme tek boyutlu olarak eklenmiş alt boyutları ihmal edilmiştir. 3. modelde örgütsel vatandaşlık davranışı değişkeni denkleme dâhil edilmiştir. Son modelde ise okul büyüklüğü, okulda öğrenim gören kız öğrenci oranı ve okulun öğretim durumu değişkenleri denkleme dâhil edilmiştir. Değişkenlerin hepsi genel ortalama etrafında merkezileştirilmiştir (grand-mean centering) (Enders & Tofighi, 2007; Hofmann & Gavin, 1998).

Modellerin anlamlılığı ve karşılaştırılmasında  $\chi^2$  istatistiği ve sapma istatistikleri (deviance) kullanılmıştır. Ayrıca okul düzeyli değişkenlerin, okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın ne kadarını açıkladığı belirlemek amacıyla aşağıdaki formülden yararlanılmıştır (Raudenbush & Bryk, 2012):

**Açıklanan varyans:**

$$R^2 = \frac{\tau_{00}(\text{Tek Yönlü ANOVA}) - (\text{Ortalamaların Bağımlı Değişken Olduğu Model})}{\tau_{00}(\text{Tek Yönlü ANOVA})}$$

## BÖLÜM IV

### BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde alt problemlerin sırasına bağlı olarak analizler sonucunda elde edilen bulgulara ve ilgili literatüre dayalı olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “*Kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı okullar arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla ilk olarak öğretmenlerden elde edilen ölçümler okul düzeyinde birleştirilmiştir. Daha sonra birleştirme analizini doğrulamak amacıyla (justify aggregation) grup içi korelasyon katsayıları ve puanlayıcılar arası uyum indeksleri hesaplanmıştır. Birleştirme analizi doğrulandıktan sonra ise tek yönlü varyans analizi ile kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışının okullar arasında farklılık gösterip göstermedikleri araştırılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Birleştirme Analizi ve Varyans Analizine İlişkin Sonuçlar

Değişkenler	ICC(1)	ICC(2)	$r_{wg}$	F-oranı
Kolektif öğretmen yeterliği	0.21	0.75	.94	4.02***
Öğretimsel stratejiler	0.17	0.71	.93	3.53***
Disiplin stratejileri	0.20	0.72	.90	3.60***
Örgütsel vatandaşlık davranışı	0,20	0.70	.94	3.38***

**Not** — ICC = grup içi korelasyon katsayısı,  $r_{wg}$  = grup içi puanlayıcılar arası güvenilirliği

N (okul) = 57; N (öğretmen) = 674. \*\*\*  $p < .001$



Tablo 4.1’de ilk olarak birleştirme analizlerine yönelik bulgular incelendiğinde, kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı için hesaplanan grup içi korelasyon katsayıları ICC(1)’in .17 ile .27 arasında ve ICC(2)’nin .70 ile .75 arasında değiştiği, ayrıca puanlayıcılar arası uyum indeksi  $r_{wg}$ ’nin ise .90 ile .94 arasında değiştiği görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda, aynı okulda görev yapan öğretmenlerin okullarının kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşlerinin birbiriyle uyumlu olduğu, yani aynı okulda görev yapan öğretmenlerin okullarının bu özelliklerini benzer şekilde algıladıkları ifade edilebilir. Ayrıca hesaplanan katsayıların gerekli ölçüt değerlerinin üzerinde olduğu, örgütsel vatandaşlık davranışı, kolektif öğretmen yeterliği ve kolektif yeterliğin alt boyutları olan öğretim stratejileri ve öğrenci disiplinine ilişkin öğretmenlerden elde edilen ölçümlerin teori düzeylerine uygun olacak şekilde okul düzeyinde birleştirilmesinin uygun olduğu söylenebilir (Hofmann, 2008; James, 1982; LeBreton & Senter, 2008; Woehr vd., 2015). Başka bir ifadeyle, her bir değişken için hesaplanan grup içi korelasyon katsayıları ICC (1,2) ve puanlayıcılar arası uyum indeksi  $r_{wg}$ , birleştirme analizi sonucunda elde edilen grup ortalamalarının, okulların kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin özelliklerini yansıttığını göstermektedir.

Tablo 4.1’deki varyans analizi sonuçları incelendiğinde kolektif öğretmen yeterliği [ $F(56, 617) = 4.02, p < .01$ ] ile kolektif öğretmen yeterliğinin alt boyutları olan öğretimsel stratejilere yönelik kolektif yeterlik boyutu [ $F(56, 617) = 3.53, p < .01$ ] ve disiplin stratejilerine yönelik kolektif yeterlik boyutunun [ $F(56, 617) = 3.60, p < .01$ ] okullar arasında anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışının da okullar arasında anlamlı bir farklılık [ $F(56, 617) = 3.38, p < .01$ ] gösterdiği belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde, bu bulgunun yurt dışında yapılan araştırma sonuçları ile benzer olduğu söylenebilir. Örneğin; Goddard ve Skrla (2006) sosyodemografik değişkenlerin kolektif yeterlik üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında, kolektif öğretmen yeterliğinin okullar arasında anlamlı bir farklılık ( $\chi^2 = 458.84, p < .001$ ) gösterdiğini belirlemişlerdir. Bu bulguya benzer olarak Goddard da (2001) kolektif

öğretmen yeterliğinin okullar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve okullar arasındaki varyansın %40 olduğunu belirlemiştir. Bandura (1993) öğretmenlerin etkileşimli sosyal sistemler içinde izole bir şekilde çalışmak yerine kolektif şekilde çalıştıklarını ifade etmektedir. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin inanç sistemlerinin, okulların olumlu ya da olumsuz yönde işleyişini sağlayan okul kültürünü oluşturduğunu belirtmektedir. Tschannen-Moran ve Barr da (2004) Bandura'nın (1993) görüşüne paralel olarak, kolektif öğretmen yeterliğinin okul kültürünün değiştirilmesi zor bir bileşeni olduğunu ve okulun bu özelliğinin öğrencilerin öğrenmesini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebildiğini belirtmektedir.

Ehrhart ve Naumann (2004) örgüt içerisinde belli sayıda kişinin örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemesi durumunda, bu davranışların normatif olarak kabul edileceğini ve örgüt içerisindeki bireylerin gelecekteki davranışları için yol gösterici bir güç olacağını ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle, grup içerisinde gösterilen bu davranışların “doğru” ya da “standart” davranışlar olarak kabul edileceğini belirtmektedirler. Ayrıca sergilenen örgütsel vatandaşlık davranışlarının, ortak beklentileri temsil ettiği, sosyal etkileşimi ve sosyal kimliği etkileme potansiyeline sahip olduğu ifade edilmektedir (Ehrhart vd., 2006). Bu bağlamda, grupların yapısına ve özelliklerine bağlı olarak örgütsel vatandaşlık davranışlarının, normlar veya doğru davranışlar olarak kabul edilip edilmemesinin değişiklik gösterebileceği söylenebilir. Choi ve Sy (2009) yaptıkları araştırmada grubun demografik özelliklerinin örgütsel vatandaşlık davranışını etkilediğini tespit etmişlerdir. Bu nedenle örgütsel vatandaşlık davranışlarının grupların yapısına ve özelliklerine bağlı olarak, gruplar arasında farklı düzeylerde sergilenebileceği ifade edilebilir. Schein (2010) örgüt kültürünü, üyelerinin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını etkileyen normatif değerler ve inançlar sistemi olarak tanımlamaktadır. Schein'in örgüt kültürü tanımı, birleştirme analizi ve varyans analizine ilişkin bulgular bir bütün olarak ele alındığında, hem kolektif öğretmen yeterliğinin hem de örgütsel vatandaşlık davranışının okul kültürünün bileşenlerinden olduğu ve bu değişkenlerin okulların yapısal ve kültürel özelliklerine bağlı olarak okuldan okula farklı düzeylerde görülebileceği söylenebilir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Okullardaki kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt probleminin çözümlenmesi amacıyla okul düzeyinde betimsel hesaplamalar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılacak diğer okul düzeyli değişkenler için betimsel çözümler yapılmıştır. Betimsel istatistiklere ilişkin hesaplamalar Tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Okul Düzeyli Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Ortalama	Ss	En düşük	En yüksek
Kolektif öğretmen yeterliği	3.62	.24	3.24	4.29
Öğretim stratejileri yeterliği	3.57	.24	3.17	4.22
Disiplin stratejileri yeterliği	3.66	.25	3.23	4.37
Örgütsel vatandaşlık davranışı	3.87	.30	2.95	4.56
Sosyoekonomik durum	0.05	0.04	0.02	0.18
Okul büyüklüğü	486.58	339.42	129	1686
Öğretmen sayısı	33.56	22.45	10	117
Anket uygulanan öğretmen	13.25	6.83	5	34
Kız öğrenci oranı	0.48	0.03	0.39	0.57
Okulun öğretim durumu	0.74	0.44	0	1

**Not**— N (okul) = 57, Ss = Standart sapma; Cinsiyet 0 = Erkek, 1 = Kız;

Okulun öğretim durumu 0 = tam gün öğretim, 1 = ikili öğretim

Betimsel hesaplamalar sonucunda elde edilen bulgulara göre, kolektif öğretmen yeterliğinin ortalaması 3.62 standart sapması .24’ tür, en düşük düzeyde kolektif yeterliğe sahip okulun puanı 3.24, en yüksek düzeyde kolektif yeterliğe sahip okulun puanı ise 4.29’dur. Öğretim stratejilerine yönelik kolektif öğretmen yeterliğinin ortalaması 3.57, standart sapması .24’tür, ve disiplin stratejilerine ilişkin kolektif yeterliğinin ortalaması ise 3.66 standart sapması .25’ tir.

Örgütsel vatandaşlık davranışının ortalaması 3.87, standart sapması .25' tir, en düşük düzeyde örgütsel vatandaşlığa sahip okulun puanı 2.95, en yüksek düzeyde örgütsel vatandaşlığa sahip okulun puanı ise 4.56'dır. Değişkenler için hesaplanan aritmetik ortalama puanları incelediğinde, okulların kolektif öğretmen yeterliğinin ve örgütsel vatandaşlık davranışının çok yüksek olduğu söylenemez. Ayrıca genel olarak standart sapma puanları ve değişkenlerden alınan en küçük ve en büyük puanlar incelendiğinde, örgütsel vatandaşlık davranışının okullar arasında daha fazla düzeyde değişkenlik gösterdiği söylenebilir.

Ayrıca araştırmada kontrol değişkeni (covariate) olarak kullanılan okul düzeyli değişkenlere ilişkin yapılan betimsel hesaplamalar sonucunda elde edilen bulgulara göre okulların sosyoekonomik durumunun göstergesi olarak kullanılan Şartlı Nakit Transferi kapsamında yardım alan öğrencilerin, toplam öğrenci sayısına oranı %5' tir. Örneklem grubunda yer alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin en az %2'si ve en çok %18'i Şartlı Nakit Transferi kapsamında yardım almaktadırlar. Araştırma kapsamındaki okulların % 75'inin ikili öğretim, %25'inin ise tam gün öğretim yaptığı belirlenmiştir. Ayrıca okullardaki kız öğrenci oranı %48'dir. Araştırmanın örneklem grubunda yer alan okullarda öğrenim gören öğrenci sayıları 129 ile 1686 arasında değişmektedir ve öğrenci sayılarının ortalaması 486.58'dir.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “*Kolektif öğretmen yeterliği, örgütsel vatandaşlık davranışı, sosyoekonomik durum ve okul büyüklüğü arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?*” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla okul düzeyli değişkenler arasındaki ikili korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.3’te verilmiştir.

**Tablo 4.3.** Okul Düzeyli Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Kolektif öğretmen yeterliği	-					
2. Öğretim stratejileri yeterliği	.95**	-				
3. Disiplin stratejileri yeterliği	.96**	.84**	-			
4. Örgütsel vatandaşlık davranışı	.64**	.64**	.60**	-		
5. Sosyoekonomik durum	-.24	-.24	-.23	-.26	-	
6. Okul büyüklüğü	.20	.28	.10	-.22	-.23	-
7. Öğretmen sayısı	.12	.19	.04	-.15	-.21	.97**

Not— N (okul) = 57;

\*\*  $p < .01$ .

Tablo 4.3’ te yer alan bulgular incelendiğinde, kolektif öğretmen yeterliği ile kolektif öğretmen yeterliğinin alt boyutları olan öğretimsel stratejilere yönelik kolektif yeterlik ve disiplin stratejilerine yönelik kolektif yeterlik arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Araştırmada kolektif öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliğinin alt boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu kolektif öğretmen yeterliği ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkilerin incelendiği farklı eğitim kademelerindeki araştırma sonuçları ile uyum göstermektedir. Örneğin; Jackson ve DiPaola (2011) ilkokullarda yaptıkları araştırmada örgütsel vatandaşlık davranışı ile kolektif yeterlik arasında ( $r = .64, p < .01$ ) pozitif yönde, Tarter ve Cooper (2011) liselerde yaptıkları çalışmada örgütsel vatandaşlık davranışı ile kolektif yeterlik arasında ( $r = .37, p < .01$ ) pozitif yönde

anlamli ilişki olduğunu belirlemiştir. Kolektif retmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışının tanımları incelendiğinde, her iki yapının da genel olarak okulların etkililiğine katkıda bulunmayı amaçlayan davranış örüntülerini içerdiği söylenbilir. Bu bağlamda, benzer yönde kazanımları elde etmeyi amaçlayan bu yapılar arasında pozitif yönlü ilişkilerin ortaya çıkması beklentilerle uyum göstermektedir.

Araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri okulun sosyoekonomik durumu ile kolektif retmen yeterliği ( $r = -.24, p > .05$ ) arasında anlamli bir ilişkinin tespit edilememiŝ olmasıdır. Bu bulgudan hareketle okulun sosyoekonomik durumu ile kolektif retmen yeterliği arasında bir bağlantı olmadığı ifade edilebilir. Ancak kolektif retmen yeterliği ile ilgili yabancı literatürdeki çalışmalar göz önüne alındığında, bu bulgunun yabancı literatürdeki araştırma sonuçları ile örtüŝmediđi söylenbilir. Örneğin; Bandura (1997) ğrencilerin sosyoekonomik durumunun kolektif retmen yeterliğini negatif yönde etkilediğini belirlemiŝ ve path katsayısını  $-.47$  olarak hesaplamıŝtır. Goddard (2001) okulun sosyoekonomik durumu ile kolektif retmen yeterliği arasında ( $r = -.73, p < .01$ ) negatif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Adams ve Forsyth (2006) sosyoekonomik durum ile kolektif yeterlik arasında ( $r = -.60, p < .01$ ) negatif yönlü bir ilişki olduğunu saptamıŝtır. Genel olarak yurt dışında yapılan araştırma sonuçlarına göre kolektif retmen yeterliği ile sosyoekonomik durum arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırmada rgtsel vatandaşlık davranışı ile okulun sosyoekonomik durumu arasında ( $r = -.26, p > .05$ ) anlamli bir ilişki olmadığı grlmŝtir. Bu bulgudan hareketle retmenlerin sergiledikleri vatandaşlık davranışları ile okulların sosyoekonomik durumu arasında bir ilişki olmadığı söylenbilir. Bu bulgu örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili literatürdeki çalışmalar ile uyum göstermektedir. Örneğin; DiPaola ve Hoy (2005b) rgtsel vatandaşlık davranışının okul düzeyli yordayıcılarını belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında, sosyoekonomik durumun anlamli bir yordayıcı olmadığını ( $\beta = -.10, p > .05$ ) belirlemiştir. Sosyoekonomik durum ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamli bir ilişki olmadığına ilişkin benzer bulgular ilerleyen yıllarda yapılan araştırmalarda da ortaya konulmuştur (Burns & DiPaola, 2013; Clement, Erdoğan, & DiPaola, 2018).

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Akademik başarıları bakımından okullar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmişti. Akademik başarının okullar arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, hiyerarşik lineer modellemenin alt modeli olan rastgele etkili tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Rastgele etkili tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.4’ te verilmiştir.

**Tablo 4.4.** Rastgele Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeline İlişkin Sonuçlar

<b>Sabit Etkiler</b>	<b>Katsayı</b>	<b>Standart hata</b>	<b>t</b>
Sabit (Ortalama başarı) ( $\gamma_{00}$ )	55.75	1.21	45.77***
<b>Rastgele Etkiler</b>	Varyans	sd	$\chi^2$
	Bileşenleri		
Okullar-arası varyans ( $\tau_{00}$ )	82.08	56	1619.84***
Okullar-içi varyans ( $\sigma^2$ )	340.47		
Güvenirlik (sabit) ( $\lambda$ )	.95		
Grup içi korelasyon katsayısı ( $\rho$ )	.20		

**Not** – Sabit (intercept), sd: serbestlik derecesi

$\rho$  = Grup içi korelasyon katsayısı (Intra class correlation coefficient - ICC)

\*\*\*  $p < .001$ .

Tablo 4.4’ teki sabit etkilere ilişkin bulgular inlediğinde, örneklem grubunda yer alan okulların ortalama akademik başarı puanlarının ortalaması, diğer adıyla genel ortalama akademik başarı puanı ( $\gamma_{00}$ ) 55.75 olarak tahmin edilmiştir. %95 güven aralığı ve 1.21 puanlık standart hata göz önüne alındığında, okulların genel akademik başarı ortalamasının gerçek değerinin %95 olasılıkla 53.37 – 58.12 puan aralığında olduğu söylenebilir.

$$\gamma_{00} \pm 1.96 (sh) = 55.75 \pm 1.96 (1.21) = (53.37 \leq \gamma_{00} \leq 58,12)$$

Ayrıca örneklemdaki okulların ortalama başarı puanlarının ortalamasına ilişkin güvenilirlik katsayısı  $\lambda = .95$  olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu güvenilirlik katsayısı, analizlerde kullanılan ortalama okul başarı puanlarının, gerçek ortalama başarı puanlarını yansıtıcı nitelikte olduğunu göstermektedir (Raudenbush & Bryk, 2012).

Tablo 4.4'teki rastgele etkilere ilişkin bulgular incelendiğinde akademik başarıdaki, 1. düzey varyans yani okullar-içi varyans:  $\text{Var}(r_{ij}) = \sigma^2 = 340.47$  olarak 2. düzeyli varyans yani okullar-arası varyans ise  $\text{Var}(u_{oj}) = \tau_{00} = 82.08$  olarak hesaplanmıştır. Ayrıca analiz sonucunda, örneklem grubunda yer alan okulların ortalama akademik başarı puanlarının okullar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği [ $\chi^2(56) = 1619.84, p < .001$ ] belirlenmiştir. Daha açık şekilde ifade edilirse, akademik başarı bakımından okullar arasında anlamlı bir farklılık görüldüğü, yani örneklem grubundaki okulların birbirinden farklı düzeyde başarı gösterdiği tespit edilmiştir. Normal dağılım varsayımı altında, okullar arasında ortaya çıkan varyans göz önüne alınarak okulların ortalama başarılarının %95 olasılıkla 38.00 – 73.05 puan aralığında olduğu söylenebilir. Bu değer örneklem grubundaki okulların ortalama başarıları arasında önemli bir düzeyde farklılaşma olduğunu göstermektedir.

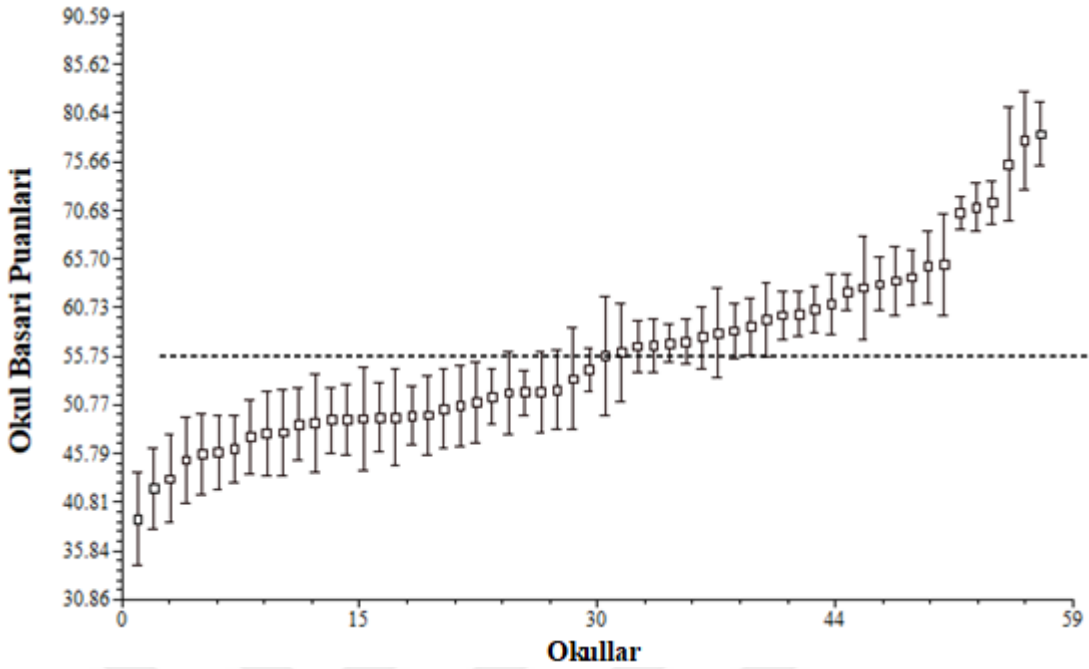
$$\gamma_{00} \pm 1.96 (\tau_{00})^{1/2} = 55.75 \pm 1.96 (82.08)^{1/2} = (38.00 - 73.05)$$

Varyans bileşenleri kullanılarak grup-içi korelasyon katsayısı hesaplanmıştır:

$$\rho = \frac{\tau_{00}}{\sigma^2 + \tau_{00}} = \frac{82.08}{340.47 + 82.08} = .20$$

Yapılan hesaplama sonucunda grup içi korelasyon katsayısı ( $\rho$ ) .20 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayı, akademik başarıda gözlenen farklılığın %20'sinin okullar arasında %80'nin ise okullar-içinde ortaya çıktığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, akademik başarı puanlarındaki farklılaşmanın %80'inin öğrencilerden %20'sinin ise okullardan kaynaklandığı söylenebilir.





**Şekil 4.1.** Okulların ortalama başarı puanlarına ilişkin güven aralıkları

Ampirik Bayes (Empirical Bayes) kestirme yöntemi ile örneklem grubunda yer alan okulların ortalama başarı puanları için %95 düzeyinde güven aralıkları hesaplanmıştır. Şekil 4.1’ de güven aralıkları incelendiğinde akademik başarı yönünden okulların anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Rastgele etkili tek yönlü ANOVA testine ilişkin bulgular genel olarak incelendiğinde, akademik başarı açısından okulların anlamlı şekilde farklılaştığı, yani okulların öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca hesaplanan grup içi korelasyon katsayısına göre öğrencilerin akademik başarılarındaki varyansın %80’nin okullar içerisinde, % 20’sinin ise okullar arasında olduğu görülmektedir. Daha açık şekilde ifade edecek olursak, akademik başarıdaki varyansın %80’lik kısmının öğrencilerin kendi kişisel ve aile özelliklerinden kaynaklandığı; %20’lik kısmının ise okul özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Her ne kadar akademik başarıdaki farklılaşmanın büyük bir kısmı öğrenci kaynaklı olsa da okul kaynaklarının öğrenci başarı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Hedges ve Hedberg (2007) grup içi korelasyon katsayılarının okul araştırmalarında genellikle .10 ile .25 aralığında değiştiğini, Peugh (2010) ise kesitsel çok düzeyli araştırmalarda grup-içi korelasyon katsayılarının genellikle .05 ile .20 arasında değiştiğini belirtmektedir. Bu değerler göz önüne alındığında araştırma kapsamında hesaplanan grup içi korelasyon katsayısının yüksek olduğu ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle, okulların öğrenci başarı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ülkemizde farklı yıllarda yürütölen TIMSS ve PISA sınav sonuçlarına dayalı olarak yapılan çalışmalarda da okulların öğrenci başarı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu tespit edilmiş ve genellikle öğrencilerin akademik başarılarındaki farklılığın %20 ile %45 arasında okullardan kaynaklandığı belirlenmiştir (Aksu, Güzeller, & Eser, 2017; Alacacı & Erbaş, 2010; Atar & Atar, 2012; Özberk, Bengi, Fındık, Leyla, & Özberk, 2018; Usta, 2016). Yurt dışında yapılan çalışmalar da okulların öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli etkisi olduğu belirlenmiştir (Greenwald, Hedges, & Laine, 1996; V. E. Lee, 2010; Rumberger & Palardy, 2004).

Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırma bulguları genel olarak, Coleman ve diğerleri tarafından yürütölen çalışmada “okullar öğrencilerin aile özellikleri ve sosyal çevrelerinden bağımsız olarak öğrenci başarı üzerinde küçük bir etkiye sahiptir” (Coleman vd., 1966, s. 325) şeklinde ifade edilen bulgunun aksine öğrenci başarı üzerinde önemli etkiye sahip olabildiğini göstermektedir. Uzun yıllardır yürütölen çok sayıda çalışmada, okulların öğrenci başarı üzerinde etkiye sahip olduğu yönünde bulgulara ulaşılması, araştırmacıları ve uygulayıcıları hangi okul özelliklerinin bu etkiyi sağladığı konusunda düşünmeye itmiştir. Öğrenci başarısını etkileyen okul düzeyli faktörlerin belirlenebilmesi ve bu faktörlerin manipöle edilebilmesi de, dezavantajlı durumda olan öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesinde önemli bir araç olabilir. Bu bağlamda, yabancı literatür incelendiğinde uzun yıllardır yurt dışında öğrenci başarı üzerinde etkili olan okul özelliklerinin belirlenmesi konusunda çok sayıda çalışma yapıldığı görölmektedir. Ancak yerli literatür incelendiğinde öğrenci başarı üzerinde etkili olan okul özelliklerini belirleme konusundaki çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi, “*Kolektif öğretmen yeterliği, örgütsel vatandaşlık davranışı, okul büyüklüğü, okulda öğrenim gören kız öğrenci oranı ve okulun öğretim durumu değişkenleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ve bu değişkenler okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın ne kadarını açıklamaktadır?*” olarak ifade edilmişti. Bu değişkenlerin okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın ne kadarını açıkladığını belirlemek amacıyla hiyerarşik lineer modellemenin alt modeli olan ortalamaların bağımlı değişken olduğu regresyon modeli kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 4.5’te verilmiştir.

**Tablo 4.5.** Ortalamaların Bağımlı Değişken Olduğu Regresyon Modeli

Parametreler	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
<b>Sabit etkiler</b>				
Sabit, ( $\gamma_{00}$ )	55.75***(1.04)	55.76***(.74)	55.74***(.68)	55.64.13*** (.66)
Okul SED, ( $\gamma_{01}$ )	-106.68***(18.71)	-75.44***(15.82)	-67.94***(13.91)	-56.61**(17.34)
Kolektif Yeterlik, ( $\gamma_{02}$ )		23.90***(3.57)	15.81***(3.98)	14.90***(3.89)
Örgütsel Vatandaşlık, ( $\gamma_{03}$ )			10.62**(3.29)	9.54**(3.23)
Okul büyüklüğü, ( $\gamma_{04}$ )				0.015 (0.02)
Kız öğrenci oranı, ( $\gamma_{05}$ )				-0.02 (0.05)
Öğretim durumu, ( $\gamma_{06}$ )				1.60 (1.90)
<b>Rastgele etkiler</b>				
Okul-İçerisi varyans, ( $\sigma^2$ )	340.48***	340.48***	340.48***	340.48***
Okullar-arası varyans, ( $\tau_{00}$ )	60.40***	29.71***	24.82***	22.92***
Kay-kare ( $\chi^2$ )	1124.11	587.62	534.95	403.48
Güvenirlilik (Intercept)	.94	.88	.86	.85
Model Sapması (model deviance)	62331.66	62292.84	62277.04	62272.66
Okul düzeyinde açıklanan varyans (%)	26.41	63.80	69.77	72.07

**Not** – Standart hatalar parantez içerisinde verilmiştir. \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$

Bu alt problem kapsamında kullanılan bağımsız değişkenlerin, okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansı açıklama oranlarını belirleyebilmek amacıyla kuramsal dayanaklar ve daha önce yapılan araştırmalar dikkate alınarak dört farklı modelin test edilmesi uygun görülmüştür. Aşağıda araştırma kapsamında test edilen modeller sırasıyla açıklanmıştır.

**Model 1:** Birinci modelde okulun sosyoekonomik durumu ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca sosyoekonomik durumun okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansı açıklama oranı hesaplanmıştır. Tablo 4.5'deki birinci modele ilişkin bulgular incelendiğinde, okulun sosyoekonomik durumu ile akademik başarı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki ( $\gamma_{01} = -106.68$ ,  $t = 5.70$ ,  $p < .001$ ) olduğu görülmektedir.

$$1. \text{ Model: } Akademik \text{ Başarı}_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} SED_j + u_{0j} + r_{ij}$$

Tablo 4.5' teki varyans bileşenleri göz önünde alındığında, bütün okulların sosyoekonomik durumunun sıfır olduğu durumda, okulların ortalama başarısının %95 olasılıkla 40.72 ile 71.00 puan aralığında olabileceği söylenebilir.

$$\gamma_{00} \pm 1.96 (\tau_{00})^{1/2} = 55.75 \pm 1.96 (60.40)^{1/2} = (40.72 - 71.00)$$

Açıklanan varyans oranı dikkate alındığında, sosyoekonomik durum değişkeninin okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansta 21.68 puanlık bir azalmaya neden olduğu ve bu azalmanın ise okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın yaklaşık %26'sına tekabül ettiği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, okulunun sosyoekonomik durumunun okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın %26'sını açıkladığı belirlenmiştir.

$$R^2 = \frac{\tau_{00} (\text{Tek Yönlü ANOVA}) - (\text{Model1})}{\tau_{00} (\text{Tek Yönlü ANOVA})} = \frac{82.08 - 60.40}{82.08} = .26$$

Ülkemizde yapılan araştırmalarda genellikle ailenin sosyoekonomik durumu ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkilere odaklanılmıştır. Buna bağlı olarak araştırmalarda ailenin sosyoekonomik durumu (anne-baba eğitimi, gelir düzeyi vb.) ile akademik başarı arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir (Acar & Öğretmen, 2012; Anıl, 2009; Atar & Atar, 2012; Engin-Demir, 2009). Her ne kadar ülkemizde yapılan araştırmalarda temel alınan analiz düzeyinin (öğrenci düzeyi) farklı olması, önceki araştırma sonuçları ile bu araştırmadan elde edilen sonuçları karşılaştırmaya imkân tanımasa da sosyoekonomik durum ile akademik başarı arasında negatif yönlü ilişki olduğu kolaylıkla ifade edilebilir.

Okulun sosyoekonomik durum ile akademik başarı arasında negatif yönlü ilişki olduğuna yönelik elde edilen bu bulgu, yurt dışında yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Örneğin; Avustralya (Perry & McConney, 2010, 2013), Amerika Birleşik Devletleri (Caldas & Bankston, 1997; Goddard, 2001; V. E. Lee, 2010; Sirin, 2005) ve Kanada (Ma & Klinger, 2000) gibi farklı ülkelerde yapılan çok sayıda araştırmada okulun sosyoekonomik durumu ile akademik başarı arasında negatif yönlü güçlü bir ilişki olduğu ifade edilmektedir. Şirin (2005) yaptığı meta analiz çalışmasında okulun sosyoekonomik durumu ile okulun ortalama başarı arasındaki ilişkinin (etki büyüğü = .64), öğrencinin sosyoekonomik durumu ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiden (etki büyüğü = .27) daha güçlü olduğunu tespit etmiştir. Pery ve McConney (2010, 2013) ise okulun sosyoekonomik durumunun öğrencinin sosyoekonomik durumundan bağımsız olarak akademik başarıyı etkilediğini belirlemiştir. Yurt dışında yapılan araştırma sonuçlarına benzer olarak bu araştırmadan elde edilen bulgu, ülkemizde de okulların sosyoekonomik yapısının öğrencilerin akademik başarısını etkileyebildiğini göstermektedir.

**Model 2:** İkinci modelde okulun sosyoekonomik durumu kontrol altına alınarak kolektif öğretmen yeterliği ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca kolektif öğretmen yeterliğinin okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansı açıklama oranı hesaplanmıştır. Tablo 4.5'deki ikinci modele ilişkin bulgular incelendiğinde, kolektif öğretmen yeterliği ile akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ( $\gamma_{02} = 23.90$ ,  $t = 6.70$ ,  $p < .001$ ) olduğu görülmektedir.

**2. Model:**  $Akademik\ Başarı_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} SED_j + \gamma_{02} Kolektif\ yeterlik_j + u_{0j} + r_{ij}$

Tablo 4.5' deki varyans bileşenleri göz önünde alındığında, bütün okulların sosyoekonomik durumu ve kolektif öğretmen yeterliği sıfır olduğu durumda, okulların ortalama başarısının %95 olasılıkla 45.06 ile 66.43 puan aralığında olabileceği söylenebilir.

$$\gamma_{00} \pm 1.96 (\tau_{00})^{1/2} = 55.76 \pm 1.96 (29.71)^{1/2} = (45.07 - 66.44)$$

Açıklanan varyans oranı dikkate alındığında, kolektif öğretmen yeterliğinin okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansta 30.69 puanlık bir azalmaya neden olduğu ve bu azalmanın ise okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın %38'ine tekabül ettiği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, kolektif öğretmen yeterliğinin okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın yaklaşık %38'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Ayrıca okulların sosyoekonomik durumu ile kolektif öğretmen yeterliğinin birlikte okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın yaklaşık %64'ünü açıkladığı belirlenmiştir.

$$R^2 = \frac{\tau_{00} (\text{Tek Yönlü ANOVA}) - (\text{Model2})}{\tau_{00} (\text{Tek Yönlü ANOVA})} = \frac{82.08 - 29.71}{82.08} = .64$$

Literatür incelendiğinde, bu bulgunun yurt dışında yapılan çalışmalarla benzer yönde olduğu söylenebilir. Örneğin; Bandura (1993) kolektif yeterlik ile okul başarısı arasındaki regresyon katsayısını .34 ( $p < .01$ ) olarak hesaplanmıştır. Tschannen-Moran Barr (2004) kolektif yeterlik ile okulun matematik ( $r = .41, p < .01$ ), yazma (writing) ( $r = .50, p < .01$ ) ve İngilizce başarısı ( $r = .37, p < .01$ ) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir. Cybulski, Hoy ve Sweetland (2005) kolektif öğretmen yeterliği ile hem matematik ( $r = .75, p < .01$ ) hem de okuma başarısı ( $r = .72, p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Moolenaar, Slegers ve Daly (2012) kolektif yeterlik ile hem matematik ( $r = .29, p < .05$ ) hem de dil başarısı ( $r = .48, p < .01$ ) arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemişlerdir.

Çok düzeyli analiz teknikleri kullanılarak yapılan araştırma sonuçlarında da kolektif öğretmen yeterliği ile akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kolektif öğretmen yeterliğinin okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın önemli kısmını açıkladığı tespit edilmiştir. Örneğin; Goddard ve diğerleri (2000) kolektif öğretmen yeterliğinin okullar arasında ortaya çıkan matematik başarılarındaki varyansın %53.27'sini, okuma başarılarındaki varyansın %69.64'ünü açıkladığını tespit etmiştir. Goddard ve diğerleri (2015) çok düzeyli yapısal eşitlik modeli kullandıkları araştırmalarında, kolektif öğretmen yeterliğinin hem matematik ( $\beta = .35, p < .001$ ) hem de okuma başarısını ( $\beta = .45, p < .001$ ) anlamlı şekilde açıkladığını belirlemiştir. Eells (2011) tarafından yapılan meta analiz sonucunda da kolektif öğretmen yeterliği ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca akademik başarı üzerinde kolektif öğretmen yeterliğinin ( $\rho = 1.57$ ), okulun sosyoekonomik durumundan ( $\rho = .52$ ) üç kat daha etkili olduğu belirlenmiştir.

2000'li yılların başından itibaren farklı eğitim kademelerinde yürütülen çok sayıda araştırmada kolektif öğretmen yeterliği ile hem öğrenci düzeyli hem de okul düzeyli akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir (Eells, 2011; Goddard, 2001; Goddard, LoGerfo, vd., 2004; Goddard vd., 2017; McCoach & Colbert, 2010). Farklı ülkelerde ve farklı eğitim kademelerinde yapılan araştırma sonuçları dikkate alındığında yurt dışındaki araştırmalara benzer şekilde, ülkemizde de kolektif öğretmen yeterliğinin, akademik başarı ile pozitif yönlü anlamlı ilişki gösterdiği ve okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın önemli bir kısmını açıkladığı tespit edilmiştir.

**Model 3:** Üçüncü modelde okulun sosyoekonomik durumu ve kolektif öğretmen yeterliği kontrol altına alınarak örgütsel vatandaşlık davranışı ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışının okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansı açıklama oranı hesaplanmıştır. Tablo 4.5'deki üçüncü modele ilişkin bulgular incelendiğinde, örgütsel vatandaşlık davranışı ile akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ( $\gamma_{03} = 10.62, t = 3.22, p < .01$ ) olduğu görülmektedir.

**3.Model:**  $Akademik\ Başarı_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}SED_j + \gamma_{02}Kolektif\ yeterlik_j + \gamma_{03}Örgütsel\ vatandaşlık_j + u_{0j} + r_{ij}$

Tablo 4.5’ deki varyans bileşenleri göz önünde alındığında, bütün okulların sosyoekonomik durumu, kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı sıfır olduğu durumda, okulların ortalama başarısının %95 olasılıkla 45.97 ile 66.50 puan aralığında olabileceği söylenebilir.

$$\gamma_{00} \pm 1.96 (\tau_{00})^{1/2} = 55.74 \pm 1.96 (24.82)^{1/2} = (45.97 - 65.50)$$

Açıklanan varyans oranı dikkate alındığında, örgütsel vatandaşlık davranışın okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansta 4.89 puanlık bir azalmaya neden olduğu ve bu azalmanın ise okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın yaklaşık %6’sına tekabül ettiği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, örgütsel vatandaşlık davranışı okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın yaklaşık %6’sını açıklamaktadır. Ayrıca okulların sosyoekonomik durumu, kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışının birlikte okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın yaklaşık %70’ ini açıkladığı belirlenmiştir.

$$R^2 = \frac{\tau_{00}(\text{Tek Yönlü ANOVA}) - (\text{Model3})}{\tau_{00}(\text{Tek Yönlü ANOVA})} = \frac{82.08 - 24.82}{82.08} = .70$$

Örgütsel vatandaşlık davranışı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin ilk defa incelendiği araştırmada, DiPaola ve Hoy (2005a) örgütsel vatandaşlık davranışı ile okuma ( $r = .30, p < .01$ ) ve matematik başarısı ( $r = .34, p < .01$ ) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Jackson ve DiPaola (2011) okulun sosyoekonomik durumu kontrol altında alındığında, örgütsel vatandaşlık davranışının 3.sınıf ve 5. sınıf öğrencilerinin hem matematik hem de okuma başarısını anlamlı şekilde açıkladığını belirlemiştir. İzleyen yıllarda farklı eğitim kademelerinde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiş, örgütsel vatandaşlık davranışı ile



akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Burns & DiPaola, 2013; Clement vd., 2018; Tarter & Cooper, 2011).

Araştırmanın bu bulgusu ve literatürdeki çalışma sonuçları, örgütsel vatandaşlık davranışı ile akademik başarı pozitif yönlü anlamlı ilişkinin ülkemizden elde edilen verilerle de desteklendiği göstermektedir. Öte yandan kolektif öğretmen yeterliği ile örgütsel vatandaşlık davranışının okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansı açıklama oranları dikkate alındığında kolektif öğretmen yeterliğinin örgütsel vatandaşlık davranışından daha yüksek miktarda varyansı açıkladığı görülmektedir. Bu durum her iki kavramının da kuramsal temelleri ile uyum göstermektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışının özellikleri incelendiğinde bu tür davranışların, genel olarak herhangi bir kişisel beklenti olmaksızın okuldaki öğrencilere, meslektaşlara ve okulun bütüne katkıda bulunmayı amaçlayan, davranışlar olduğu görülmektedir. Yani örgütsel vatandaşlık davranışının dolaylı şekilde öğrenme ortamını etkilediği ifade edilebilir. Daha önce ifade edildiği gibi kolektif öğretmen yeterliği doğrudan öğretimsel etkinliklere ve öğrencilere yönelik inançlar olduğu için akademik başarıdaki varyansı açıklama oranının örgütsel vatandaşlık davranışına göre daha yüksek olması beklentilerle uyum göstermektedir.

**Model 4:** Dördüncü modelde okulun sosyoekonomik durumu, kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı kontrol altına alınarak okul büyüklüğü, okulda öğrenim gören kız öğrenci oranı ve okulun öğretim durumu ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca okul büyüklüğü, okulda öğrenim gören kız öğrenci oranı ve okulun öğretim durumu değişkenlerinin akademik başarıdaki varyansı açıklama oranı hesaplanmıştır. Tablo 4.5'deki dördüncü modele ilişkin bulgular incelendiğinde okul büyüklüğü ( $\gamma_{04} = 0.015$ ,  $t = 0.75$ ,  $p > .05$ ), okulda öğrenim gören kız öğrenci oranı ( $\gamma_{05} = -0.02$ ,  $t = 0.4$ ,  $p > .05$ ) ve okulun öğretim durumu ( $\gamma_{06} = 1.60$ ,  $t = 0.84$ ,  $p > .05$ ) değişkenleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

$$Akademik\ Başarı_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} SED_j + \gamma_{02} Kolektif\ yeterlik_j +$$

$$4. Model: \gamma_{03} Örgütsel\ vatandaşlık_j + \gamma_{04} Okul\ büyüklüğü_j +$$

$$\gamma_{05} Kız\ öğrenci\ oranı_j + \gamma_{06} Okulun\ öğretim\ durumu_j + u_{0j} + r_{ij}$$

Tablo 4.5’deki varyans bileşenleri göz önünde alındığında, bütün okulların sosyoekonomik durumu, kolektif öğretmen yeterliği, örgütsel vatandaşlık davranışı, okul büyüklüğü, okulda öğrenim gören kız öğrenci oranı ve okulun öğretim durumu değişkenlerinin sıfır olduğu durumda, okulların ortalama başarısının %95 olasılıkla 46.25 ile 65.02 puan aralığında olabileceği söylenebilir.

$$\gamma_{00} \pm 1.96 (\tau_{00})^{1/2} = 55.64 \pm 1.96 (22.92)^{1/2} = (46.25 - 65.02)$$

Her ne kadar okul büyüklüğü, okulda öğrenim gören kız öğrenci oranı ve okulun öğretim durumu değişkenleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmasa da bu değişkenler birlikte okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın 1.9 puan azalmasına sebep olmaktadır. Bu azalmanın ise okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın %2.3’üne tekabül ettiği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, bu değişkenlerin okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın %2.3’ünü açıklamaktadır. Ayrıca araştırmada kullanılan bütün okul düzeyli değişkenlerin birlikte okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın yaklaşık %72’sini açıkladığı tespit edilmiştir.

$$R^2 = \frac{\tau_{00}(\text{Tek Yönlü ANOVA}) - (\text{Model4})}{\tau_{00}(\text{Tek Yönlü ANOVA})} = \frac{82.08 - 22.92}{82.08} = .72$$

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

1980’li yıllardan itibaren yürütülen çok sayıda araştırmada öğrenci başarısı üzerinde olumlu etki gösterebilecek ve düşük sosyoekonomik durumun neden olduğu olumsuz etkileri azaltabilecek çok sayıda okul düzeyli değişken belirlenmiştir. Uzun yıllardır yürütülen araştırmalarda, okulların öğrenci başarısı üzerinde etkiye sahip olduğu yönünde bulgulara ulaşılması, öğrenci başarısı üzerinde olumlu etki gösteren okul düzeyli değişkenlerin manipüle edilerek dezavantajlı durumda olan öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesine olanak tanımıştır. Bu araştırmada, yabancı literatürde öğrencilerin akademik başarısını desteklediği belirlenen kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı gibi okul düzeyli değişkenlerin ülkemizde de benzer sonuçlar gösterip göstermediği incelenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmada, sosyoekonomik durum değişkeni kontrol edilerek kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile akademik başarı arasındaki çok düzeyli ilişkiler incelenmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

Bu bölümünde yapılan analizler neticesinde elde edilen sonuçlar, araştırmanın problem sırasına göre özetlenerek aşağıda sunulmuştur.

##### 5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuç

Birinci alt problem kapsamında yapılan analizler sonucunda, kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin öğretmenlerden elde edilen ölçümlerin okul düzeyinde birleştirilmesinin uygun olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, 57 okulda görev yapan 674 öğretmenden elde edilen ölçümler birleştirilerek 57 okul için kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı puanları hesaplanmıştır. Bir sonraki aşamada yapılan analizler neticesinde, kolektif öğretmen yeterliğinin ve örgütsel

vatandaşlık davranışının okullar arasında anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, örneklem grubu içerisinde yer alan okulların farklı düzeylerde kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı özelliğine sahip oldukları görülmüştür.

### **5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuç**

İkinci alt problem kapsamında yapılan betimsel hesaplamalar sonucunda, örneklem grubu içerisinde yer alan okulların kolektif öğretmen yeterliğinin ortalaması 3.62, öğretim stratejilerine yönelik kolektif öğretmen yeterliğinin ortalaması 3.57 ve disiplin stratejilerine yönelik kolektif yeterliğinin ortalaması ise 3.66 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca en düşük düzeyde kolektif yeterliğe sahip okulun puanın 3.24 olduğu, en yüksek düzeyde kolektif yeterliğe sahip okulun puanın ise 4.29 olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, örneklem grubu içerisinde yer alan okulların örgütsel vatandaşlık davranışının ortalaması 3.87 olarak hesaplanmıştır. En düşük düzeyde örgütsel vatandaşlığa sahip okulun puanın 2.95 en yüksek düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışına sahip okulun puanın ise 4.56 olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre okulların hem kolektif öğretmen yeterliği hem de örgütsel vatandaşlık davranışı açısından yüksek puanlara sahip olmadığı tespit edilmiştir.

### **5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç**

Üçüncü alt problem kapsamında hesaplanan ikili korelasyon katsayıları sonucunda, kolektif öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliğinin alt boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Ancak okulun sosyoekonomik durumu ile hem kolektif öğretmen yeterliği hem de örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, okulların kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı özelliklerinin okulların kendi sosyoekonomik durumlarından bağımsız olduğunu göstermektedir.

#### 5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç

Dördüncü alt problem kapsamında yapılan Rastgele etkili tek yönlü ANOVA testi sonucunda akademik başarı bakımından, okullar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, örneklem grubu içerisinde yer alan okulların birbirinden farklı düzeyde başarı gösterdiği tespit edilmiştir. Varyans bileşenlerine dayalı olarak yapılan hesaplamalar sonucunda, akademik başarıda gözlenen farklılığının yaklaşık olarak %20'sinin okullar arasında, %80'inin ise öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Daha açık şekilde ifade edilirse, akademik başarıdaki varyansın %80'lik kısmının öğrencilerin kendi kişisel ve aile özelliklerinden kaynaklandığı; %20'lik kısmının ise okul özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Her ne kadar akademik başarıda gözlenen farklılığın büyük bir kısmının öğrenci düzeyli değişkenlerden kaynaklandığı belirlenmiş olsa da elde edilen bulgular, okulların öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu göstermektedir.

#### 5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin sonuç

Beşinci alt problem kapsamında yapılan analizler sonucunda, kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile akademik başarısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öte yandan okulun sosyoekonomik durumu ile akademik başarısı arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak okul büyüklüğü, okulda öğrenim gören kız öğrenci oranı ve okulun öğretim durumu değişkenleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Kolektif öğretmen yeterliği, örgütsel vatandaşlık davranışı, okulun sosyoekonomik durumu, okul büyüklüğü, okulda öğrenim gören kız öğrenci oranı ve okulun öğretim durumu değişkenlerinin birlikte okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın %72.07'sini açıkladığı belirlenmiştir. Değişkenlerin, okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki açıkladıkları varyans oranları incelendiğinde; kolektif öğretmen yeterliğinin %38, okullarının sosyoekonomik durumunun %26, örgütsel vatandaşlık davranışının %7 ve diğer okul düzeyli değişkenlerin %2.3 oranında varyansı açıkladığı tespit edilmiştir. Açıklanan varyans oranları dikkate alındığında kolektif öğretmen yeterliğinin, sosyoekonomik durum değişkeninden daha yüksek düzeyde

varyans açıkladığı görülmüştür. Genel olarak araştırmada kullanılan okul düzeyli değişkenlerin okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın büyük bir kısmını açıkladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, tablo 4.5'teki varyans bileşenlerine ilişkin sonuçlara göre araştırmada kullanılan değişkenler kontrol altında alındıktan sonra da okulların akademik başarı açısından farklılaştığı ( $\tau_{00}=22.92$ ,  $\chi^2 = 403.48$ ,  $p < .001$ ) ve okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın yaklaşık olarak %27'sinin açıklanmadığı tespit edilmiştir.

## 5.2. Öneriler

Bu kısımda, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar için geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

### 5.2.1. Uygulayıcılar için öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışının akademik başarı ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, bu değişkenlerin okullar arasında ortaya çıkan akademik başarıdaki varyansın neredeyse yarısını açıkladığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen önemli bir diğer bulgu ise hem kolektif öğretmen yeterliğinin hem de örgütsel vatandaşlık davranışının okulların sosyoekonomik durumu ile anlamlı bir ilişki göstermemiş olmasıdır. Genel olarak elde edilen bulgular, okullarının yüksek düzeyde başarı göstermesini isteyen yöneticilere yol gösterici niteliktedir. Bu bağlamda, okullarındaki kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı özelliklerini geliştiren ve güçlendiren yöneticiler, sosyoekonomik olarak dezavantajlı durumda olsalar bile okullarının bu dezavantajlı durumlarının üstesinden gelerek yüksek düzeyde başarı göstermesini sağlayabilirler. Bu bağlamda, okullarının başarısını artırmak isteyen yöneticilerin örgütsel vatandaşlık davranışı ve özellikle kolektif öğretmen yeterliğini geliştirecek uygulamalara önem vermesi ve bu yönde tedbirler alması gerekmektedir.

Literatür incelendiğinde, hem kolektif öğretmen yeterliğinin hem de örgütsel vatandaşlık davranışının gelişmesine ve güçlenmesine destek olacak çok sayıda bireysel

ve örgütsel değişkenin var olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, okullarındaki kolektif öğretmen yeterliği inancını güçlendirmek isteyen yöneticiler, öncelikle kolektif öğretmen yeterliğinin kaynaklarını etkili bir şekilde kullanabilirler. Örneğin; öğretmenlerin, okullarında başarılı olan diğer öğretmenlerle iletişim kurmalarına ve onları gözlemlmelerine zaman ve fırsat sağlayabilirler. Benzer şekilde yöneticiler, öğretmenlere koçluk uygulamaları, mesleki gelişim fırsatları gibi gelişim etkinlikleri sunabilirler. Bu şekilde, yöneticiler öğretmenlerin dolaylı deneyimler ve sosyal ikna aracılığıyla kolektif yeterlik inançlarını güçlendirebilirler. Bunlarla birlikte yöneticiler, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını sağlayarak, destekleyici yönetim anlayışını benimseyerek, kişiler arası güvenin hâkim olduğu bir okul ikliminin oluşmasını sağlayarak ve mesleki gelişimleri için öğretmenlere fırsatlar sunarak okullarındaki örgütsel vatandaşlık davranışı ve kolektif öğretmen yeterliği özelliklerini güçlendirebilirler. Yine ilgili literatürdeki araştırma sonuçlarına dayalı olarak, yöneticilerin etik liderlik, hizmetkâr liderlik, öğretimsel liderlik ve dönüşümsel liderlik gibi liderlik yaklaşımlarına uygun davranışlar sergileyerek okullarındaki kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı özelliklerini güçlendirebileceği söylenebilir.

### **5.2.2. Araştırmacılar için öneriler**

1. Bu araştırma, Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerinde yer alan ortaokullardan elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Her ne kadar kullanılan örneklem yapısının güçlü tahminler ve doğru çıkarımlar yapmak için yeterli olduğu ifade edilebilse de farklı şehirlerde ve/veya farklı eğitim kademelerinde benzer değişkenlerin kullanıldığı yeni araştırmaların yapılması ve elde edilen bulguların karşılaştırılması gerekli ve önemlidir.

2. Bu araştırmada, kesitsel verilerin kullanıldığı analizlere dayalı çıkarımlar yapılmıştır. Kesitsel verilerin kullanıldığı araştırmaların zayıf yönleri göz önüne alındığında benzer değişkenlerin kullanıldığı boylamsal verilere dayalı yeni araştırmaların yapılması önerilebilir.

3. Araştırmada, akademik başarı ile ilişki olan sadece okul düzeyli değişkenler incelenmiştir. Yeni araştırmalarda hem öğrenci düzeyli (sosyoekonomik durum, derse karşı tutum, öğretmene güven, okul iklimi algısı, akademik önem vb.) hem de okul düzeyli değişkenlerin akademik başarı ile ilişkisi araştırılabilir. Ayrıca öğrenci ve okul düzeyli değişkenler arasındaki etkileşimler de incelenebilir.

4. Araştırmada, okul düzeyli değişkenler olarak kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı değişkenleri kullanılmıştır. Yeni yapılacak araştırmalarda yönetici desteği, öğretmen profesyonallığını, meslektaşa, yöneticiye ve öğrenciye güven gibi diğer okul düzeyli değişkenler ile akademik başarı arasındaki ilişkiler de incelenebilir.

5. Araştırmada, kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, yeni yapılacak araştırmalarda kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışını olumlu yönde etkileyen ve güçlendiren değişkenler araştırılabilir.

6. Bu araştırmada, yabancı literatürdeki bulguların aksine kolektif öğretmen yeterliği ile okulun sosyoekonomik durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, yeni araştırmalarda bu bulgu test edilebilir ve bu farkın ortaya çıkmasını sağlayan gerekçeler araştırılabilir.



## KAYNAKÇA

- Acar, T., & Öğretmen, T. (2012). Çok düzeyli istatistiksel yöntemler ile 2006 PISA fen bilimleri performansının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 178–189.
- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 625–642. <https://doi.org/10.1108/09578230610704828>
- Akın Kösterelioğlu, M. (2017). The effect of teachers' shared leadership perception on academic optimism and organizational citizenship behaviour: A Turkish case. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 246–258. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1066868>
- Akıncı Çötök, N. (2017). Giddens sosyolojisinde toplumsal dönüşümün temel kavramları ve bağlantıları: Yapılanma, modernite ve küreselleşme. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(5), 189–207.
- Aksu, G., Güzeller, C. O., & Eser, M. T. (2017). Analysis of maths literacy performances of students with hierarchical linear modeling (HLM): The case of PISA 2012 Turkey. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 247–266. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6956>
- Alacacı, C., & Erbaş, A. K. (2010). Unpacking the inequality among Turkish schools: Findings from PISA 2006. *International Journal of Educational Development*, 30(2), 182–192. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.03.006>
- Allen, T. D., & Rush, M. C. (1998). The effects of organizational citizenship behavior on performance judgments: A field study and a laboratory experiment. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 247–260. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.2.247>
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1833–1852.

- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87–100.
- Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., ... Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica, CA. RAND. <https://doi.org/Eric Document service No. 130 243>
- Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2010). Multiple imputation with Mplus. Mplus technical report. Tarihinde 02 Ağustos 2017, adresinden erişildi [www.statmodel.com/download/Imputations7.pdf](http://www.statmodel.com/download/Imputations7.pdf)
- Atak, H. (2011). Ruh sağlığı çalışmalarında yeni bir psikososyal değişken: Eylemlilik. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(3), 483–512.
- Atar, H. Y., & Atar, B. (2012). Türk eğitim reformunun öğrencilerin TIMSS 2007 fen başarılarına etkisinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2621–2636.
- Babie, E. (2013). *The Practice of Social Research* (12. baskı). Belmont, CA: Cengage Learning.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. İçinde *Encyclopedia of Human Behavior* (ss. 71–81). New York, NY: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. İçinde *Self-efficacy in Changing Societies* (ss. 1–45). New York, NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.003>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman & Company.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2003). The Blackwell Hanbook of Principles of Organizational Behaviour. İçinde E. A. Locke (Ed.), *The Blackwell Hanbook of Principles of Organizational Behaviour* (ss. 120–137). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1111/b.9780631215066.2003.00010.x>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bateman, T. S., & Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee “Citizenship”. *Academy of Management Journal*, 26(4), 587–595. <https://doi.org/10.2307/255908>

- Belfi, B., Gielen, S., De Fraine, B., Verschueren, K., & Meredith, C. (2015). School-based social capital: The missing link between schools' socioeconomic composition and collective teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, *45*, 33–44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.001>
- Belogolovsky, E., & Somech, A. (2010). Teachers' organizational citizenship behavior: Examining the boundary between in-role behavior and extra-role behavior from the perspective of teachers, principals and parents. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 914–923. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.032>
- Bergeron, D. M., Shipp, A. J., Rosen, B., & Furst, S. A. (2013). Organizational citizenship behavior and career outcomes. *Journal of Management*, *39*(4), 958–984. <https://doi.org/10.1177/0149206311407508>
- Berman, P., McLaughlin, M. W., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change, Vol VII: Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA: RAND.
- Biemann, T., Cole, M. S., & Voelpel, S. (2012). Within-group agreement: On the use (and misuse) of  $r_{WG}$  and  $r_{WG(J)}$  in leadership research and some best practice guidelines. *Leadership Quarterly*, *23*(1), 66–80. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.11.006>
- Biemann, T., & Kearney, E. (2010). Size does matter: How varying group sizes in a sample affect the most common measures of group diversity. *Organizational Research Methods*, *13*(3), 582–599. <https://doi.org/10.1177/1094428109338875>
- Bliese, P. D. (2000). Within-group agreement, non-independence, and reliability: Implications for data aggregation and analysis. In *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* (ss. 349–381). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bliese, P. D., & Halverson, R. R. (1998). Group size and measures of group-level properties: An examination of eta-squared and ICC values. *Journal of Management*,

24(2), 157–172. <https://doi.org/10.1177/014920639802400202>

- Boberg, J. E., & Bourgeois, S. J. (2016). The effects of integrated transformational leadership on achievement. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 357–374. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0086>
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277–289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.003>
- Bogler, R., & Somech, A. (2005). Organizational citizenship behavior in school. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 420–438. <https://doi.org/10.1108/09578230510615215>
- Bolino, M. C., Hsiung, H. H., Harvey, J., & LePine, J. A. (2015). “Well, i’m tired of tryin’!” organizational citizenship behavior and citizenship fatigue. *Journal of Applied Psychology*, 100(1), 56–74. <https://doi.org/10.1037/a0037583>
- Bolino, M. C., & Klotz, A. C. (2015). The paradox of the unethical organizational citizen: The link between organizational citizenship behavior and unethical behavior at work. *Current Opinion in Psychology*, 6, 45–49. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.03.026>
- Bolino, M. C., Klotz, A. C., & Turnley, W. H. (2016). The unintended consequences of organizational citizenship behaviors for employees, teams, and organizations. İçinde P. M. Podsakoff, S. B. Mackenzie, & N. P. Podsakoff (Ed.), *The Oxford Handbook of Organizational Citizenship Behavior* (ss. 1–32). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190219000.013.11>
- Bolino, M. C., Klotz, A. C., Turnley, W. H., & Harvey, J. (2013). Exploring the dark side of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 34(4), 542–559. <https://doi.org/10.1002/job.1847>

- Bolino, M. C., & Turnley, W. H. (2005). The personal costs of citizenship behavior: The relationship between individual initiative and role overload, job stress, and work-family conflict. *Journal of Applied Psychology, 90*(4), 740–748. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.4.740>
- Bolino, M. C., Turnley, W. H., & Bloodgood, J. M. (2002). Citizenship behavior and the creation of social capital in organizations. *Academy of Management Review, 27*(4), 505–522. <https://doi.org/10.5465/AMR.2002.7566023>
- Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human Performance, 10*(2), 99–109. [https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_3)
- Borman, W. C., Penner, L. A., Allen, T. D., & Motowidlo, S. J. (2001). Personality predictors of citizenship performance. *International Journal of Selection and Assessment, 9*(1&2), 52–69. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00163>
- Bovaird, J. A. (2007). Multilevel structural equation models for contextual factors. İçinde T. Little, J. Bovaird, & N. Card (Ed.), *Modeling contextual effects in longitudinal studies* (ss. 149–183). New York, NY: Routledge.
- Brief, A. P., & Motowidlo, S. J. (1986). Prosocial organizational behaviors. *Academy of Management Review, 11*(4), 710–725. <https://doi.org/10.5465/amr.1986.4283909>
- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(4), 571–602.
- Burns, W. R. T., & DiPaola, M. F. (2013). A Study of organizational justice, organizational citizenship behavior, and student achievement in high schools. *American Secondary Education, 42*(1), 4–23.
- Caldas, S. J., & Bankston, C. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *Journal of Educational Research, 90*(5), 269–277. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544583>

- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kılınç, A. C. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2498–2504.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Chan, D. (2006). Multilevel research. İçinde *The psychology research handbook: A guide for graduate students and research assistants* (ss. 401–418). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412976626.n28>
- Chen, C.-Y., & Yang, C.-F. (2012). The impact of spiritual leadership on organizational citizenship behavior: A multi-sample analysis. *Journal of Business Ethics*, 105(1), 107–114. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0953-3>
- Chiaburu, D. S., Oh, I.-S., Berry, C. M., Li, N., & Gardner, R. G. (2011). The five-factor model of personality traits and organizational citizenship behaviors: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 96(6), 1140–1166. <https://doi.org/10.1037/a0024004>
- Choi, J. N., & Sy, T. (2009). Group-level organizational citizenship behavior: Effects of demographic faultlines and conflict in small work groups. *Journal of Organizational Behavior*, n/a-n/a. <https://doi.org/10.1002/job.661>
- Chong, W. H., Klassen, R. M., Huan, V. S., Wong, I., & Kates, A. D. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from asian middle schools. *Journal of Educational Research*, 103(3), 183–190. <https://doi.org/10.1080/00220670903382954>
- Clement, D., Erdoğan, U., & DiPaola, M. F. (2018). Principal support, organizational citizenship, and student achievement: Implications for school leaders. American Educational Research Association. New York, NY.

- Cohen, D. A., Finch, B. K., Bower, A., & Sastry, N. (2006). Collective efficacy and obesity: The potential influence of social factors on health. *Social Science & Medicine*, 62(3), 769–778. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.06.033>
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98–101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Creswell, J. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5. baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Crocker, L., & Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory. Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Mason, OH: Wadsworth Pub. Company.
- Cropanzano, R., Rupp, D. E., & Byrne, Z. S. (2003). The relationship of emotional exhaustion to work attitudes, job performance, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 160–169. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.160>
- Cybulski, T. G., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2005). The roles of collective efficacy of teachers and fiscal efficiency in student achievement. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 439–461. <https://doi.org/10.1108/09578230510615224>
- Dalal, D. K., & Nathan, C. T. (2015). Negatively worded items negatively impact survey research. İçinde C. E. Lance & R. J. Vandenberg (Ed.), *More Statistical and Methodological Myths and Urban Legends* (ss. 112–132). New York, NY: Routledge.



- Dalal, R. S. (2005). A meta-analysis of the relationship between organizational citizenship behavior and counterproductive work behavior. *Journal of Applied Psychology, 90*(6), 1241–1255. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1241>
- Dansereau, F., Cho, J., & Yammarino, F. J. (2006). Avoiding the “Fallacy of the Wrong Level”. *Group & Organization Management, 31*(5), 536–577. <https://doi.org/10.1177/1059601106291131>
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers’ self-efficacy. *Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research, (33)*, 93–112. <https://doi.org/Article>
- Derrington, M. L., & Angelle, P. S. (2013). Teacher leadership and collective efficacy: Connections and links. *International Journal of Teacher Leadership, 4*(1), 1–13. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Diez-Roux, A. V. (1998). Bringing context back into epidemiology: Variables and fallacies in multilevel analysis. *American Journal of Public Health, 88*(2), 216–222. <https://doi.org/10.2105/AJPH.88.2.216>
- Diez Roux, A. V. (2002). A glossary for multilevel analysis. *Journal of Epidemiology & Community Health, 56*(8), 588–594. <https://doi.org/10.1136/jech.56.8.588>
- Dincer, M. A., & Uysal, G. (2010). The determinants of student achievement in Turkey. *International Journal of Educational Development, 30*(6), 592–598. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.05.005>
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005a). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal, 88*(3), 35–44. <https://doi.org/10.1353/hsj.2005.0002>
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005b). School characteristics that foster organizational citizenship behavior. *Journal of School Leadership, 15*(July), 387–406.

- DiPaola, M. F., & Mendes da Costa Neves, P. M. (2009). Organizational citizenship behaviors in American and Portuguese public schools. *Journal of Educational Administration, 47*(4), 490–507. <https://doi.org/10.1108/09578230910967464>
- DiPaola, M. F., Tarter, C. J., & Hoy, W. K. (2005). Measuring organizational citizenship in schools: The OCB scale. İçinde W. K. Hoy & C. G. Miskel (Ed.), *In Educational leadership and reform* (ss. 319–342). Greenwich, CT: Information Age.
- DiPaola, M. F., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership, 11*(5), 424–447.
- Dunlop, P. D., & Lee, K. (2004). Workplace deviance, organizational citizenship behavior, and business unit performance: The bad apples do spoil the whole barrel. *Journal of Organizational Behavior, 25*(1), 67–80. <https://doi.org/10.1002/job.243>
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban-poor. *Educational Leadership, 37*(1), 15-32.
- Edmonds, R. R. (1982). Programs of school improvement: An overview. *Research on Teaching: Implications for Practice*. Warrenton, VA.
- Eells, R. J. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement*. (Unpublished Ph.D. Thesis). Loyola University Chicago.
- Ehrhart, M. G. (2004). Leadership and procedural justice climate as antecedents of unit-level organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology, 57*(1), 61–94. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2004.tb02484.x>
- Ehrhart, M. G., Bliese, P. D., & Thomas, J. L. (2006). Unit-level OCB and unit effectiveness: examining the incremental effect of helping behavior. *Human Performance, 19*(2), 159–173. [https://doi.org/10.1207/s15327043hup1902\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327043hup1902_4)
- Ehrhart, M. G., & Naumann, S. E. (2004). Organizational citizenship behavior in work groups: A group norms approach. *Journal of Applied Psychology, 89*(6), 960–974.

<https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.6.960>

- Enders, C. K., & Tofighi, D. (2007). Centering predictor variables in cross-sectional multilevel models: A new look at an old issue. *Psychological Methods, 12*(2), 121–138. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.12.2.121>
- Engin-Demir, C. (2009). Factors influencing the academic achievement of the Turkish urban poor. *International Journal of Educational Development, 29*(1), 17–29. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.03.003>
- Erdoğan, U., & Dönmez, B. (2015). Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 21*(3), 345–366. <https://doi.org/10.14527/kuey.2015.013>
- Euwema, M. C., Wendt, H., & Van Emmerik, H. (2007). Leadership styles and group organizational citizenship behavior across cultures. *Journal of Organizational Behavior, 28*(8), 1035–1057. <https://doi.org/10.1002/job.496>
- Fancera, S. F., & Bliss, J. R. (2011). Instructional leadership influence on collective teacher efficacy to improve school achievement. *Leadership and Policy in Schools, 10*(3), 349–370. <https://doi.org/10.1080/15700763.2011.585537>
- Ferreira, F. H. G., & Jérémie, G. (2010). Inequality of opportunity for education: Turkey. İçinde R. Kanbur & M. Spence (Ed.), *Equity in a Globalizing World, Commission on Growth and Development* (ss. 131–156). Washington, DC: The World Bank.
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5. baskı). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9. baskı). New York, NY: McGraw-Hill.
- George, J. M., & Brief, A. P. (1992). Feeling good-doing good: A Conceptual analysis of the mood at work-organizational spontaneity relationship. *Psychological Bulletin, 112*(2), 310–329. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.2.310>

- Gibbons, Y. M. (2004). Trust in schools: A core resource for improvement trust in schools: A core resource for improvement. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*, 33(3), 368–369. <https://doi.org/10.7758/9781610440967>
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Goddard, R. D. (1998). *The effects of collective teacher efficacy on student achievement in urban public elementary schools*. (Unpublished Ph.D. Thesis). The Ohio State University, Ohio.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.467>
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807–818. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00032-4)
- Goddard, R. D., Goddard, Y. L., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501–530. <https://doi.org/10.1086/681925>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>

- Goddard, R. D., LoGerfo, L. F., & Hoy, W. K. (2004). High school accountability: The role of perceived collective efficacy. *Educational Policy*, 18(3), 403–425. <https://doi.org/10.1177/0895904804265066>
- Goddard, R. D., & Skrla, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216–235. <https://doi.org/10.1177/0013161X05285984>
- Goddard, R. D., Skrla, L., & Salloum, S. J. (2017). The role of collective efficacy in closing student achievement gaps: A mixed methods study of school leadership for excellence and equity. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 22(4), 220–236. <https://doi.org/10.1080/10824669.2017.1348900>
- Goldstein, H. (2010). *Multilevel statistical models*. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470973394>
- Graham, J. W. (1991). An essay on organizational citizenship behavior. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 4(4), 249–270. <https://doi.org/10.1007/BF01385031>
- Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361–396. <https://doi.org/10.3102/00346543066003361>
- Gully, S. M., Incalcaterra, K. A., Joshi, A., & Beaubien, J. M. (2002). A meta-analysis of team-efficacy, potency, and performance: Interdependence and level of analysis as moderators of observed relationships. *Journal of Applied Psychology*, 87(5), 819–832. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.87.5.819>
- Günbayı, İ., Dağlı, E., & Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 575–602.

- Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the Classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44–51. <https://doi.org/10.1177/002248718103200310>
- Heck, R. H., Scott, L. T., & Thomas, L. N. (2014). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS* (2. baskı). New York, NY: Routledge.
- Hedges, L. V., & Hedberg, E. C. (2007). Intraclass correlation values for planning group-randomized trials in education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(1), 60–87. <https://doi.org/10.3102/0162373707299706>
- Hofmann, D. A. (1997). An overview of the logic and rationale of hierarchical linear models. *Journal of Management*, 23(6), 723–744. <https://doi.org/10.1177/014920639702300602>
- Hofmann, D. A. (2008). Issues in multilevel research: Theory development, measurement, and analysis. İçinde S. G. Rogelberg (Ed.), *Handbook of Research Methods in Industrial and Organizational Psychology* (ss. 247–274). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470756669.ch12>
- Hofmann, D. A., & Gavin, M. B. (1998). Centering decisions in hierarchical linear models: Implications for research in organizations. *Journal of Management*, 24(5), 623–641. <https://doi.org/10.1177/014920639802400504>
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (2. baskı). New York, NY: Routledge.
- Hox, J. J., & Kreft, I. (1994). Multilevel analysis methods. *Sociological Methods & Research*, 22(3), 283–299. <https://doi.org/10.1177/0049124194022003001>
- Hoy, W. K. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76–97. <https://doi.org/10.1108/09578231211196078>

- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77–93. <https://doi.org/10.1177/0013161X02038001004>
- Ilies, R., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Leader-member exchange and citizenship behaviors: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 269–277. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.269>
- İnandı, Y., & Büyüközkan, A. S. (2013). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel yurttaşlık davranışlarının tükenmişliklerine etkisi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1545–1550. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1588>
- Jackson, J. C., & DiPaola, M. F. (2011). Organizational citizenship behaviors, collective teacher efficacy, and student achievement in elementary schools. İçinde M. F. DiPaola & P. B. Forsyth (Ed.), *Leading Research in Educational Administration: A Festschrift for Wayne K. Hoy* (ss. 109–127). Charlotte, NC: Information Age.
- James, L. R. (1982). Aggregation bias in estimates of perceptual agreement. *Journal of Applied Psychology*, 67(2), 219–229. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.67.2.219>
- James, L. R., Demaree, R. G., & Wolf, G. (1993). rWG: An assessment of within-group interrater agreement. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 306–309. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.2.306>
- Jung, D. I., & Sosik, J. J. (2002). Transformational leadership in work groups: The role of empowerment, cohesiveness, and collective efficacy on perceived group performance. *Small Group Research*, 33(3), 313–336. <https://doi.org/10.1177/10496402033003002>
- Kaplan, D., & Elliott, P. R. (1997). A didactic example of multilevel structural equation modeling applicable to the study of organizations. *Structural Equation Modeling*, 4(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/10705519709540056>

- Karaman, K., Yücel, C., & Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(1), 49–74.
- Karriker, J. H., & Williams, M. L. (2009). Organizational justice and organizational citizenship behavior: A mediated multifoci model. *Journal of Management*, 35(1), 112–135. <https://doi.org/10.1177/0149206307309265>
- Kidder, D. L., & Parks, J. M. L. (2001). The good soldier: Who is s(he)? *Journal of Organizational Behavior*, 22(8), 939–959. <https://doi.org/10.1002/job.119>
- Kidwell, R. E., Mossholder, K. W., & Bennett, N. (1997). Cohesiveness and organizational citizenship behavior: A multilevel analysis using work groups and individuals. *Journal of Management*, 23(6), 775–793. <https://doi.org/10.1177/014920639702300605>
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342–350. <https://doi.org/10.1080/00220670903383069>
- Klein, K. J., Conn, A. B., Smith, D. B., & Sorra, J. S. (2001). Is everyone in agreement? An exploration of within-group agreement in employee perceptions of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 3–16. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.86.1.3>
- Klein, K. J., Dansereau, F., & Hall, R. J. (1994). Levels issues in theory development, data collection, and analysis. *The Academy of Management Review*, 19(2), 195–229. <https://doi.org/10.2307/258703>
- Klein, K. J., & Kozlowski, S. W. . S. W. J. (2000). From micro to meso: Critical steps in conceptualizing and conducting multilevel research. *Organizational Research Methods*, 3(3), 211–236. <https://doi.org/10.1177/109442810033001>



- Konovsky, M. A., & Organ, D. W. (1996). Dispositional and contextual determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 17(September 1993), 253–266.
- Koopman, J., Lanaj, K., & Scott, B. A. (2016). Integrating the bright and dark sides of OCB: A daily investigation of the benefits and costs of helping others. *Academy of Management Journal*, 59(2), 414–435. <https://doi.org/10.5465/amj.2014.0262>
- Koşar, D., & Yalçinkaya, M. (2013). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcıları olarak örgüt kültürü ve örgütsel güven. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 603–627.
- Koys, D. J. (2001). The effects of employee satisfaction, organizational citizenship behavior, and turnover on organizational effectiveness: A unit-level, longitudinal study. *Personnel Psychology*. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2001.tb00087.x>
- Kozlowski, S. W., & Hattrup, K. (1992). A disagreement about within-group agreement: Disentangling issues of consistency versus consensus. *Journal of Applied Psychology*, 77(2), 161–167. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.77.2.161>
- Kreft, I., & de Leeuw, J. (1998). *Introducing multilevel modeling*. Thousand Oaks, CA: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781849209366>
- Kurt, T. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, T., Duyar, I., & Çalık, T. (2011). Are we legitimate yet? A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self-efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development*, 31(1), 71–86. <https://doi.org/10.1108/02621711211191014>
- LeBreton, J. M., & Senter, J. L. (2008). Answers to 20 questions about interrater reliability and interrater agreement. *Organizational Research Methods*, 11(4), 815–

852. <https://doi.org/10.1177/1094428106296642>
- Lee, F. (2006). Collective efficacy, support for democratization, and political participation in Hong Kong. *International Journal of Public Opinion Research*, 18(3), 297–317. <https://doi.org/10.1093/ijpor/edh105>
- Lee, J. C.-K., Zhang, Z., & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 820–830. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.006>
- Lee, V. E. (2010). Using hierarchical linear modeling to study social contexts : The case of school effects. *Educational Psychologist*, 35(2), 37–41. <https://doi.org/10.1207/S15326985EP3502>
- Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1989). A multilevel model of the social distribution of high school achievement. *Sociology of Education*, 62(3), 172–192. <https://doi.org/10.2307/2112866>
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671–706. <https://doi.org/10.1177/0013161X10377347>
- LePine, J. A., Erez, A., & Johnson, D. E. (2002). The nature and dimensionality of organizational citizenship behavior: A critical review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 52–65. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.1.52>
- Lim, S., & Eo, S. (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*, 44, 138–147. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.007>
- Ma, X., & Klinger, D. A. (2000). Hierarchical linear modelling of student and school effects on academic achievement. *Canadian Journal of Education*, 25(1), 41–55. <https://doi.org/10.2307/1585867>

- Maas, C. J. M., & Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology, 1*(3), 86–92. <https://doi.org/10.1027/1614-2241.1.3.86>
- MacNeil, 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1080/13803610600587040>
- Mathieu, J. E., Rapp, T. L., Maynard, M. T., & Mangos, P. M. (2010). Interactive effects of team and task shared mental models as related to air traffic controllers' collective efficacy and effectiveness. *Human Performance, 23*(1), 22–40. <https://doi.org/10.1080/08959280903400150>
- McCoach, D. B., & Colbert, R. D. (2010). Factors underlying the collective teacher efficacy scale and their mediating role in the effect of socioeconomic status on academic achievement at the school level. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 43*(1), 31–47. <https://doi.org/10.1177/0748175610362368>
- Messick, P. P. (2012). *Examining relationships among enabling school structures, academic optimism and organizational citizenship behaviors*. (Unpublished Ph.D. Thesis). Auburn University, Auburn.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C. C., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education, 28*(2), 251–262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology, 76*(6), 845–855. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.6.845>

- Moorman, R. H., & Blakely, G. L. (1995). Individualism collectivism as an individual difference predictor of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, *16*(2), 127–142. <https://doi.org/10.1002/job.4030160204>
- Morrison, E. W. (1994). Role definitions and organizational citizenship behavior: The importance of the employee's perspective. *Academy of Management Journal*, *37*(6), 1543–1567. <https://doi.org/10.2307/256798>
- Myers, N. D., Feltz, D. L., & Short, S. E. (2004). Collective efficacy and team performance: A longitudinal study of collegiate football teams. *Group Dynamics*, *8*(2), 126–138. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.8.2.126>
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness & School Improvement*, *17*(2), 145–177. <https://doi.org/10.1080/09243450600565746>
- Niehoff, B. P., & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, *36*(3), 527–556. <https://doi.org/10.2307/256591>
- Ninković, S. R., & Knežević Florić, O. (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration and Leadership*, *46*(1), 49–64. <https://doi.org/10.1177/1741143216665842>
- Oettingen, G. (1995). Cross-cultural perspectives on self-efficacy. İçinde A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (ss. 149–176). New York, NY, US: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *17*(3), 377–403.

- Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching. *International Journal of Educational Management*, 23(5), 375–389. <https://doi.org/10.1108/09513540910970476>
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. MA, England: Lexington.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10(2), 85–97. [https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_2)
- Organ, D. W. (2015). Organizational citizenship behavior. İçinde *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2. baskı, C. 17, ss. 317–321). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.22031-X>
- Organ, D. W. (2018). Organizational citizenship behavior: Recent trends and developments. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(1), 295–306. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104536>
- Organ, D. W., & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48(4), 775–802. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1995.tb01781.x>
- Ostroff, C. (1993). Comparing correlations based on individual-level and aggregated data. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.569>
- Özberk, Ü., Bengi, E., Fındık, Y., Leyla, & Özberk, E. H. (2018). Dezavantajlı yüksek başarılı öğrencilerin okul ve öğrenci düzeyinde matematik başarılarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 111–129. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7153>
- Özdemir, A. (2010). İlköğretim okullarında algılanan yönetici desteğinin ve bireycilik ortaklaşa davranışçılığın örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi. *Kuram ve*

*Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 93–112.

- Pajares, M. F. (1997). Current directions in self-efficacy research. İçinde M. Maehr & P. R. Pintrich (Ed.), *Advances in Motivation and Achievement* (ss. 1–49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Parcel, T. L., & Dufur, M. J. (2001). Capital at home and at school: Effects on student achievement. *Social Forces*, 79(3), 881–911. <https://doi.org/10.1353/sof.2001.0021>
- Perry, L. B., & McConney, A. (2010). Does the SES of the school matter? An examination of socioeconomic status and student achievement using PISA 2003. *Teachers College Record*, 112(4), 1137–1162.
- Perry, L. B., & McConney, A. (2013). School socioeconomic status and student outcomes in reading and mathematics: A comparison of Australia and Canada. *Australian Journal of Education*, 57(2), 124–140. <https://doi.org/10.1177/0004944113485836>
- Peugh, J. L. (2010). A practical guide to multilevel modeling. *Journal of School Psychology*, 48(1), 85–112. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.09.002>
- Podsakoff, N. P., Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Maynes, T. D., & Spoelma, T. M. (2014). Consequences of unit-level organizational citizenship behaviors: A review and recommendations for future research. *Journal of Organizational Behavior*, 35, 87–119. <https://doi.org/10.1002/job.1911>
- Podsakoff, N. P., Whiting, S. W., Podsakoff, P. M., & Blume, B. D. (2009). Individual- and organizational-level consequences of organizational citizenship behaviors: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 122–141. <https://doi.org/10.1037/a0013079>
- Podsakoff, P. M., Ahearne, M., & MacKenzie, S. B. (1997). Organizational citizenship behavior and the quantity and quality of work group performance. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 262–270. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.262>

- Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (1994). Organizational citizenship behaviors and sales unit effectiveness. *Journal of Marketing Research*, 31(3), 351. <https://doi.org/10.2307/3152222>
- Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (1997). Impact of organizational citizenship behavior on organizational performance: A review and suggestion for future research. *Human Performance*, 10(2), 133–151. [https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002\\_5](https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_5)
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Bommer, W. H. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Management*, 22(2), 259–298.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on trust, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1(2), 107–142.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors : A critical review of the theoretical and future research. *Journal of Management*, 26(3), 513–563. <https://doi.org/10.1177/014920630002600307>
- Polat, S., & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(54), 307–331.
- Preacher, K. J., Zyphur, M. J., & Zhang, Z. (2010). A general multilevel SEM framework for assessing multilevel mediation. *Psychological Methods*, 15(3), 209–233.

<https://doi.org/10.1037/a0020141>

- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427–452. <https://doi.org/10.1086/461325>
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2012). *Hierarchical linear models: Applications and Data Analysis Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Rose, J., & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74(3), 185–190. <https://doi.org/10.1080/00220671.1981.10885308>
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 163–188. <https://doi.org/10.1080/15700760490503689>
- Rousseau, D. M. (1985). Issues of level in organizational research: Multi-level and cross-level perspectives. *Research in Organizational Behavior*, 7, 1–37.
- Rumberger, R. W., & Palardy, G. J. (2004). Multilevel models for school effectiveness research. İçinde D. Kaplan (Ed.), *Handbook of quantitative methodology for the social sciences* (ss. 235–258). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Runhaar, P., Konermann, J., & Sanders, K. (2013). Teachers' organizational citizenship behaviour: Considering the roles of their work engagement, autonomy and leader-member exchange. *Teaching and Teacher Education*, 30(1), 99–108. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.008>
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Group Research*, 34(1), 43–73. <https://doi.org/10.1177/1046496402239577>
- Sampson, R. J., Raudenbush, S. W., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science*, 277(5328), 918–924.



<https://doi.org/10.1126/science.277.5328.918>

- Schechter, C., & Tschannen-Moran, M. (2006). Teachers' sense of collective efficacy: an international view. *International Journal of Educational Management*, 20(6), 480–489. <https://doi.org/10.1108/09513540610683720>
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4. baskı). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scherbaum, C. A., & Ferreter, J. M. (2009). Estimating statistical power and required sample sizes for organizational research using multilevel modeling. *Organizational Research Methods*, 12(2), 347–367. <https://doi.org/10.1177/1094428107308906>
- Schnake, M. E., & Dumler, M. P. (2003). Levels of measurement and analysis issues in organizational citizenship behaviour research. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(3), 283–301. <https://doi.org/10.1348/096317903769647184>
- Schwabsky, N. (2014). Teachers' individual citizenship behavior (ICB): The role of optimism and trust. *Journal of Educational Administration*, 52(1), 37–57. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2012-0092>
- Şesen, H., & Basım, N. H. (2012). Impact of satisfaction and commitment on teachers' organizational citizenship. *Educational Psychology*, 32(4), 475–491. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.670900>
- Sezgin, F., & Kılınç, A. C. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 103–127.
- Shin, Y. (2012). CEO ethical leadership, ethical climate, climate strength, and collective organizational citizenship behavior. *Journal of Business Ethics*, 108(3), 299–312. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-1091-7>

- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.  
<https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Smith, C. A., Organ, D. W., & Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68(4), 653–663.  
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.68.4.653>
- Snijders, T. A. B. (2005). Power and sample size in multilevel modeling. *Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science. Volume 3.*, 3, 1570–1573.
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (2012). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling* (2. baskı). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
- Somech, A. (2016). The cost of going the extra mile: The relationship between teachers' organizational citizenship behavior, role stressors, and strain with the buffering effect of job autonomy. *Teachers and Teaching*, 22(4), 426–447.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082734>
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2004). Exploring organizational citizenship behaviour from an organizational perspective: The relationship between organizational learning and organizational citizenship behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 281–298.  
<https://doi.org/10.1348/0963179041752709>
- Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 38–66.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X06291254>

- Sørli, M.-A., & Torsheim, T. (2011). Multilevel analysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behaviour in school. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 175–191. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.563074>
- Spector, P. E. (2013). Introduction: The dark and light sides of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 34(4), 540–541. <https://doi.org/10.1002/job.1846>
- Stajkovic, A. D., Lee, D., & Nyberg, A. J. (2009). Collective efficacy, group potency, and group performance: Meta-analyses of their relationships, and test of a mediation model. *Journal of Applied Psychology*, 94(3), 814–828. <https://doi.org/10.1037/a0015659>
- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179–204. <https://doi.org/10.1177/0013124507304167>
- Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703–729. <https://doi.org/10.1177/00131610021969173>
- Tansel, A. (2002). Determinants of school attainment of boys and girls in Turkey: Individual, household and community factors. *Economics of Education Review*, 21(5), 455–470. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(01\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00028-0)
- Tarter, C. J., & Cooper, D. J. (2011). Collective efficacy and organizational citizenship behavior. İçinde M. F. DiPaola & P. B. Forsyth (Ed.), *Leading Research in Educational Administration: A Festschrift for Wayne K. Hoy* (ss. 129–145). Charlotte, NC: Information Age.
- Tasdan, M., & Yilmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justice scales' adaptation to Turkish. *Education and Science*, 33(150), 87–96.

- Teig, E., Amulya, J., Bardwell, L., Buchenau, M., Marshall, J. A., & Litt, J. S. (2009). Collective efficacy in Denver, Colorado: Strengthening neighborhoods and health through community gardens. *Health & Place, 15*(4), 1115–1122. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2009.06.003>
- Tomul, E., & Savasci, H. S. (2012). Socioeconomic determinants of academic achievement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 24*(3), 175–187. <https://doi.org/10.1007/s11092-012-9149-3>
- Trochim, W. M. K., & Donnelly, J. P. (2007). *The research methods knowledge base* (3. baskı). Belmont, CA: Cengage Learning.
- Tschannen-Moran, M. (2010). *Evocative coaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/9781118269510>
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools, 3*(3), 189–209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Salloum, S. J., & Goddard, R. D. (2015). Context matters: The influence of collective beliefs and shared norms. İçinde H. Fives & M. Gregoire Gill (Ed.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (ss. 301–316). New York, NY: Routledge.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202–248.

<https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

Ünal, A., & Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 239–258.

Usher, E. L., & Pajares, M. F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>

Usta, H. G. (2016). Analysis of student and school level variables related to mathematics self-efficacy level based on PISA 2012 results for China-Shanghai, Turkey, and Greece. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(4), 1297–1323. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.4.0283>

Van-Mierlo, H., Vermunt, J. K., & Rutte, C. G. (2009). Composing group-level constructs from individual-level survey data. *Organizational Research Methods*, 12(2), 368–392. <https://doi.org/10.1177/1094428107309322>

Van Dyne, L., Graham, J. W., & Dienesch, R. M. (1994). Organizational citizenship behavior: construct redefinition, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 37(4), 765–802. <https://doi.org/10.2307/256600>

van Ewijk, R., & Sleegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134–150. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.001>

van Sonderen, E., Sanderman, R., & Coyne, J. C. (2013). Ineffectiveness of reverse wording of questionnaire items: Let's learn from cows in the rain. *PLoS ONE*, 8(7), 1–7. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0068967>

- Voelkel, R. H., & Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 505–526. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1299015>
- Walumbwa, F. O., Hartnell, C. A., & Oke, A. (2010). Servant leadership, procedural justice climate, service climate, employee attitudes, and organizational citizenship behavior: A cross-level investigation. *Journal of Applied Psychology*, 95(3), 517–529. <https://doi.org/10.1037/a0018867>
- Walumbwa, F. O., Wang, P., Lawler, J. J., & Shi, K. (2004). The role of collective efficacy in the relations between transformational leadership and work outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(4), 515–530. <https://doi.org/10.1348/0963179042596441>
- Wang, H., Law, K. S., Hackett, R. D., Wang, D., & Chen, Z. X. (2005). Leader-member exchange as a mediator of the relationship between transformational leadership and followers' performance and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 48(3), 420–432. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2005.17407908>
- Watson, C. B., Chemers, M. M., & Preiser, N. (2001). Collective efficacy: A multilevel analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 1057–1068. <https://doi.org/10.1177/0146167201278012>
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461–481. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.3.461>
- Williams, L. J., & Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Management*, 17(3), 601–617. <https://doi.org/10.1177/014920639101700305>

- Woehr, D. J., Loignon, A. C., Schmidt, P. B., Loughry, M. L., & Ohland, M. W. (2015). Justifying aggregation with consensus-based constructs: A review and examination of cutoff values for common aggregation indices. *Organizational Research Methods, 18*(4), 704–737. <https://doi.org/10.1177/1094428115582090>
- Wu, J. H., Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism. *Journal of Educational Administration, 51*(2), 176–193. <https://doi.org/10.1108/09578231311304698>
- Yılmaz, K. (2009). Özel dershane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15*(59), 471–490.
- Yılmaz, K., Taşdan, M., Yılmaz, K., & Tasdan, M. (2009). Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration, 47*(1), 108–126. <https://doi.org/10.1108/09578230910928106>
- Zafer Güneş, D. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

## **EKLER**

**Ek 1:** Okul Bilgi Toplama Formu

**Ek 2:** Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği

**Ek 3:** Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği

**Ek 4:** Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı

**Ek 5:** Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği Kullanımı İzin Yazısı

**Ek 6:** TÜBİTAK 2214A Doktora Sırası Araştırma Projesi Destek Belgesi



## Ek 1: Okul Bilgi Toplama Formu

*Sayın Okul Müdürüm;*

Yapılan araştırmalar sonucunda gelişmekte olan ÷lkelerde ailenin sosyoekonomik durumunun öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ortaya konulmuştur. ÷lkemizde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ancak son zamanlarda yapılan araştırmalarda öğrenci başarısı üzerinde ailenin sosyoekonomik durumundan daha etkili olan okula ait değişkenler belirlenmiştir. Okula ait bu değişkenlerin belirlenmiş olması dezavantajlı durumdaki öğrencilerin de daha başarılı olmasını sağlayacak nitelikte olması bakımından önemlidir. Bu kapsamda yapılacak olan bu çalışma ile dezavantajlı durumdaki öğrencilerin de daha başarılı olmasını sağlayacak önlemlerin alınmasına katkıda bulunulacaktır.

Araştırmaya destek vermeniz eğitim sistemimizin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için önemli gör÷lmektedir. Bu kapsamda okulunuza ilişkin bazı bilgilere gereksinim duyulmaktadır.

Araştırmaya vereceğiniz desteklerden dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ  
Arş. Gör. Ufuk ERDOğAN  
İnönü Üniversitesi Eğitim Fak÷ltesi

1. Okulunuzun Adı: .....
2. Okulunuzdaki Öğretmen Sayısı: .....
3. Okulunuzda Öğrenim Gören Kız Öğrenci Sayısı: .....
4. Okulunuzda Öğrenim Gören Erkek Öğrenci Sayısı: .....
5. Okulun Öğretim Durumu: Tam Gün...../ İkili Öğretim.....
6. Okulunuzda Şartlı Nakit Yardımı Alan Öğrenci Sayısı: .....

*Değerli Meslektaşım,*

Öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenleri belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmaktadır. Araştırma kapsamında sizin görüşlerinize gereksinim duyulmaktadır. Anket maddelerine vereceğiniz cevaplar tamamen gizli kalacaktır.

Her bir soruyu okuyarak cevapsız bırakmamanız ve tek bir seçenek işaretlemeniz ölçeklerin değerlendirmeye alınması için gereklidir. Verilen ifadeleri değerlendirirken lütfen beklentilerinizi ya da olmasını gerekenleri değil, okulunuzda var olan durumu göz önünde bulundurunuz. Soruların yanlış ya da doğru cevabı yoktur. Yapacağınız işaretlemeleerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir

Göstereceğiniz ilgi ve katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

**Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ**  
**Arş. Gör. Ufuk ERDOĞAN**

## Ek 2. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği

*Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra, bu ifadeye katılma derecenizi gösteren sütundaki ilgili seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz.*

Okulunuzdaki öğretmenler,	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
1. öğrencilerin anlamlı (yaşama dönük, işlevsel, vb.) bir şekilde öğrenmelerini ne kadar sağlayabilirler?	①	②	③	④	⑤
2. öğrencileri okuldaki çalışmalarında (ders içi ve ders dışı etkinliklerde) başarılı olabileceklerine ne kadar inandırabilir?	①	②	③	④	⑤
3. öğrencilerden bekledikleri uygun davranışları ne kadar açık ifade edebilirler?	①	②	③	④	⑤
4. öğrenmeyi destekleyen kuralları ve düzenlemeleri ne kadar oluşturabilirler?	①	②	③	④	⑤
5. öğrencilerin karmaşık ve zor konuları tam olarak öğrenmelerine ne kadar yardımcı olabilirler?	①	②	③	④	⑤
6. ders konularının derinlemesine kavranmasını ne kadar sağlayabilirler?	①	②	③	④	⑤
7. istenmeyen (öğretmene karşı gelen, zıtlaşan vb.) davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirler?	①	②	③	④	⑤
8. öğrencilerin olumsuz davranışlarını ne kadar kontrol edebilirler?	①	②	③	④	⑤
9. öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirler?	①	②	③	④	⑤
10. öğrencilerin okul kurallarına uymalarını ne kadar iyi sağlayabilirler?	①	②	③	④	⑤
11. öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesini ne kadar sağlayabilirler?	①	②	③	④	⑤
12. öğrencilerin okuldayken kendilerini güvende hissetmelerini ne kadar sağlayabilirler?	①	②	③	④	⑤

### Ek 3. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği

<i>Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra, bu ifadeye katılma derecenizi gösteren sütundaki ilgili seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz.</i>					
<b>Okulunuzdaki öğretmenler,</b>	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. kişisel zamanlarında öğrencilere yardımcı olurlar.	①	②	③	④	⑤
2. ders süresinin çoğunu boşa geçirirler.	①	②	③	④	⑤
3. yeni öğretmenlere yardımcı olurlar.	①	②	③	④	⑤
4. okulda oluşturulan yeni kurullarda çalışmaya gönüllüdürler.	①	②	③	④	⑤
5. müfredat dışı etkinliklere destek olmaya gönüllüdürler.	①	②	③	④	⑤
6. iş ve toplantılara zamanında gelirler.	①	②	③	④	⑤
7. yerlerine gelen öğretmenlere yardımcı olurlar.	①	②	③	④	⑤
8. derse zamanında girerler ve ders zamanını etkili kullanırlar.	①	②	③	④	⑤
9. çeşitli konular ile ilgili bilgileri meslektaşları ile paylaşırlar.	①	②	③	④	⑤
10. okulda kendi işlerine çok fazla zaman ayırırlar.	①	②	③	④	⑤
11. okuldaki çalışma kurullarında verimli çalışırlar	①	②	③	④	⑤
12. okulu geliştirme yönünde yapıcı önerilerde bulunurlar.	①	②	③	④	⑤

## Ek 4: Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.  
MALATYA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 15098673/44/4187268

20/04/2015

**Konu:** Anket İzni (Burhanettin DÖNMEZ ve  
Ufuk ERDOĞAN)

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Personel Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Valilik Makamının 17/04/2015 tarihli ve 15098673/44/4116771 sayılı oluru.  
b) 06/04/2015 tarihli ve 83533471.044-3574-1733 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Elemanı Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ ile Arş. Grv. Ufuk ERDOĞAN'ın anket izni ile ilgili Valilik Makamının ilgi (a) oluru ve ilgi (b) yazımızda bahsi geçen anket mühürlenmiş olarak ekte gönderilmiş olup, mühürlü anketin kullanılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Ali TATLI  
İl Milli Eğitim Müdürü

FK:  
1-Valilik Makamının Oluru (1 Adet-1 Sayfa)  
2-Anket (1 Adet-4 Sayfa)

Kanal Boyu İl Milli Eğitim Müdürlüğü/MALATYA  
Elektronik Ağ: Malatya.meb.gov.tr  
e-posta: meslekiteknicegitim44@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Leyla KARADENİZ Memur  
Tel: 04 42213212505-110  
Faks: 0422) 3239605



T.C.  
MALATYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 15098673/44/4116771

17/04/2015

Konu: Anket İzni (Burhanettin DÖNMEZ ve  
Ufuk ERDOĞAN)

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz merkezinde bulunan ortaokullarda İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Elemanı Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ ile Arş. Grv. Ufuk ERDOĞAN tarafından uygulanacak olan "Malatya İlinde Okul Düzeyindeki Değişkenlerin Öğrenci Başarısına Etkisi" konulu anket çalışması Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonunca değerlendirilmiş ve çalışmanın yapılması uygun görülmüştür.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde söz konusu anket çalışmasının İlimiz merkezinde bulunan ortaokullarda uygulanması hususunu;

Olurlarınıza arz ederim.

Yalçın TAŞPINAR  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR  
17/04/2015  
Ali TATLI  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

## Ek 5: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği Kullanımı İzin Yazısı



15 Ocak 2016

Sayın **Ufuk ERDOĞAN**  
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü

Yapacağınız çalışmada kullanma izni talep ettiğiniz, *Örgütsel Vatandaşlık Ölçeğini* çalışmanızda kullanma iznine sahipsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Doç. Dr. Kürşad YILMAZ

İletişim:  
Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-EBAD  
Journal of Educational Sciences Research-JESR  
Editör  
Doç. Dr. Kürşad YILMAZ  
Dumlupınar Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü  
Merkez Kampus KÜTAHYA  
Telefon: 0 274 265 20 31 / 4572  
Faks: 0 274 265 20 57  
Web: <http://ebad-jesr.com/>

## Ek 6: TÜBİTAK 2214A Doktora Sırası Araştırma Projesi Destek Belgesi



T.C.  
TÜRKİYE BİLİMSEL VE TEKNOLOJİK ARAŞTIRMA KURUMU BAŞKANLIĞI  
Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı

SAYI: 53325897-115.02-243381

25/11/2016

### İLGİLİ MAKAMA

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu, Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı'nca yürütülmekte olan 2214/A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı kapsamında, Ufuk ERDOĞAN araştırma çalışmaları için, toplam 6 ay/month x USD1800 = USD10800 burs , Uçak Bileti: A.B.D.(Gidiş-Dönüş) tahsis edilmiş olup, adı geçen bilim insanı bu olanaklardan yararlanarak COLLEGE OF WILLIAM & MARY'da çalışmalarına başlamak üzere gidecektir.

Saygılarımla

Doç. Dr. Samettin GÜNDÜZ  
BİDEB Araştırma Burs ve Destekleri  
Müdürü V.

Not: Bu belge, 10 Kasım 2017 tarihine kadar geçerlidir.

Bu bursiyerlik yazısı, bursiyerin yurt dışına çıkması için verilen izin belgesi niteliğinde bir belge değildir.

Sadece finansal destek ile ilgili bilgi içermektedir.