

**T.C.**  
**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**PROFESYONEL ÖĞRENME TOPLULUĞU, PSİKOLOJİK**  
**SAHİPLENME VE BAĞLAMSAL PERFORMANS ARASINDAKİ**  
**İLİŞKİ**

**Doktora Tezi**

**Serkan EKİNCİ**

**BOLU-2018**

**T.C.**  
**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**PROFESYONEL ÖĞRENME TOPLULUĞU, PSİKOLOJİK**  
**SAHİPLENME VE BAĞLAMSAL PERFORMANS ARASINDAKİ**  
**İLİŞKİ**

**Doktora Tezi**

**Hazırlayan**  
**Serkan EKİNCİ**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Türkan ARGON**

**BOLU, HAZİRAN-2018**

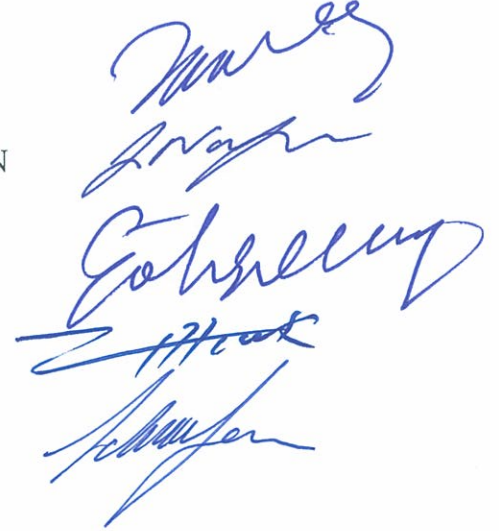
## DOKTORA TEZ ONAY FORMU

Serkan EKİNCİ tarafından hazırlanan “**Profesyonel Öğrenme Topluluğu, Psikolojik Sahiplenme Ve Bağlamsal Performans Arasındaki İlişki**” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir. (22/06/2018)

### Akademik Ünvan ve Adı Soyadı

### İmza

Üye (Tez Danışmanı) :Prof. Dr. Türkan ARGON  
Üye :Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN  
Üye :Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY  
Üye :Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ  
Üye :Doç. Dr. Adnan BOYACI



**Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı**

**Prof. Dr. Türkan ARGON**  
**Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü**

## ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Doktora tezi olarak sunduğum ‘‘Profesyonel Öğrenme Topluluğu, Psikolojik Sahiplenme ve Bağlamsal Performans Arasındaki İlişki’’ başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması sunulmadığını beyan ederim. **22.06.2018**

  
Serkan EKİNCİ

## İTHAF



*Babamın değerli anısına...*

## TEŞEKKÜR

Tezli yüksek lisans programından itibaren öğrencisi olmaktan büyük onur duyduğum, akademik ve temel insani değerlerin her birini ayırmaksızın adaletli duruşuyla karşılaştığım çetin engellere karşı dayanaklılığımın kaynağı olan, hiçbir zaman desteğini esirgemeyen ve üzerimde çok büyük emekleri olan değerli tez danışmanım Prof. Dr. Türkan ARGON'a şahsıma göstermiş olduğu sabır ve yakınlıktan dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezsiz, tezli yüksek lisans ve doktora programları süresince ders aldığım değerli akademisyenler başta Prof. Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN ve Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN'e, Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU'na, Doç. Dr. Bahri AYDIN'a, Dr. Öğretim Görevlisi Nuri AKGÜN'e, Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU'na; Doktora tezimin yazılma aşamasında görüş ve önerilerinden yararlandığım Prof. Dr. Altay EREN'e, Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY'a, Doç. Dr. Kaya YILDIZ'a, Doç. Dr. Nuri DOĞAN'a, Dr. Öğr. Gör. Alperen YANDI'ya, Arş. Gör. Serdar Sönmez'e teşekkür ederim.

Tez jürisinde yer alarak beni onurlandıran Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ'a ve Doç. Dr. Adnan BOYACI'ya teşekkür ederim.

Doktora programında birlikte ders aldığım tüm arkadaşlarıma ve sevdiklerime, enstitünün çalışkan arısı Tuncay ALP'e, enstitü sekreteri Mükerrerme ALTINTAŞ'a, Durmuş BARAN'a, yaptığım araştırmalarda veri elde etmemi sağlayanlara, Bolu Bilim ve Sanat merkezi'nde çalışan öğretmen arkadaşlarıma ve tüm değerli meslektaşlarıma teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

|  |     |
|--|-----|
| ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....  | i   |
| İTHAF.....   | ii  |
| TEŞEKKÜR.....  | iii |
| İÇİNDEKİLER .....  | iv  |
| TABLolar DİZİNİ .....  | x   |
| ŞEKİLLER DİZİNİ .....  | xiv |
| KISALTMALAR DİZİNİ.....  | xv  |
| ÖZET .....   | xvi |
| ABSTRACT.....  | xix |
| I. BÖLÜM.....  | 1   |
| 1. Giriş .....   | 1   |
| 1.1. Problem Durumu .....  | 1   |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....  | 8   |
| 1.3. Önem .....  | 9   |
| 1.4. Sınırlılıklar.....  | 10  |
| 1.5. Sayılıtlar .....  | 10  |
| 1.6. Tanımlar .....  | 10  |
| II. BÖLÜM .....  | 11  |
| 2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür .....  | 11  |
| 2.1. Kuramsal Çerçeve .....  | 11  |
| 2.1.1. Profesyonel öğrenme toplulukları.....   | 11  |
| 2.1.1.1. Profesyonel öğrenme topluluğu modelindeki karmaşıklık, güçlükler16  |     |
| 2.1.1.2. Profesyonel öğrenme topluluklarının ayırt edici yönleri: Başarıya, öğrenmeye ve gelişime odaklı okullar ..... | 20  |
| 2.1.1.3. Profesyonel öğrenme topluluğundaki öğretmen yönelimleri.....  | 23  |
| 2.1.1.4. Profesyonel öğrenme topluluklarının öğrenciye ve öğrenmeye yönelik katkıları .....                            | 26  |

|   |     |
|---|-----|
| 2.1.1.5. Profesyonel öğrenme topluluklarının Türk Eğitim Sistemindeki yeri ve gerekliliği .....   | 28  |
| 2.1.2. Psikolojik sahiplenme .....  | 42  |
| 2.1.2.1. Psikolojik sahiplenmenin yapısı .....  | 44  |
| 2.1.2.2. Psikolojik sahiplenmenin kapsayıcı yönü: Özendirici sahiplenme (teşvik edici) .....      | 49  |
| 2.1.2.3. Kapsayıcılıktan kısır döngüye geçiş: Önleyici psikolojik sahiplenme (Bölgecilik) .....   | 50  |
| 2.1.2.4. Eğitim örgütlerinde psikolojik sahiplenme.....   | 53  |
| 2.1.3. Bağlamsal Performans: Örgütlerde resmiyetin ötesi .....                                    | 56  |
| 2.1.3.1. Performansın sınırlı, nicel ve formal yönü: Görev performansı.....                       | 57  |
| 2.1.3.2. Performansın düşünsel, nitel ve soyut yönü: Bağlamsal Performans                         | 58  |
| 2.1.3.3. Bağlamsal performans ve görev performansı arasındaki ayrımlar ....                       | 61  |
| 2.1.3.4. Eğitim örgütlerinde bağlamsal performans.....  | 64  |
| 2.1.4. Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans ilişkisi..... | 67  |
| 2.2. İlgili Araştırmalar .....  | 70  |
| 2.2.1. Yurt içindeki araştırmalar .....   | 70  |
| 2.2.1.1. Profesyonel öğrenme topluluğu ile ilgili araştırmalar .....                              | 70  |
| 2.2.1.2. Psikolojik sahiplenme ile ilgili araştırmalar .....                                      | 71  |
| 2.2.1.3. Bağlamsal performans ile ilgili araştırmalar.....  | 73  |
| 2.2.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar .....  | 77  |
| 2.2.2.1. Profesyonel öğrenme topluluğu ile ilgili araştırmalar .....                              | 77  |
| 2.2.2.2. Psikolojik sahiplenme ile ilgili araştırmalar .....                                      | 91  |
| 2.2.2.3. Bağlamsal performans ile ilgili araştırmalar.....  | 100 |
| III. BÖLÜM.....   | 109 |
| 3. Yöntem .....   | 109 |



|  |     |
|--|-----|
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....   | 109 |
| 3.2. Araştırma Evreni .....  | 109 |
| 3.3 Verilerin Toplanması.....  | 111 |
| 3.4. Veri Toplama Araçları.....  | 112 |
| 3.5. Psikolojik Sahiplenme ve Bağlamsal Performans Ölçeklerinin Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması..... | 112 |
| 3.5.1. Kişisel bilgi formu .....   | 116 |
| 3.5.2. Psikolojik sahiplenme ölçeği .....  | 116 |
| 3.5.2.1. Psikolojik sahiplenme ölçeğinin dil uyarlaması .....  | 117 |
| 3.5.2.2. Psikolojik Sahiplenme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları .....                     | 120 |
| 3.5.3. Bağlamsal performans ölçeği.....  | 127 |
| 3.5.3.1. Bağlamsal performans ölçeğinin dil uyarlaması.....  | 127 |
| 3.5.3.2. Bağlamsal Performans Ölçeği'ne ilişkin ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları .....     | 130 |
| 3.5.4. Profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği .....  | 137 |
| 3.6. Veri Analizi .....  | 138 |
| IV. BÖLÜM.....   | 141 |
| 4. Bulgular, Yorum ve Tartışma .....   | 141 |
| 4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular.....  | 141 |
| 4.1.1. Profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanlarına ilişkin bulgular .....                           | 141 |
| 4.1.2. Psikolojik sahiplenme ölçek puanlarına ilişkin bulgular .....                                   | 145 |
| 4.1.3. Bağlamsal performans ölçek puanlarına ilişkin bulgular .....                                    | 148 |
| 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....  | 150 |
| 4.2.1. Cinsiyet değişkenine göre profesyonel öğrenme topluluğu görüşlerine ilişkin bulgular .....      | 150 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.2.2. Yaş değişkenine göre profesyonel öğrenme topluluğu algısına ilişkin bulgular .....                | 153 |
| 4.2.3. Eğitim düzeyi değişkenine göre profesyonel öğrenme topluluğu algısına ilişkin bulgular .....      | 156 |
| 4.2.4. Mesleki kıdem değişkenine göre profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğine ilişkin bulgular .....      | 158 |
| 4.2.5. Sendikal üyelik değişkenine göre profesyonel öğrenme topluluğu görüşlerine ilişkin bulgular ..... | 161 |
| 4.2.6. Cinsiyet değişkenine göre psikolojik sahiplenme görüşlerine ilişkin bulgular .....                | 162 |
| 4.2.7. Yaş değişkenine göre psikolojik sahiplenme görüşlerine ilişkin bulgular .....                     | 164 |
| 4.2.8. Eğitim düzeyi değişkenine göre psikolojik sahiplenme görüşlerine ilişkin bulgular .....           | 167 |
| 4.2.9. Mesleki kıdem değişkenine göre psikolojik sahiplenme görüşlerine ilişkin bulgular .....           | 169 |
| 4.2.10. Sendikal üyelik değişkenine göre psikolojik sahiplenme görüşlerine ilişkin bulgular .....        | 172 |
| 4.2.11. Cinsiyet değişkenine göre bağlamsal performans görüşlerine ilişkin bulgular .....                | 174 |
| 4.2.12. Yaş değişkenine göre bağlamsal performans görüşlerine ilişkin bulgular .....                     | 175 |
| 4.2.13. Eğitim düzeyi değişkenine göre bağlamsal performans görüşlerine ilişkin bulgular .....           | 178 |
| 4.2.14. Mesleki kıdem değişkenine göre bağlamsal performans görüşlerine ilişkin bulgular .....           | 180 |
| 4.2.15. Sendikal üyelik değişkenine göre bağlamsal performans görüşlerine ilişkin bulgular .....         | 182 |
| 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....  | 183 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.3.1. Profesyonel öğrenme topluluğu ve psikolojik sahiplenme ölçekleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular .....  | 184 |
| 4.3.2. Profesyonel öğrenme topluluğu ve bağlamsal performans ölçekleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular .....   | 186 |
| 4.3.3. Psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans ölçekleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular .....   | 188 |
| 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....   | 190 |
| 4.4.1. Psikolojik sahiplenme ölçeği ile profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği arasındaki yordayıcı ilişkilere yönelik bulgular.....  | 190 |
| 4.4.2. Profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ile bağlamsal performans ölçeği arasındaki yordayıcı ilişkilere yönelik bulgular.....   | 191 |
| 4.4.3. Psikolojik sahiplenme ölçeği ile bağlamsal performans ölçeği arasındaki yordayıcı ilişkilere yönelik bulgular .....  | 192 |
| 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....  | 193 |
| V. BÖLÜM .....  | 196 |
| 5. Sonuç ve Öneriler .....  | 196 |
| 5.1. Sonuç .....  | 196 |
| 5.1.1. Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performansa ilişkin sonuçlar .....   | 196 |
| 5.1.2. Kişisel değişkenleri (eğitim düzeyi, cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem, sendikal üyelik) profesyonel öğrenme topluluğuna psikolojik sahiplenmeye bağlamsal performansa ilişkin görüşlerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığına ilişkin sonuçlar ..... | 197 |
| 5.1.3. Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenmeye ve bağlamsal performansa yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığına dair sonuçlar .....   | 199 |
| 5.1.4. Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenmeye ve bağlamsal performansa yönelik görüşleri arasında yordayıcı ilişkiler olup olmadığına dair sonuçlar .....   | 200 |

|  |     |
|--|-----|
| 5.1.5. Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasında aracı rolüne ilişkin sonuçlar ..... | 201 |
| 5.2. Öneriler.....   | 201 |
| 5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....  | 201 |
| 5.2.1.1. Politika yapıcılar için öneriler.....   | 201 |
| 5.2.1.2. Öğretmenlere yönelik uygulamalara ilişkin öneriler .....  | 202 |
| 5.2.1.2. Akademik uygulamalara ilişkin öneriler.....   | 202 |
| 5.2.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler .....  | 203 |
| KAYNAKÇA.....  | 204 |
| EKLER.....   | 234 |
| Ek-1: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu izni .....                          | 235 |
| Ek- 2: Valilik Oluru ve Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü izni.....  | 236 |
| Ek- 3: Veri Toplama Aracı .....  | 237 |
| Ek- 4: Psikolojik Sahiplenme Ölçeği izni.....  | 240 |
| Ek- 5: Bağlamsal Performans Ölçeği İzni .....  | 241 |
| Ek- 6: Profesyonel Öğrenme Topluluğu Ölçeği İzni.....  | 242 |
| Ek-7: Profesyonel Öğrenme Topluluğu Ölçeği İle İlgili Çarpıklık ve Basıklık Değerleri .....                                      | 243 |
| Ek-8: Psikolojik Sahiplenme Ölçeği İle İlgili Çarpıklık ve Basıklık Değerleri ....   | 247 |
| Ek-9: Bağlamsal Performans Ölçeği İle İlgili Çarpıklık ve Basıklık Değerleri ....  | 250 |
| ÖZGEÇMİŞ .....   | 253 |

## TABLOLAR DİZİNİ

|   |     |
|---|-----|
| <b>Tablo 2.1.</b> Profesyonel öğrenme topluluğunu oluşturan kavramların tanımları .....   | 13  |
| <b>Tablo 2.2.</b> Profesyonel öğrenme topluluğunun boyutları.....   | 14  |
| <b>Tablo 2.3.</b> Profesyonel öğrenme topluluğunda öğretmenlerin yapması gerekenler ve profesyonel öğrenme topluluğunun öğretmenlere katkısı .....    | 19  |
| <b>Tablo 2.4.</b> Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılma amaçlı hedef ve eylemler .....  | 35  |
| <b>Tablo 2.5.</b> Küresel profesyonel öğrenme topluluğu yapıları, tanımları ve anahtar sözcükleri.....  | 38  |
| <b>Tablo 2.6.</b> Profesyonel öğrenme toplulukları sürecinin temel ilkeleri.....  | 40  |
| <b>Tablo 2.7.</b> Psikolojik sahiplenmenin, bağlılık, kimlik ve işe bağlılık gibi ilgili diğer kavramlardan sorular aracılığıyla ayırt edilmesi ..... | 45  |
| <b>Tablo 2.8.</b> Gelecekteki araştırma yönergelerinin özeti .....  | 48  |
| <b>Tablo 2.9.</b> Bağlamsal performans (alt boyutları) ve görev performansı arasındaki ayrımlar.....  | 61  |
| <b>Tablo 3. 1.</b> Bolu merkez ilçe liseleri ve öğretmen sayıları.....  | 110 |
| <b>Tablo 3.2.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımı .....   | 110 |
| <b>Tablo 3.3.</b> Kabul edilebilir bir ölçek uyarlama çalışması için temel adımlar .....  | 113 |
| <b>Tablo 3.4.</b> Doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri .....  | 115 |
| <b>Tablo 3.5.</b> Psikolojik sahiplenme ölçeğinin faktörleri .....  | 116 |
| <b>Tablo 3.6.</b> Psikolojik sahiplenme ölçeği İngilizce ve Türkçe formları arasındaki ilişki .....   | 118 |
| <b>Tablo 3.7.</b> Psikolojik sahiplenme ölçeği İngilizce ve Türkçe formlarının boyutları arasındaki ilişkiler.....                                    | 118 |
| <b>Tablo 3.8.</b> Psikolojik sahiplenme ölçeği maddelerine ilişkin İngilizce ve Türkçe ölçekleri arasındaki dilsel eşdeğerlik tablosu .....           | 119 |
| <b>Tablo 3.9.</b> Psikolojik sahiplenme ölçeği dilsel eşdeğerlik t-testi tablosu .....  | 120 |
| <b>Tablo 3. 10.</b> Psikolojik sahiplenme ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları.....  | 121 |
| <b>Tablo 3.11.</b> Psikolojik sahiplenme ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları .....  | 124 |
| <b>Tablo 3.12.</b> Psikolojik sahiplenme ölçeğinin güvenilirlik düzeyleri.....  | 125 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Tablo 3.13.</b> Faktörler arası ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları.....   | 126 |
| <b>Tablo 3.14.</b> Bağlamsal performans ölçeği İngilizce ve Türkçe formları arasındaki ilişki .....   | 128 |
| <b>Tablo 3.15.</b> Bağlamsal performans ölçeği ölçeğinin maddelerine ilişkin İngilizce ve Türkçe ölçekleri arasındaki dilsel eşdeğerlik tablosu .....                           | 129 |
| <b>Tablo 3.16.</b> Bağlamsal performans ölçeğinin dilsel eşdeğerlik t-testi tablosu.....  | 130 |
| <b>Tablo 3.17.</b> Bağlamsal performans ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları .....   | 131 |
| <b>Tablo 3.18.</b> Bağlamsal performans ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları.....  | 134 |
| <b>Tablo 3.19.</b> Bağlamsal performans ölçeği'nin güvenilirlik düzeyleri.....  | 136 |
| <b>Tablo 3.20.</b> Faktörler arası ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları.....   | 137 |
| <b>Tablo 3.21.</b> Profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği faktörleri .....  | 138 |
| <b>Tablo 4.1.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğuna yönelik görüşlerine ilişkin betimsel analiz sonuçları.....                                  | 141 |
| <b>Tablo 4.2.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin psikolojik sahiplenmeye yönelik görüşlerine ilişkin betimsel analiz sonuçları.....  | 145 |
| <b>Tablo 4.3.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlamsal performansa yönelik görüşlerine ilişkin betimsel analiz sonuçları.....  | 148 |
| <b>Tablo 4.4.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğine ait ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları .....           | 151 |
| <b>Tablo 4.5.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğine ait ortalama puanlarının yaş değişkenine göre varyans analizi sonuçları.....         | 154 |
| <b>Tablo 4.6.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğine ait ortalama puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre t testi sonuçları.....       | 156 |
| <b>Tablo 4.7.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğine ait ortalama puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre varyans analizi sonuçları... | 159 |
| <b>Tablo 4.8.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğine ait ortalama puanlarının sendikal üyelik değişkenine göre t testi sonuçları .....    | 161 |
| <b>Tablo 4.9.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ölçeğine ait ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları .....                   | 163 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Tablo 4.10.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin Psikolojik Sahiplenme ölçeğine ait ortalama puanlarının yaş değişkenine göre varyans analizi.....                            | 165 |
| <b>Tablo 4.11.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ölçeğine ait ortalama puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre t testi sonuçları.....                | 167 |
| <b>Tablo 4.12.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin Psikolojik Sahiplenme ölçeğine ait ortalama puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre varyans analizi sonuçları.....        | 170 |
| <b>Tablo 4.13.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ölçeğine ait ortalama puanlarının sendikal üyelik değişkenine göre t testi sonuçları .....             | 172 |
| <b>Tablo 4.14.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeğine ait ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları .....                     | 174 |
| <b>Tablo 4.15.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeğine ait ortalama puanlarının yaş değişkenine göre varyans analizi sonuçları .....                  | 176 |
| <b>Tablo 4.16.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeğine ait ortalama puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre t testi sonuçları.....                 | 178 |
| <b>Tablo 4.17.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeğine ait ortalama puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre varyans analizi sonuçları.....         | 180 |
| <b>Tablo 4.18.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeğine ait ortalama puanlarının sendikal üyelik değişkenine göre t testi sonuçları .....              | 182 |
| <b>Tablo 4.19.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ve psikolojik sahiplenme görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonucu ..... | 184 |
| <b>Tablo 4.20.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ve bağlamsal performans algısı arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonucu....       | 186 |
| <b>Tablo 4.21.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans algısı arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonucu.....              | 188 |
| <b>Tablo 4.22.</b> Profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanlarının psikolojik sahiplenme ölçek puanlarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonucu.....                     | 190 |
| <b>Tablo 4.23.</b> Bağlamsal performans puanlarının profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanlarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonucu .....                           | 191 |
| <b>Tablo 4.24.</b> Bağlamsal performans puanlarının psikolojik sahiplenme ölçek puanlarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonucu .....                                   | 192 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Tablo 4.25.</b> Profesyonel öğrenme topluluğunun psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasındaki aracı etkisine ilişkin regresyon analizi sonucu..... | 194 |
|---|-----|





## ŞEKİLLER DİZİNİ

|   |     |
|---|-----|
| Şekil 2.1. Profesyonel öğrenme topluluğu araştırmalarının kuramsal çerçevesi.....   | 18  |
| Şekil 2.2. Okul gelişiminin aşamaları.....  | 22  |
| Şekil 2.3. Küresel profesyonel öğrenme topluluğu kavramsal çerçevesi.....   | 39  |
| Şekil 3.1. Psikolojik sahiplenme ölçeği özdeğer grafiği .....   | 122 |
| Şekil 3.2. Psikolojik sahiplenme ölçeği ölçme modeli.....   | 123 |
| Şekil 3.3. Bağlamsal performans ölçeği özdeğer grafiği.....   | 132 |
| Şekil 3.4. Bağlamsal performans ölçeği ölçme modeli .....   | 134 |
| Şekil 4.1. Profesyonel öğrenme topluluğunun psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasındaki aracı etkisinin yapısal gösterimi..... | 193 |

## KISALTMALAR DİZİNİ

|       |   |
|-------|---|
| AFA   | : Açımlayıcı Faktör Analizi   |
| AGFI  | : Adjusted Goodness-of-Fit Statistic / Düzeltilmiş Uyum İndeksi                             |
| Bkz   | : Bakınız   |
| CFI   | : Comparative Fit Index / Karşılaştırmalı Uyum İndeksi                                      |
| DFA   | : Doğrulayıcı Faktör Analizi  |
| GFI   | : Goodness-of-Fit Statistic / Uyum İndeksi  |
| KMO   | : Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı  |
| NFI   | : Normed Fit Index / Normleştirilmiş Uyum İndeksi   |
| RMSEA | : Root Mean Square Error Of Approximation / Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü           |
| s.    | : Sayfa   |
| SRMR  | : Standardized Root Mean Square Residual / Standardize Edilmiş Ortalama Hataların Kare Kökü |
| vb.   | : Ve Benzeri  |
| vd.   | : Ve Diğerleri  |

## ÖZET

### **Profesyonel Öğrenme Topluluğu, Psikolojik Sahiplenme ve Bağlamsal Performans Arasındaki İlişki**

Ekinci, Serkan

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Türkan ARGON

Haziran-2018 xxi + 254 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, okullarda profesyonel öğrenme topluluğu olma durumuna, psikolojik sahiplenmeye ve bağlamsal performansa ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek, görüşleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını tespit ederek birbirleri arasındaki etki düzeyini ortaya çıkarmak ve profesyonel öğrenme topluluğunun psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasında aracı rolünün olup olmadığını incelemektir.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evren üzerinde yürütülmüştür. Araştırma evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçe 18 lisede görev yapan 844 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Profesyonel Öğrenme Topluluğu Ölçeği ile Türkçeye uyarlaması yapılan Psikolojik Sahiplenme ve Bağlamsal Performans ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ve uyarlaması yapılan Bağlamsal Performans ve Psikolojik Sahiplenme Ölçekleri ile Profesyonel Öğrenme Topluluğu Ölçeğinin yapı geçerliliğini test etmek için Doğrulayıcı ve Açımlayıcı Faktör Analizleri kullanılmıştır. Analizler SPSS 22.0 paket programı ve Lisrel 9.1 programı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında verilerin ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. İkinci alt problem kapsamında bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemlerin yanıtlanması amacıyla Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmış ve basit doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırmanın son alt problemi olan profesyonel

öğrenme topluluğunun psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasında aracı rolü için aracılık etkisi analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar Profesyonel Öğrenme Topluluğu Ölçeği ile alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermiştir. Psikolojik sahiplenme ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalaması kısmen katılıyorum düzeyinde iken alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması “katılıyorum”, bölgecilik alt boyutu ölçeğin geneli ve diğer alt boyutlarından farklı olarak “kısmen katılmıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bağlamsal performans ölçeğinin toplamı ile kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin olası/muhtemel düzeyde olduğu görülmüştür.

Lise öğretmenlerinin profesyonel öğrenme topluluğu ve psikolojik sahiplenme görüşleri ile profesyonel öğrenme topluluğu ve bağlamsal performans görüşleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans görüşleri arasında ve bağlamsal performans ile psikolojik sahiplenmenin bölgecilik dışındaki tüm alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Yapılan üç regresyon analizi sonucundan ilkinde psikolojik sahiplenme ölçek puanları profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüş, psikolojik sahiplenme ölçek puanları profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %10'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. İkincisinde Profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanları bağlamsal performans ölçek puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüş, profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanları bağlamsal performans ölçek puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %12'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncüsünde psikolojik sahiplenme ölçek puanları bağlamsal performans ölçek puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüş, psikolojik sahiplenme ölçek puanları bağlamsal performans ölçek puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %24'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada profesyonel öğrenme topluluğunun psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasında düşük düzeyde aracı etkiye sahip olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme, bağlamsal performans, öğretmen.



## ABSTRACT

### **The Correlation among Professional Learning Community, Psychological Ownership and Contextual Performance**

Ekinci, Serkan

Doctoral Dissertation

Department of Educational Sciences

Discipline of Education Administration and Inspection

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Türkan ARGON

June-2018 xxii + 245 Pages

The aim of this research is to determine the opinion of teachers related to situation of being the professional learning community, psychological ownership, and contextual performance, is to reveal the level of influence among one another by determining whether there is a meaningful relationship among teachers' opinions and is to review whether the community of professional learning has a mediating role between psychological ownership and contextual performance in the schools.

Relational screening model was used in the research. The research was conducted on the universe. The research universe constituted 844 teachers who worked in 18 high schools in the central district of Bolu province in 2017-2018 education year.

Psychological Ownership and Contextual Performance scales, which was adapted to Turkish, along with Professional Learning Community Scale were used as the data collection tool in the study. Confirmatory and Exploratory Factor Analyzes were used to test the construct validity of the Contextual Performance and Psychological Ownership Scale, adapted and used in the research, along with Professional Learning Community Scale. Analyzes were performed with SPSS 22.0 packaged software and Lisrel 9.1 software.

Averages and standard deviations of the data were calculated within the scope of the first sub-problem of the research. Independent groups t test and one way analysis of variance (ANOVA) were performed within the scope of second sub-problem. In order to

answer the third and fourth sub-problems of the research, Pearson Correlation coefficient was used and simple linear regression analyzes were performed. The mediating effect analysis was performed for the mediating role of the professional learning community, which is the last sub-problem of the research, between psychological ownership and contextual performance.

The results of the findings from the research showed that the opinions of the teachers regarding the Professional Learning Community Scale and its sub-dimensions were at the level of "I agree". It was found that the opinions of the teachers regarding the psychological ownership scale were partially agree, while the opinions regarding the sub-dimensions were "I agree", and the regionalism sub-dimensions, as distinct from the general and other sub-dimensions of the scale, was at the level of "partially not agree". It was seen that the total of the contextual performance scale and their opinions regarding the sub-dimensions of facilitating interpersonal relations and devoting themselves to work were at the level of likely/probable.

It was found that there was a moderate, positive and meaningful relationship between the opinions of high school teachers regarding the professional learning community and psychological ownership, and their opinions regarding the professional learning community and contextual performance. It was found that there was a moderate, positive and meaningful relationship between their opinions regarding psychological ownership and contextual performance, and between contextual performance and all sub-dimensions of psychological ownership, except for the regionalism.

In the first result of the three regression analyzes, psychological ownership scale scores were found to be a significant predictor of the professional learning community scale scores, and it was found that psychological ownership scale scores explained approximately 10% of the total variance in the professional learning community scale scores. In the second, the professional learning community scale scores were found to be a significant predictor of contextual performance scale scores, and it was found that the professional learning community explained approximately 12% of the total variance in contextual performance scale scores. In the third, psychological ownership scale scores were found to be a significant predictor of contextual performance scale scores, and it was found that psychological ownership scale scores explained approximately 24% of the total variance in contextual performance scale scores. It was also found that the

professional learning community has a low level of mediating effect between psychological ownership and contextual performance in the research.

**Key Words:** The Community of professional learning, psychological ownership and contextual performance, teacher.





# I. BÖLÜM

## 1. Giriş

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaç, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Örgütlerin genel hatlarıyla ele alınması ve açıklanması eğilimi, çağdaş yönetim anlayışı ile birlikte araştırmaların seyrini değiştirmiş ve etkinliğini yitirmiştir. Örgütlere yönelik çağdaş bakış çok yönlü, kapsamlı ve ayrıntılı çalışmaların ortaya çıkmasına öncülük etmektedir. Bu bakımdan örgütsel araştırmalar, yapılagelen bilimsel çalışmalar ışığında sürekli ilerleyerek daha derin ve detaylı araştırmalara dönüşmektedir.

Bu süreçte birçok bilimsel bilgi birikimini bünyesinde barındırıp özümseyebilen örgütler, karmaşık yapıya doğru evrilmiştir. Karmaşıklığı gidermek için örgütleri ve çalışanları yalnızca birkaç neden-sonuç ilişkisine dayalı açıklamaya çalışma girişimleri yeterli olamamaktadır. Bir bakıma zayıf ve güçsüz olarak nitelendirilebilecek bu girişimler, her şeyin mümkün olabilirdiği düşüncesine sahip bilgi çağına uyumsuz girişimlerdir. Bunlara ek olarak, örgütler gibi onları oluşturan insanların doğası gereği karmaşık yapısı günümüzde gittikçe artmaktadır. Artan bu karmaşıklık örgüt-birey ilişkisinde anlaşılabilirliğin belirsizleşmesine ve örgütlere-bireylere yönelik farklı yaklaşımların öne sürülmesine neden olmaktadır.

Kendini oluşturan bireylerden izole ve bağımsız görülmeyen örgütler, onu oluşturan bireyler dışında çevre koşulları ile kurulan bağ ve diğer örgütlerle olan etkileşim gibi başka bileşenlerden de etkilenmektedir. Örgütleri kuşatan ve etkileyen her bir bileşenin örgüt üzerinde ayrı ayrı, bütünlük, kalıcı veya geçici etkileri olabilmektedir. Örgütlerin niteliği ve başarısı da tüm bu bileşenlerin mümkün olduğu kadar örgüt ve birey yararına olacak şekilde düzenlenmesine bağlıdır. Bununla birlikte örgütlerin başarısında bu düzenlemelerin gerçekleştirilmesi de tek başına yeterli olamayabilmektedir. Bu noktada, örgütlerin çalışanlarına ihtiyacı daha da belirginleşmektedir. Öyle ki örgüt ve

birey arasında kurulabilecek nitelikli, samimi, açık ve yakın düzey ilişki örgüsü, bunu sağlayacak potansiyeli içerisinde barındırmaktadır. Kısaca, örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesi sadece örgütün sağladığı imkânlar ile sınırlı değildir.

Diğer taraftan örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde çalışanların sosyal ve duygusal kapasiteleri belirleyici olabilmektedir. Tüm bunlar birlikte ele alındığında, örgüt-birey arasındaki etkileşimin pozitif bir biçimde şekillenmesinin hem örgüt hem de birey yararına olabilecek birtakım olumlu sonuçlar ortaya çıkarabileceği söylenebilir.

Örgüt-birey, birey-yönetici, birey-diğer bireyler ile yönetici ve diğer bireyler arasındaki ilişki ağları, rastlantısal olmaktan ziyade her bir bireyin bunlara yüklediği anlamlarla ortaya çıkabilmektedir. Çünkü ne birey ne de örgütün kapsama alanı birbirinden bağımsızdır. Aksine bu kapsam iç içe geçen, birbirini kuşatan ve ayrıştırılamayacak bir yapıda gerçekleşen bir alanda yer almaktadır. Diğer bir ifadeyle kurulan veya oluşan her bir ilişki ağı, etkileşim içerisinde olan tüm kesimleri kapsayan ve sarmalayan özelliklere sahip olabilmektedir. Hassas ve değişken olabilen bu yapının oluşmasına yardım edebilme ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasının, öncelikli olarak örgütlerin/yöneticilerin çalışanlarla ve çalışanların kendi aralarında kurdukları etkileşimin biçimine bağlı olduğu söylenebilir. Bu etkileşimde, çalışanların örgütleri ile olduğu kadar meslektaşları ile kurdukları ilişkinin biçimi ve niteliği de ayrı önem taşımaktadır. Örneğin, çalışanların mesleğin gerektirdiği bilgi ve deneyimleri paylaşmaları, birbirinden farklı gelişimsel düzeydekilerin ortak amaçları gerçekleştirmek için ayrışmalardan ziyade kolektif hareket etmeleri ve tam kapasite ile çalışabilmeleri bunlardan bazılarıdır.

Geçmişte olduğu gibi günümüz çalışma yaşamında sistemli ve disiplinli kurumlar olan örgütlerde, çalışanların mesleki beceri ve yeterlilikleri, amaçları benimsemeleri ve bunları gerçekleştirmek için özverili olmaları her zaman için onlardan beklenen ve istenilen eylemlerdir. Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde çalışanların üretkenlikleri, birbirleri ile etkileşimin niteliği vazgeçilmez önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin okul içindeki etkinlikleri, çalıştıkları kurumun niteliğini belirleyebilmektedir.

Okullar geçmişteki gibi yalnızca öğretmenlerin aktif olduğu, öğrencilerin bilgi edindikleri alanlar olmanın ötesinde görevler üstlenmek zorunda kalmaktadır. Ayrıca okulla ilgili tüm paydaşların beklentileri giderek artmaktadır. Okullarda artan beklentiler

yönetici, öğretmen ve öğrencilerin klasik rollerinin değişime uğramasına yol açmaktadır. Bu itici veya zorunlu güçler sayesinde okulların modern toplumların oluşmasında öncülük edebilecekleri alanlara dönüşüm kaçınılmaz olmaktadır.

Ulusal sınavlardan ve dönem içi yapılan sınavlardan elde edilen sonuçların uluslararası yapılan sınavlardan farklı olduğu gerçeği Türkiye’de öğrenci öğrenmesinin modern ve küresel düzeye taşınmadığını göstermektedir. Oysaki yerel olmaktan ziyade uluslararası öğrenci başarısının okulların kalite değerlendirmelerinde daha nesnel bir ölçüt olabileceği söylenebilir.

Okullarda öğrenci öğrenmesinin artırılması ile ilgili öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda bireysel yeterliliklerinin sınırlı kaldığı söylenebilir. Çünkü uluslararası düzeyde yapılan sınavlardan üst sıralamalarda yer alan ülkelere kıyasla Türkiye’de öğretmen gelişimi ile ilgili yapılan karşılaştırmalı çalışmalar aracılığıyla sınıf içi uygulamalarda nitelik yönünden farklar olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalara dayanarak (Bkz. s. 28-36) Türkiye’de genellikle sistematik olarak öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimini sağlayabilecek etkili bir modelin bulunmadığı söylenebilir. Dolayısıyla bakanlıkça yapılan çalışmalar genelde teorik düzeyde kalmakta, uygulanabilir ve sürdürülebilir olmaktan uzak olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin kendilerinin inisiyatifine bırakılmadan öğrenci öğrenmesinin niteliğinin artırılması, gönüllü olarak bireysel ve mesleki gelişimlerini sağlayabilmelerine bağlı olabileceği söylenebilir. Ancak öğretmenlerin kapasitelerini arttırmaya yönelik girişimleri özverili olmalarının yanı sıra belli bir düzen içerisinde yardım alabilmelerine de bağlıdır.

Öğretmenlerin öz veya karşılıklı eleştiriler yapabildiği, örgüt-yönetici-öğretmen arasında güvene dayalı gelişim imkanlarının sunulduğu, bir arada olmaktan onur duyduğu ve kendisini tanımlayabildiği oluşumlarda gelişimsel faaliyetlere gönüllü katılımı sağlanabilir. Aksi takdirde öğretmen gelişimine yönelik başlatılacak herhangi bir girişimin başarılı olabileceği dolayısıyla öğrenci öğrenmesine katkı sunabileceğini düşünmek dar kapsamlı olacaktır.

Okullarda, eğitim-öğretimin niteliğinin geliştirilmesi, birçok etkene bağlı olabilmektedir. Öğretmenlerin kendi aralarındaki sosyal etkileşimleri, özverili çalışmaları ve kurumlarına yönelik olumlu duygu, düşünüş ve davranışları, okulların teknik ve resmi özünün ötesinde sunduğu olanaklar bu etkenlerden bazılarıdır. Böylece, öğretmenlerin

düşüncelerini ifade edebildiği, paylaşımcılığın esas olduğu, her bir bireyin diğerlerinin tamamlayıcısı olarak birlikte hareket edebildiği, karşılıklı güvene ve saygıya dayalı etkileşimlerin bulunduğu okullarda öğretmenler, sıradan bir topluluğu oluşturmanın ötesinde roller üstlenebilmektedirler.

Profesyonel öğrenme topluluğu olarak işlev gören okulların temelinde öğretmenler arasında sistematik iş birliğinin ve destekleyici etkileşimin gerçekleştiği işbirlikçi çalışma kültürlerinin varlığı yer almaktadır (Vanblaere ve Devos, 2016a). Profesyonel öğrenme topluluğunun iş birliğine dayalı doğası, okullarda öğretmenlerin öğretme deneyimlerini paylaşmaları, etkili biçimde nasıl öğretileceği konusunda birbirlerine soru sormaları ve meslektaşları tarafından geribildirim almaları için fırsatlar sağlamaktadır (Wahlstrom ve Louis, 2008). Bu bakımdan profesyonel öğrenme topluluklarında eğitim ve öğretim süreci kendi akışına bırakılmadan öğretmenlerin birlikte öğrendikleri, mesleki çalışmalarına yönelik öz eleştirilerin yapıldığı, kendilerini geliştirmeye çalıştıkları ve öğrenci öğrenmesini en üst düzeye çıkaracak stratejileri oluşturmaya çalıştıkları toplulukları ifade etmektedir. Ayrıca profesyonel öğrenme topluluğu modeli öğretmenlerin öğretme uygulamalarını geliştirerek öğrencilerin öğrenmesini iyileştirme önceliğine dayanmaktadır (Vescio, Ross ve Adams, 2008).

Profesyonel öğrenme topluluklarında oluşan koşullar sayesinde öğretmenler, bireysel ve profesyonel gelişimlerini sağlayabilmektedirler. Alanyazında profesyonel öğrenme topluluklarında öğretmenlerin öğretme uygulamalarını eleştirel bir biçimde incelemelerini, değerlendirmelerini, geliştirmelerini ve öğretim tarzlarını düzeltmek için ortak geribildirim kullanmalarını sağlayan işbirlikçi koşullar sayesinde öz-yeterlikleri artmaktadır (Gillespie, 2011; Lakshmanan, Heath, Perlmutter ve Elder 2011).

Profesyonel öğrenme topluluklarının gelişmiş olduğu durumlarda yalnızca öğretim uygulamaları olumlu etkilenmekle kalmayıp ayrıca öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya konulmuştur (Vescio, Ross ve Adams, 2008). Bu doğrultuda profesyonel öğrenme topluluğunun yer aldığı okullarda dayanışmanın ve destekleyici koşulların öğrenme ve öğretme sürecini olumlu etkilemesi beklenmektedir. Profesyonel öğrenme toplulukları sayesinde okullarda artan kolektif yeterlik, öğretimsel çalışmaları nitelik yönünden geliştirip öğrenme ve öğretme sürecini zenginleştirerek, öğrenci başarısının artırılmasını kolaylaştırabilecektir.

Çalışanların kendilerini geliştirebilecekleri yer ve koşulları barındıran örgütler, çalışanların psikolojik yönelimlerini, kendi amaçların etkin olarak gerçekleşmesini sağlayacak eylemlere dönüştürmeye daha yetkindirler. Bununla birlikte, örgütlerin başarılı olmalarını sağlayacak yetkin özellikler (liderlik, yardımlaşma, paylaşma, kolektif davranma, destek vb.), çalışanların işlerini yapmalarını sağlayacak koşullardan bazılarını oluşturmaya katkı sağlayacağı gibi kendileri için iyi olabilecek bir şeyi örgütleri için de istemelerini beraberinde getirme ihtimaline fazlasıyla sahiptir. Dolayısıyla örgütün çalışanlarca sahiplenme ihtimalinin artabileceği, buna bağlı olarak çalışan performansının yükselebileceği söylenebilir.

Yasal sahipliğe ihtiyaç duymaksızın (Mayhew, Ashkanasy, Bramble ve Gardner, 2007) ortaya çıkabilen psikolojik sahiplenme tutumlara, davranışlara (Wagner, Parke ve Christiansen, 2003) örgüte, çalışma alanına, gruba, fikirlere ve işe yönelik olabileceği gibi (Van Dyne ve Pierce, 2004), maddi ve parasal olgulara yönelik de olabilmektedir (Vandewalle, Van Dyne ve Kostova, 1995). Ayrıca psikolojik sahiplenme, gönüllü olma duygusunu barındırıp çalışanların yeteneklerini ve görevlerini hiçbir dış güce gerek duymadan ve karşılık beklemezsizin örgüt hizmetine sunmayı sağlamaktadır (Demirkaya ve Şimşek-Kandemir, 2014).

Örgüt-çalışan arasında zorunlu ve resmi olan yani yakın ve derin olmayan ilişkiler, çoğunlukla yüzeysel nitelikte kalmaya eğilimlidir. Oysa örgütler, çalışanlarından yasal sorumluluk veya yükümlülüklerin ötesinde her zaman daha fazlasını beklemektedir. Çünkü kendilerine sürekli direktif verilmesine gerek duymayan ve ne yaptıklarının bilincinde olan çalışanların varlığı, örgütlere pek çok yönden daha fazla katkı sağlayabilmektedir.

Çalışanların yükümlülüklerinin ve sorumluluklarının dışında yönelimlerde bulunmaları, örgütü ileriye taşımaları, çalışanların örgütlerini sahiplenmeleri ile mümkün olabilmektedir. Öyle ki psikolojik sahiplenme örgüt yararına olabilecek davranışlar sergilenmesine yardımcı olmakta ve bunu sağlama amacıyla gerçekleştirilen zorunlu olmayan rol fazlası davranışların ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Van Dyne, Cummings ve Parks, 1995). Ayrıca psikolojik sahiplenmenin, örgüt çalışanlarının yapmakla yükümlü oldukları işleri yasal gereklilik kadarı ile yerine getirmelerinin ötesinde performans göstermelerini sağlayabileceği söylenebilir.

Örgütsel amaçlara ulaşmada görev ve bağlamsal performans olma üzere iki türlü iş performansı ortaya çıkmaktadır. Çalışanlar zorunlu yapılması gereken işlerde iş performansının görev performansı türünü; işlerin yüksek standartlarda ve nitelikli yapılması için bağlamsal performansı sergilemektedirler. Bunlardan ikincisi olan bağlamsal performansı daha açık bir şekilde belirtmek gerekirse, örgütsel amaçlara ulaşmada yükümlülükler ötesinde gerçekleştirilen eylemler olup işin niteliğini farklılaştıran ve arttıran çalışan performansısıdır denebilir.

Bağlamsal performans, örgütteki tüm işlere katkı sağlayabilen ve görev tanımında yer alması gerekmeyen, örgütün sosyal ve psikolojik ortamına faydaları olan gönüllü davranışlardır (Motowildo, Borman ve Schmit, 1997; Rotundo ve Rotman, 2002; Jawahar ve Carr, 2006). Bu durumu açıklayan Özdevecioğlu ve Kanıgür (2009) bağlamsal performansı asıl görevin yapılmasına doğrudan katkıda bulunmayan, ancak görevin etkili bir şekilde yapılabilmesi için gerekli olan örgütsel, sosyal ve psikolojik çevrenin iyileştirilmesine katkıda bulunan davranışlar olarak tanımlamaktadır. Başkalarına yardım etme, onlarla iş birliği içine girme, işin yapılması için gerekli olanın ötesinde çaba harcama, örgütsel normlara ve kurallara uyma, örgütsel amaçları savunma ve gerçekleştirilmelerini sağlama gibi davranışlar bağlamsal performansa örnek verilebilir (Borman ve Motowidlo, 1993).

Bağlamsal performans, çalışma ortamını güçlendiren ve kişinin görev tanımına dahil işlevler olmakla birlikte, çalışanların bu işlevleri beklenenden veya gerekli olandan daha fazla düzeyde gerçekleştirmektedirler (Hetzler, 2007). Dolayısıyla bağlamsal performans davranışları, yasal sorumlulukların ve zorunlulukların bir parçası olmayan, fakat teknik görevlerin yerine getirilmesi için gereken örgütsel, sosyal ve psikolojik çevreyi destekleyen bir yapıya sahiptir (Borman ve Motowidlo, 1993). Diğer bir ifade ile bağlamsal performans çalışanların örgütsel amaçları gerçekleştirirken sadece yasal mevzuata uygun yönelimlerde bulunmadıkları aynı zamanda etkili, istekli ve iyi niyetli yönelimlerde bulunmalarını ifade etmektedir.

Eğitim örgütleri özü itibari ile sosyal ve psikolojik süreçlerin çok yoğun yaşandığı, kendisini diğer örgütlerden farklı kılan pek çok ayrıcalıklı özellikler taşıyan örgütlerdir. Özellikle okullarda bireyler, gruplar ve yöneticiler arasında gerçekleşen çok yoğun etkileşimler bulunmaktadır. Okul içinde ve dışında yer alan tüm kesimlerle yaşanan bu çok yönlü ve bir o kadar da yoğun etkileşimin niteliğinin eğitim ve öğretimin niteliğine

de yansıması kaçınılmazdır. Gerçekleşen etkileşimin yönü ve yoğunluğu ne olursa olsun temelinde dürüst, ilkeli, açık, iyi niyetli ve içtenlikli olarak ilişkiler örgüsü oluşturmaya çalışmak, bu etkileşimde yer alacak herkesin sorumluluğundadır. Ancak bu sorumluluğun düzeyi üst yönetimden daha çok beklenmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrenmenin ve gelişimin öncelikli olduğu okullarda, bu kurumların asıl amacı olan eğitim-öğretimi gerçekleştirmeye, kendilerinden beklenenin de ötesinde bir şeyler yapmaya eğilimli olabileceklerdir. Yapılan çalışmaların ve başarının daha ileriye taşınabilmesi için eleştirel yaklaşımın benimsendiği eğitim örgütlerinde, okulunu sahiplenen ve buna bağlı olarak görev tanımında yer almayan rolleri yerine getirmeye çalışan eğitim örgütlerinin temel bileşenlerden olan öğretmenlerin eğitim-öğretim çalışmalarını etkili yürütebilecekleri mümkün görünmektedir. Buna bağlı olarak ortaya çıkan bu nitelikli, etkili ve etkin katılım, yapılan çalışmaların kalitesini doğrudan etkileyerek okul başarısının gerçekleşmesine veya artmasına öncülük edebilecektir.

Öğretmenler okullarda yalnızca mevzuatta yer alan görevleri yerine getiren çalışanlar değildir. Okulların etkililiği ve verimliliği, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecine etkin katılımları, okullardaki sosyal ve psikolojik etmenlerle de ilintili olup, bunlardan bağımsız düşünülmemelidir. Öğretmenlerin kurumları ile gerçekleşen etkileşimi, deneyimlere dönüşebilmektedir. Yaşanan deneyimler sonucunda öğretmenler eğitim kurumları ile ilgili yargılamalarda bulunarak duygu ve düşünce bağı oluşturmaktadırlar. Millî Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatı ile öğretmenler arasında kurulacak bağın güçlenmesine veya zayıflamasına neden olan bu etmenlerin (sosyal ve psikolojik) hayatın doğal akışı gereği olduğu ve bunların süreç içerisinde sürekli gerçekleştiği, değiştiği ve öğretmenlerin bunlardan etkilendiği bilinmelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerinden beklenenin ötesindeki amaçlara yönelik duygu, düşünüş ve eylemlerde bulunması, kurulan etkileşimin niteliğine bağlı olduğundan kurumların başarıya ulaşmalarını da etkileyecektir. Etkileşimin niteliğinin artması sayesinde okullarda öğretmenlerin çalışmalarını özenli ve verimli yürütebildikleri hareket alanları bulabileceklerdir. Bu sebeple, öğretmenler okulunu ve öğrencilerini başarıya ulaştıracak imkanları bulmuş olacaklardır.

Yardımlaşma ve birlikte öğrenmenin önemli olduğu, yetkinliği kabul edilen ve yetkilerini kötüye kullanmayan, çalışanlarına değerli olduklarını hissettiren, bireyler arası

ilişkilerde saygıyı koruyan, karara katılımın gerçekleştiği kurumlardaki öğretmenler, eğitim-öğretim sürecindeki rollerini yükümlülüklerine gerek duymadan bilinçli, istekli ve özverili bir şekilde yerine getirebilirler. Buna karşın birlikteliğin olmadığı, bireyselliğin hâkim olduğu ve belirtilen özellikleri taşımayan kurumlarda öğretmenlerin, görevlerini rutinleştirmeye çalışma ve yapılan işin asıl amacı dışına yönelme olasılığı bulunmaktadır. Bu bağlamda profesyonel öğrenme topluluğu özelliklerini taşıyan kurumlarda çalışan öğretmenlerin, kurumu sahiplenmeleri, yaşanacak başarı veya başarısızlığı kendilerini sorumlu hissetmeleri ve bunun sonucunda etkin ve olumlu performans göstermeleri beklenmektedir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okullarda profesyonel öğrenme topluluğu olma durumuna, psikolojik sahiplenmeye ve bağlamsal performansa ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek, görüşler arasında anlamlı ilişki olup olmadığını tespit ederek görüşleri arasındaki etki düzeyini ortaya çıkarmak, profesyonel öğrenme topluluğunun psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasında aracı etkisinin olup olmadığını tespit etmektir. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Bolu ili merkez ilçe lise öğretmenlerinin profesyonel öğrenme topluluğu olma durumuna, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performansa ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin kişisel değişkenleri (eğitim düzeyi, cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem, sendikal üyelik) profesyonel öğrenme topluluğuna, psikolojik sahiplenmeye ve bağlamsal performansa ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?
3. Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin profesyonel öğrenme topluluğuna ve psikolojik sahiplenmeye yönelik görüşleri arasında; profesyonel öğrenme topluluğuna ve bağlamsal performansa yönelik görüşleri arasında ve psikolojik sahiplenmeye ve bağlamsal performansa yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?



4. Psikolojik sahiplenme profesyonel öğrenme topluluğunu; profesyonel öğrenme topluluğu bağlamsal performansı ve psikolojik sahiplenme bağlamsal performansı anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
5. Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasında aracı etkiye sahip midir?

### 1.3. Önem

Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans ilişkisini inceleyen bu araştırma, belirtilen konulara yönelik ayrı ayrı ve yurt içinde sınırlı çalışmaların bulunması nedeniyle özgün bir araştırma niteliğindedir. Çünkü gerek yurt içinde gerek yurt dışında profesyonel öğrenme topluluğunun psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans ile ilişkisini birlikte inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmadığından, bu araştırmanın farklı ve ayırt edici bir bakış açısı edinilmesine katkı sunabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın konularından biri olan bağlamsal performansın, mevcut araştırmalarda eğitim alanında yer almaması nedeniyle özgün bir araştırma olacağı düşünülmektedir.

Profesyonel öğrenme topluluğunun Türkiye'deki mevcut durumunu sunmaya yönelik Kalkan (2015), Öğdem (2015) ve Bellibaş, Bulut ve Gedik (2017) tarafından yapılan çalışmalar bulunmakla birlikte, bu çalışmalarda profesyonel öğrenme topluluğunun yapı, iklim, güven ve takım liderliği ile olan ilişkileri ele alınmıştır. Bu çalışmada ise öğrenme süreçlerinde öğretmenlerin psikolojik ve bağlamsal yönlerinin önemli olabileceği düşüncesinden hareket edilmiştir.

Ayrıca alanyazı incelendiğinde Pierce ve Jussila (2010) ve Dawkins, Tian, Newman ve Martin'in (2015), farklı kültürel ve örgütlerde kolektif psikolojik sahiplenmenin varlığının yanı sıra düzeyinin belirlenmesini, Hairon, Goh, Chua ve Wang'ın (2017) da profesyonel öğrenme toplulukları ile ilgili deneysel araştırmaların yapılması yönünde önerilerde bulunduğu görülmektedir. Yapılan bu araştırmada Dawkins, Tian, Newman ve Martin' in (2015) psikolojik sahiplenme ile ilgili yapılacak çalışmalar için önerdiği teorik yönergelerden (Bkz.s.47) çok odaklı yaklaşımda belirtilen iş çıktılarının hangi farklı düzeyde etkilediğini anlamak için “*Bağlamsal performans ile olan ilişkisi*”; metodolojik yönergelerden ise kültürel arası bağlamda belirtilen “*Kültürel bağlamın psikolojik sahiplenmenin oluşumu ve psikolojik sahiplenmeye etkilerini*

anlamak” olmak üzere hem teorik hem de metodolojik yönergelere uygun bir çalışma yürütülmesi kurama bu yönlerden katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

#### 1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Bolu ili merkez ilçe resmi liseleri ile bu okullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlı tutulmuştur.

#### 1.5. Sayıtlılar

1. Ölçeklere verilen cevaplar, katılımcıların görüşlerini yansıtmaktadır.
2. Katılımcıların ölçeklere verdikleri cevaplarda samimi ve içten oldukları varsayılmıştır.

#### 1.6. Tanımlar

**Profesyonel Öğrenme Topluluğu:** Öğretmenlerin kendilerini ve öğrenme sürecini niteliksel yönden geliştirmeye yönelik oluşturdukları öğrenme topluluğudur.

**Psikolojik Sahiplenme:** Öğretmenlerin yasal sahiplenme bulunmaksızın kurumlarını sahiplenmeleridir.

**Bağlamsal Performans:** Öğretmenlerin herhangi bir yükümlülük olmaksızın kendilerini eğitim-öğretim faaliyetlerine adanmaları ve sosyal ilişkilere özen göstermeleridir.

## II. BÖLÜM

### 2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

#### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans konularına ilişkin kuramsal bir çerçeve ile yurt içinde ve yurt dışında bu konularda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

##### 2.1.1. Profesyonel öğrenme toplulukları

Profesyonel öğrenme topluluğu modeli, örgün eğitimin temel görevinin öğrencilere sadece öğretmeyi sağlama değil aynı zamanda öğrenmelerini sağlama varsayımından ortaya çıkmıştır (DuFour, 2004). Başlangıcı iş dünyasına dayalı olan "Öğrenme Topluluğu" ifadesi, 1990'lı yıllarda eğitim alanında yer edinmiş ve eğitimin geliştirilmesi için bir araçsal strateji haline gelmiştir (Fernandez, 2017).

Profesyonel öğrenme topluluklarının oluşturulması ve devamlılığı ile ilgili bazı zorluklar olmasına rağmen, bireysel ve kolektif sonuçların iyileştirilmesi için olumlu desteği olduğu genel bir kanıdır (Townsend, 2016). Bu destek ile öncelikle öğretmen öğrenmesi amaçlanmakta, öğrenen, araştıran ve sorgulayan öğretmenlerin varlığı ile öğrenci öğrenmesindeki gelişimin öncülüğü yapılacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrenen, gelişen ve birikimli öğretmenler kuramın kilit noktasını oluşturmaktadır.

Öğretmen örgütlenmesinin en önemli özelliklerinden biri olarak son otuz yılda okullarda yer edinen profesyonel öğrenme toplulukları, öğrenci merkezli okul gelişiminin sürekli başarılmaya çalışması ile yaşam bulan örgütsel öğrenmenin kurallarına dayalı bir modeli (Kruse ve Johnson, 2017) olduğundan, aslında okullarda başarıyı arttırmaya yönelik yapılan teorik önermeler ve önlemlerden ziyade eğitim öğretim sürecinin temel dinamiği olan öğretmenlerin uygulamayla birlikte öğrenmeye ve araştırmaya başlamaları,

dayanışmada bulunmaları ve nihayetinde öğretimsel yönden gelişerek öğrenci öğrenmesine katkı sağlayan yapıları açıklamaktadır.

Profesyonel öğrenme topluluklarında temel amaç öğretme ve öğrenme için okul düzeyinde kapasiteyi destekleyecek şekilde öğretmenlerin bireysel ve kolektif kapasitelerini arttırmaktır (Hairon, Goh, Chua ve Wang, 2017). Bunların yanı sıra, profesyonel öğrenme topluluğu, gelişime dayalı kanıt temelli kolektif araştırma türü olup araştırma-uygulama ayrımı arasında bağlantıyı oluşturmaya ve uygulamaların acil sorunlarını çözmek için örgütsel kapasiteyi arttırmaya yöneliktir (Woodland, 2016). Bu bağlamda profesyonel öğrenme toplulukları sürekli gelişime dayalı olmakla birlikte öğrenci sonuçlarını iyileştirmek için kolektif araştırmaların yapılması üzerine kuruludur (Bates, Huber ve McClure, 2016).

Hepsinden öte profesyonel öğrenme topluluğunun küresel tanımını Huffman, Olivier, Wang, Chen, Hairon ve Pang, (2016), “*Herkes için öğretme ve öğrenmeyi geliştiren bir kültürün geliştirilmesi için birlikte çalışan öğretmenlerin oluşturduğu öğrenme topluluklarıdır* (s.332)” şeklinde açıklamışlardır. Bu küresel tanımın “öğrenme ve öğretmenin geliştirilmesi”, “paylaşım” ve “birlikte çalışma” ifadeleri profesyonel öğrenme topluluklarının omurgasını oluşturmaktadır.

Alan yazında yapılan çalışmalar profesyonel öğrenme topluluklarının çeşitli ve birbirine benzer boyutlardan oluştuğunu göstermektedir. Zira Hord (1997) okullarda profesyonel öğrenme topluluklarının beş boyutunu “*destekleyici ve paylaşılan liderlik; paylaşılan değerler ve vizyon; kolektif öğrenme ve öğrenmenin uygulanması; destekleyici koşullar; yapı ve paylaşılan bireysel uygulama*”; Newmann ve Wehlage (1995) “*öğrencilerin yetenekleri ve okul çevresi hakkında paylaşılan normlar ve değerler; öğrenci performansına odaklanma ve başarı; müfredat ve öğrenci gelişimi üzerine yansıtıcı diyalog; eğitimi tanıtmak ve öğretmen işbirliği*” olmak üzere beş ögesi olduğu vurgularken; Stoll, Bolam, McMahan, Wallace ve Thomas (2006) “*paylaşılan değerler ve vizyon; kolektif sorumluluk; meslektaş işbirliği; paylaşılan ve destekleyici liderlik ve destekleyici koşullar*”; Huffman ve Hipp (2003) “*paylaşılan ve destekleyici liderlik paylaşılan değerler ve vizyon; kolektif öğrenme ve uygulama; paylaşılan kişisel uygulama ve destekleyici koşullar*” olmak üzere beş farklı boyutlardan oluştuğunu belirtmektedirler. Hord (2009) profesyonel öğrenme topluluğunu oluşturan “profesyonel-öğrenme-topluluk” kavramlarına ve modelin boyutlarına ilişkin tanımladığı ifadelerle açıklık

getirebilmek için Hord (1997), yaptığı çalışmayı genişletmiştir. Yapılan bu çalışma sonucu ortaya çıkan modelin kavramlarına ilişkin tanımlar ve boyutlar, Hord (2009) ve Huffman ve Hipp' in (2003) boyutlandırmaları doğrultusunda Tablo 2.1 ve Tablo 2.2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.1.** Profesyonel öğrenme topluluğunu oluşturan kavramların tanımları

| <b>**Profesyonel öğrenme topluluğunu oluşturan kavramların tanımları</b> |                       |   |
|--|-----------------------|---|
| <b>Hord (2009)</b>   | <b>Profesyoneller</b> | <i>Her bir öğrencinin en iyi şekilde öğrenebilmesi için etkili bir öğretme programı sunmaktan tutkuyla bağlı ve sorumlu olan hem kendi hem de öğrencilerinin öğrenmeleri için bu amaca yönelik sorumluluk paylaşanlardır.</i>                 |
|  | <b>Öğrenme</b>        | <i>Profesyonellerin bilgi ve becerilerini arttırmak için uğraştıkları faaliyetlerdir.</i>   |
|  | <b>Topluluk</b>       | <i>Belirlenen bir konuyla ilgili meslektaşları ile derinlemesine öğrenmek, paylaşılan anlam(vizyon) geliştirmek ve konuyla ilgili paylaşılan amaçları tanımlamak, anlamlı etkinliklerle etkileşim kurmak için bir araya gelen kişilerdir.</i> |

**Hord' un (2009)** "Educators work together toward a shared purpose–improved student learning, Journal of Staff Development." 30(1), 40-43 makalesinden üretilmiştir.

Tablo 2.1'de Hord'a (2009) göre profesyonel öğrenme topluluğu modelinde "Profesyoneller", "Öğrenme" ve "Topluluk" olmak üzere üç kavram yer almaktadır. Bu üç kavramdan ilki olan "profesyonel" kavramı öğretmenleri; ikinci bir kavram olan "öğrenme" kavramı mesleki gelişimi ve son olarak "topluluk" kavramı ise kolektif yönelimli öğretmenleri ifade etmektedir.

**Tablo 2.2.** Profesyonel öğrenme topluluğunun boyutları

| <b>*Profesyonel Öğrenme Topluluğunun 5 Boyutu</b>                       |   |
|---|---|
|   | <b>Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik-</b> Okul yöneticileri, liderliği geliştirirken güç, otorite ve karar vermeyi paylaşır.  |
|   | <b>Paylaşılan Değerler ve Vizyon-</b> Öğretmenler öğrenci öğrenimine yönelik kararlı olup öğretme ve öğrenmeyle ilgili kararları yönlendiren davranış normlarını destekledikleri vizyonu paylaşır.  |
| Huffman ve Hinn (2003)  | <b>Birlikte Öğrenme ve Uygulama-</b> Öğretmenlerin planlama, sorunları çözme ve öğrenme fırsatlarını iyileştirmek için iş birliği içinde çalışmaları ve bilgiyi paylaşmalarıdır.  |
|   | <b>Paylaşılan Kişisel Uygulamalar-</b> Meslektaşların, öğretim uygulamalarında geribildirim sağlaması, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olması, insan kapasitesini artırmak için görüşmeleri ve birbirlerini gözlemlemeleridir.  |
|   | <b>Destekleyici Koşullar-</b> İlişkiler; saygı, güven, eleştirel araştırma ve geliştirme normları ve tüm okul topluluğu arasındaki olumlu, yardımsever ilişkileri içermektedir. Yapı ise, personelin uygulamaları ve öğrenci sonuçlarını bir araya getirip incelemesini sağlamak için sistemleri (İletişim ve teknoloji vb.) ve kaynakları (Personel, imkânlar, zaman, mali ve materyaller vb.) içermektedir.   |
| <b>**Profesyonel öğrenme topluluğunun araştırma temelli altı boyutu</b> |   |
| Hord (2009)   | Okulun ne olması gerektiğine dair <b>paylaşılan inançlar, değerler ve vizyon,</b> Güç, otorite ve karar alma mekanizmasının topluluğa dağılmış olduğu <b>paylaşılan ve destekleyici liderlik,</b> Zaman, yer ve kaynaklar gibi <b>destekleyici yapısal koşullar,</b> Topluluk içinde saygıyı ve yardımseverliği içeren, güveni zorunlu kılan <b>destekleyici ilişkisel koşullar,</b> Öğrencilerin ihtiyaçlarına ve profesyonellerin etkililiğini artırmaya yönelik bilinçli olarak belirlenmiş <b>birlikte (kolektif) öğrenme,</b> Bireysel ve örgütsel gelişmeyi sağlayan ve geri dönüt elde etme amacıyla <b>paylaşılan uygulamalar</b> |
|   | <b>* Olivier ve Huffman'ın (2016)</b> "Professional learning community process in the United States: conceptualization of the process and district support for schools. <i>Asia Pacific Journal of Education</i> " 36(2), 301-317; <b>**Hord' un (2009)</b> "Educators work together toward a shared purpose–improved student learning, <i>Journal of Staff Development.</i> " 30(1), 40-43 makalelerinden üretilmiştir.  |

Tablo 2.2' de profesyonel öğrenme topluluğu boyutlarını Huffman ve Hinn (2003) paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, birlikte öğrenme ve uygulama, paylaşılan kişisel uygulamalar, destekleyici koşullar-ilişkiler olmak üzere 5 boyuttan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Hord (2009) ise paylaşılan değerler ve vizyon boyutuna "inançlar" ifadesini eklemiş fakat tek boyut olan birlikte öğrenme ve uygulama boyutunu "birlikte öğrenme" ve "uygulama" biçiminde, destekleyici koşullar boyutunu ise "destekleyici ilişkisel koşullar ve yapısal koşullar" olmak üzere iki ayrı boyutta ifade etmiştir. Ancak boyutların isimlendirilmeleri -paylaşılan ve destekleyici liderlik dışında

ve sayısı farklı olmasına rağmen profesyonel öğrenme topluluğu boyutları her iki çalışmada da özü itibari ile birbirlerine benzerdir.

Olivier ve Huffman (2016) bu boyutlarda düzenlemelere giderek “*paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, kolektif öğrenme ve uygulama, paylaşılan kişisel uygulama, destekleyici koşullar-yapılar ve destekleyici koşullar-ilişkiler*” olarak altı boyutlu oluşturmuşlardır. Bu boyutların Tablo 2.2’de yer alan boyutlandırmaların sentezi biçiminde olduğu görülmektedir. Olivier ve Huffman’ın (2016) yeniden yapılandığı bu boyutlar aynı zamanda bu araştırmanın ölçme aracında yer alan boyutlardır.

Söz konusu yapılan araştırmalardaki profesyonel öğrenme topluluklarının boyutlandırılması ile ilgili araştırmacıların ifadeleri incelendiğinde paylaşımın, desteğin, kolektifliğin özellikle öğrenmeye yönelik yapılan vurgunun ana hatlar olduğu ve bu ana hatlar üzerine kurulu olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile bu hatlar profesyonel öğrenme topluluğunu oluşturan öğretmenlerin geleneksel, kanıksanmış ve sınırlı rollerini reddederek okuyan, öğrenen, sorgulayan ve düşünce yapısını geliştiren öğretmenlere dönüşümünü yansıtmaktadır.

Herhangi bir okulda profesyonel öğrenme topluluğu kavramının yükselişi veya düşüşü, kavramın özüne dayalı değil okulun iyileştirilmesinde en önemli unsur olan öğretmenlerin içinde olan kolektif kapasiteleri, bağlılıkları ve ısrarcılıklarıdır (DuFour, 2007). Bunun gerçekleşmesi için görev tanımının dışına çıkabilen öğretmenlerin varlığı ile mümkündür. Çünkü profesyonel öğrenme topluluğundaki kavramlardan biri olan profesyonel kavramı, gelişime açık, kolektif yönelimli ve sorumluluk alabilen öğretmenleri açıklamaktadır. Ne yazık ki yalnızca yasal yükümlülükler öğretmenlerin gelişimini, kolektif yönelimini ve sorumluluk almayı sağlayacak gücü bulundurmamaktadır. Bu bakımdan birbirine bağlı ve ortak hareket amaçlanarak paylaşılan vizyon, işbirlikçi ve karşılıklı öğrenme ile kurulan profesyonel öğrenme toplulukları (Chen, Lee, Lin ve Zhang, 2016), yalnızca atamalarla okul kadrosunu oluşturan diğer topluluklarından ayrılmaktadır. Bu durumu daha net ifade eden Chauraya ve Brodie (2017), profesyonel öğrenme topluluklarını diğer öğretmen gruplarından ayıran temel farklılığın profesyonel öğrenmeye yönelik kolektif yoğunlaşmanın yaşanması şeklinde açıklamışlardır.

Okulların öğretmen kadrolarının eksiksiz olması ne yazık ki nitelikli öğrenmenin gerçekleşeceği anlamına gelmeyeceği gibi nitelikli öğrenmeyi garanti altına alabilecek yeterlilikte olamamaktadır. Okullarda öğretmenlerin görünür varlıkları, rutin öğrenme faaliyetleri, bireysel çabalarının okul ve öğrenme gelişimini sağlayabileceği düşüncesi doğrusal olarak bakıldığında nitelikli öğrenmenin gerçekleşeceğinin doğru olduğu yanılığını ortaya çıkarabilir. Ancak yalnızca yasal zeminde ve gelişimden yoksun olarak amaçları gerçekleştirme yönelimleri, profesyonel öğrenme topluluklarının temel özelliklerine göre kıyasla tüm öğretmenlerin ve yönetimin birlikte yönelmediği güçsüz eylemlerdir. Bu güçsüz eylemler nedeniyle de öğrenmeyi zenginleştirecek yeterli kapasiteye ulaşılmayacaktır. Buna karşın okullarda paylaşılan bir vizyon rehberliğinde, öğretmenler tüm öğrencileri öğrenmeye ve uygulamalarını sürekli iyileştirmek için birlikte çalışmaktadırlar (Huffman, Olivier, Wang, Chen, Hairon ve Pang, 2016). Bu bağlamda hem öğretimi hem de öğrenmeyi iyileştirmek için en kapsamlı strateji profesyonel öğrenme topluluklarının işbirlikçi kültürünü ve kolektif sorumluluğunu oluşturmak olacaktır (DuFour ve Mattos, 2013). Özetle, profesyonelleşme ve ortaklaşa yönelimlerin varlığı sayesinde öğretmenlerin öğrenme uygulamalarının niteliğinin ve buna bağlı öğrenci öğrenmesinin artacağı ifade edilebilir.

#### 2.1.1.1. Profesyonel öğrenme topluluğu modelindeki karmaşıklık, güçlükler

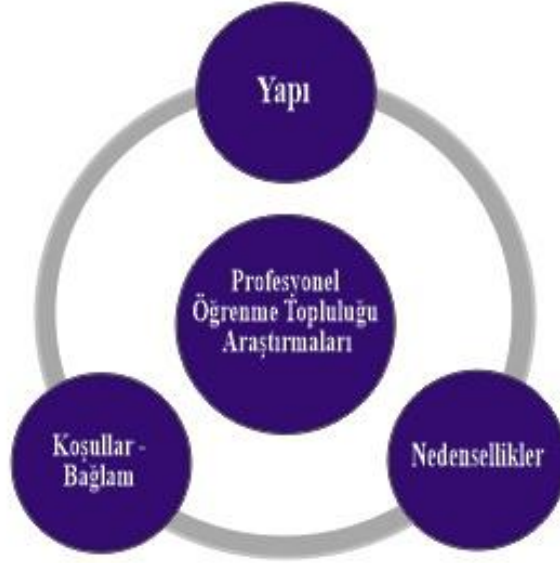
Profesyonel öğrenme toplulukları sürekli öğrenme ve gelişmeye dayalı özellikleri ile devamlılık gösteren bir yapıdadır. Sahip oldukları bu özellikleri ile modele yaklaşmak profesyonel öğrenme topluluğunu daha anlaşılır kılacaktır. Profesyonel öğrenme topluluklarını basit, sıradan ve genel geçer bir kavrammış gibi ele alınması pek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Aksine böyle bir yaklaşımın benimsenmesi kavramın gelişim odaklı yapısına ilişkin çelişkiyi ortaya çıkarmaktadır. Diğer ifade ile bu çelişki öncelikle sürekli gelişime açık ve sürdürülebilir yapısı olan profesyonel öğrenme topluluğuna, başlatılan ve sonlandırılan bir model gibi yaklaşımda bulunmaktadır.

Profesyonel öğrenme topluluklarının öğretmen ve örgüt kapasitesini arttırarak öğrencilerin öğrenme çıktılarını geliştirme gücü bulunmasına rağmen bu gerçeği ve kavramın gücünü destekleyen deneysel çalışmalar henüz gerçekleştirilmemiştir (Hairon, Goh, Chua ve Wang, 2017). Bu durumun sebeplerinden biri profesyonel öğrenme



topluluğu kavramının, okul gelişimine yönelik bir program ve tarif sunmaması, buna karşın okulları her seviyede değiştirmeye yönelik güçlü, kanıtlanmış bir kavramsal çerçeve önermesidir (DuFour, 2007). Dolayısıyla profesyonel öğrenme topluluğu okulların mevcut durumlarını iyileştirme ve geliştirme çalışmalarında etkili olabileceği ifade edilebilir.

Profesyonel öğrenme toplulukları ile ilgili uluslararası araştırmaların yaklaşık otuz yıllık bir geçmişı bulunmasına ve nispeten kapsamlı olmasına karşın özellikle topluluk kavramı ve profesyonel öğrenme topluluklarının etkileri üzerine yapılan araştırmaların temelinde hala boşluklar bulunmaktadır (Hairon, Goh, Chua ve Wang, 2017). Ayrıca profesyonel öğrenme topluluğundaki iş birliği süreci hakkında kanıt toplamak ve bu kanıtları çözümllemek için kavramsal olarak dayatılan deneysel ölçümler, araştırma protokolleri ve test edilmiş yöntemler eksiktir (Woodland, 2016). Bu eksik ve boşluklara rağmen profesyonel öğrenme toplulukları, herhangi bir yapısal uygulamada örgütte hem formal hem informal olmak üzere belli bir temel üzerine kurulması gerekmektedir (Gray, Kruse ve Tarter, 2016). Fakat yapılan araştırmaların sonuçları, profesyonel öğrenme topluluklarına, paydaşların (okul, öğrenci ve öğretmen gibi) doğrudan etkilerinin yanı sıra, dolaylı etkilerinin de araştırılmasını gerektirmektedir. Kaldı ki uluslararası yapılan yayınlar profesyonel öğrenme topluluklarının teorikleşmesinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Profesyonel, öğrenme ve topluluk olmak üzere birbirine bağlı üç boyuttan oluşan çok boyutlu bir yapı olan profesyonel öğrenme topluluğunun doğrudan veya dolaylı etkileri üzerine yapılacak araştırmaların anlamlı ve güvenilir olması gerektiği kadar, bu boyutların üç yönünü oluşturan profesyonel öğrenme topluluklarının yapısı, koşulları-bağlamları ve nedensellikleri ile oluşturulup güçlü uygulama kanıtları ile ortaya konulması doğrultusunda yapılacak araştırmaların profesyonel öğrenme topluluklarının daha önemli düzeyde teorikleşmesini sağlayacağını açıklayan Hairon, Goh, Chua ve Wang (2017), profesyonel öğrenme topluluğunu Şekil 1' deki gibi bir döngüde olduğunu ifade etmişlerdir.



**Şekil 2.1.** Profesyonel öğrenme topluluğu araştırmalarının kuramsal çerçevesi

Kaynak: Hairon, S., Goh, J. W. P., Chua, C. S. K., & Wang, L. Y. (2017). A research agenda for professional learning communities: moving forward. *Professional Development in Education*, 43(1), 72-86. Makaleden uyarlanmıştır.

Şekil 2.1’de profesyonel öğrenme topluluğu araştırmalarının kuramsal çerçevesi yapı, bağlam-koşullar ve nedensellikleri olmak üzere üç temel teorik zemin üzerine kurulduğu, her birine aynı önemin verilmesi gerektiği ve her birinin karşılıklı bağımlı oldukları belirtilmektedir. Buna karşın profesyonel öğrenme topluluğu araştırmalarının teorik şekilde gösterildiği gibi anlaşılabilir olmasına karşın pratik yaşamdaki karşılığı daha önce de belirtildiği gibi doğrusal olamamaktadır. Çünkü eğitim sisteminin bileşenlerinden olan öğretmen, yönetici ve okulların kendi kültürel bağlamı, yönetsel koşulları, ayrıca değişime ve gelişime açıklık, öğretmen seçimi, atama ve yer değiştirme gibi etkenler profesyonel öğrenme topluluğunun oluşmasında bu doğrusallığı etkileyebilmektedir.

DuFour (2007), okul içindeki kişiler profesyonel bir öğrenme topluluğu olduklarını iddia etseler bile başlatma ve sürdürme disiplinini göstermedikleri takdirde, okullarının daha etkili olmasının pek mümkün olamayacağını ifade etmiştir. Benzer şekilde Huffman, Olivier, Wang, Chen, Hairon ve Pang (2016) da Çin, Tayvan, Hong Kong, Singapur ve ABD eğitim sistemlerindeki profesyonel öğrenme topluluklarında uzun süreli çabanın ve örgütteki bireylerin etkileşim biçiminde önemli değişikliklerin gerçekleştiğini profesyonel öğrenme topluluğu uygulamalarını yansıtan bir kültür

geliştirilip sürdürülmeye çalışıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca DuFour (2007), profesyonel öğrenme topluluğunda öğretmenlerin yapması gerekenleri ve profesyonel öğrenme topluluğunun öğretmenlere katkısı olduğunu ifade etmiştir. Tablo 2.3'te profesyonel öğrenme topluluğunda öğretmenlerin yapması gerekenler ve profesyonel öğrenme topluluğunun öğretmenlere katkısı gösterilmiştir.

**Tablo 2.3.** Profesyonel öğrenme topluluğunda öğretmenlerin yapması gerekenler ve profesyonel öğrenme topluluğunun öğretmenlere katkısı

| Öğretmenlerin Yapması Gerekenler   | Öğretmenlere Katkısı  |
|--|---|
| ✓ Öğretmenler öğretim yapmak yerine öğrenmeye odaklanmalıdır.                                      | <b>Bunları<br/>uygulayabilmek<br/>için gerekli<br/>çalışmalarda<br/>bulunulduğunda</b>        |
| ✓ Öğretmenler, öğrenme ile ilgili konularda iş birliği içinde çalışmalıdır.                        |   |
| ✓ Öğretmenler, sürekli gelişmeyi sağlayan sonuçlardan kendilerini sorumlu tutmaları gerekmektedir. |   |
|  | Öğretmenlerin tüm öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olabilecekleri kolektif yetenekleri artar |

Kaynak: DuFour, R. (2007). "Professional learning communities: A bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels of learning? Middle School Journal, 39(1), 4-8" makaleden üretilmiştir.

Tablo 2.3' te DuFour'a (2007) göre, öğretmenlerin öğretimden ziyade işbirliği içerisinde öğrenmeye odaklanarak öğrenme çıktılarından kendilerini sorumlu tuttıkları takdirde öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine yardımcı olabilecek kolektif yeteneklerinin artacağı öngörülmektedir.

Özetlemek gerekirse profesyonel öğrenme toplulukları modelinin açıklığa kavuşması, sadece bir tez çalışması veya makale düzeyinde ele alınması yeterli bir yaklaşım değildir. Buna rağmen profesyonel öğrenme topluluklarının anlaşılması ve okullarda etkin kullanımı için değinilmeyen bazı yönlerinin ortaya çıkarma çabalarının modele katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ne var ki okulların karmaşık doğası ve öğretmen-yönetici yetkinliği, modelin başarısında ve karanlık yönlerinin ortaya çıkarılmasında engel oluşturmaktadır. Dolayısıyla yapılacak nitel ve nicel araştırmalar sayesinde bu tür gizil yönlerin açıklığa kavuşturularak modele yönelik yanılguların önüne geçilebilir. Buna bağlı olarak okullarda uygulanacak profesyonel öğrenme topluluğu modelinin amacına ulaşabileceği düşünülmektedir.

### 2.1.1.2. Profesyonel öğrenme topluluklarının ayırt edici yönleri: Başarıya, öğrenmeye ve gelişime odaklı okullar

Profesyonel öğrenme toplulukları, okullardaki çeşitli öğretmen topluluklarının (zümre, kurul vb.), alışılabilen yapısından oluşum ve bileşenler bakımından farklılıklar taşımaktadır. Dolayısıyla profesyonel öğrenme topluluğu yapısı gereği, kendiliğinden değil de öğretmenlerin gelişim düzeyleri, bilgiyi paylaşma, karşılıklı güven, iş birliği gibi çok etkileşim ve sürece karşılık gelen bir kavramdır. Profesyonel öğrenme topluluklarının gelişimin sağlanması için profesyonel güven, akademik vurgu, kolektif yeterliğin her biri gerekli olduğu gibi, özellikle kolaylaştırıcı okul yapılarının kurulması öncelikli önem taşımaktadır (Gray, Kruse ve Tarter, 2017). Diğer bir ifade ile öğretmen ve öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde inisiyatif alabildikleri, bürokratik baskı ve katılımın olmadığı okullar, profesyonel öğrenme topluluklarının oluşumu ve gelişimi için uygun koşulları taşımaktadır. Benzer şekilde profesyonel öğrenme topluluklarını kurulmasında görev alanların ortak amaçların gerçekleştirilmesi için birlikte çalışması gerekeceğinden özellikle ortak bir kültürü teşvik edecek yapılar oluşturmaya çalışmak önemlidir (DuFour, 2004). Bu birlikteliğin oluşmadığı okullarda, öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları yalnız yürütmeye çalışmaları, tek yönlü bir bakış açısı ve değerlendirme sağlayacağından, çoklu bakış açısının daha geniş bir analiz ve yorumlama gibi üstün yönlerinden kendilerini mahrum etmeleri anlamına da gelecektir. Ayrıca öğretmenlerin bireysel değerlendirmeleri ve yargılamaları, öğrencilere, gelişime veya öğretime yönelik sahip oldukları kanılarda yanılma olasılığını da arttırabilecektir. Çoklu bakış açısından elde edilen gözlem ve değerlendirmeler, tekli bakış açısından daha az yanılma barındıracağından, daha nesnel olabilmektedir. Bu kolektiflik, yani birlikte çalışma, topluluk kavramının zeminini güçlendirdiğinden profesyonel öğrenme topluluklarının diğer topluluklardan bir bakıma üstün ve değerli yönleri bulunduğunun dayanaklarından biridir. Öyle ki mükemmel profesyonel gelişim, uzun vadeli sürdürülebilirlik ve öğrenciler için güvenli ve destekleyici bir ortam ile ilişkili ortak öğeleri bulunmaktadır (Fernandez, 2017).

Profesyonel öğrenme topluluklarını karakterize eden güçlü işbirliği öğretmenlerin sınıf uygulamalarını analiz edip, iyileştirmek için birlikte çalıştıkları sistematik bir süreçtir (DuFour, 2004). Profesyonel öğrenme topluluğu olarak işlev gören

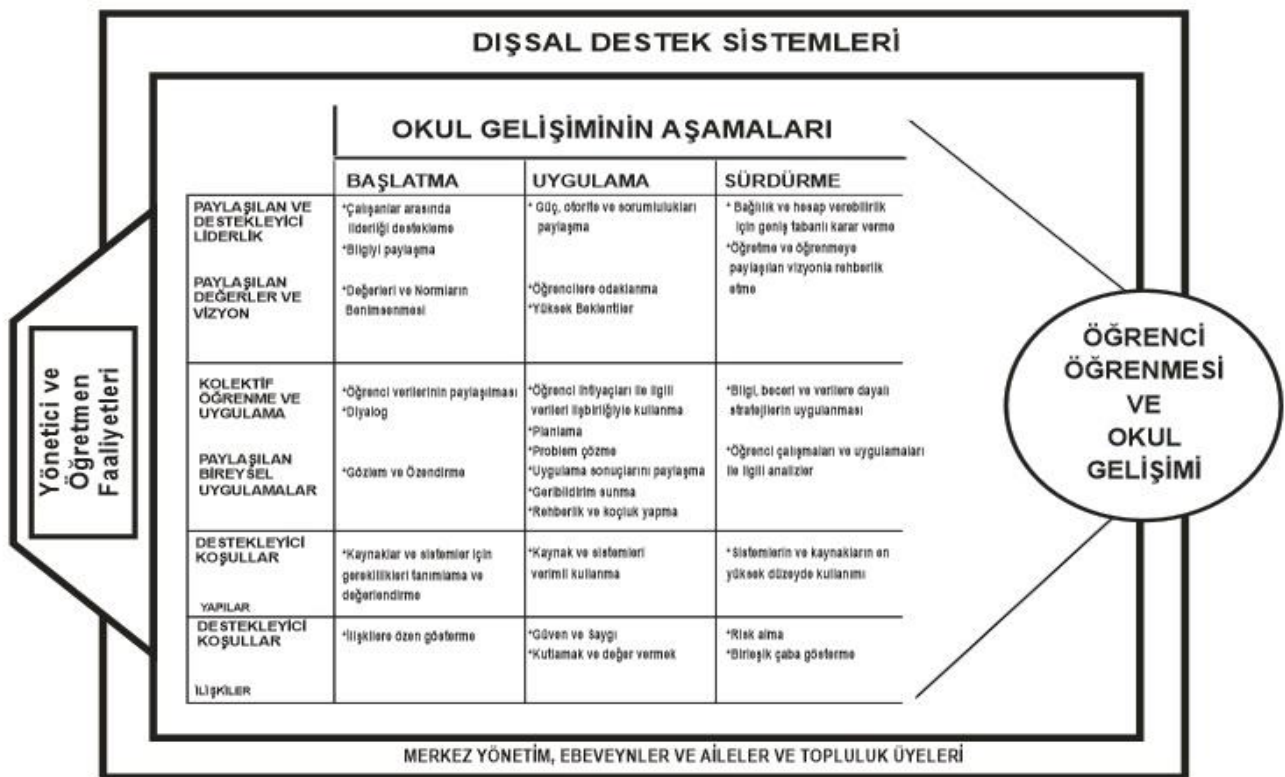
okulların temelinde ise öğretmenler arası sistematik işbirliği ve destekleyici etkileşimin gerçekleştiği işbirlikçi çalışma kültürleri yer almaktadır (Vanblaere ve Devos, 2016a). Bu tür okullarda dayanışma ve destekleyici koşulların varlığının öğrenme ve öğretme sürecini olumlu etkilemesi beklenmektedir. Bu bağlamda profesyonel öğrenme topluluğu, öğretmenlerin öğretme uygulamalarını geliştirerek öğrencilerin öğrenmesini iyileştirme önceliğine dayanmaktadır (Vescio, Ross ve Adams, 2008).

Profesyonel öğrenme topluluğunun iş birliğine dayalı doğası, öğretmenlerin öğretme deneyimlerini paylaşmaları, etkili biçimde nasıl öğretileceği konusunda soru sormaları ve meslektaşları tarafından geribildirim almaları için fırsatlar sağlamaktadır (Wahlstrom ve Louis, 2008). Oluşan bu koşullar, öğretmenlerin bireysel ve profesyonel gelişimlerini ilerletmelerine katkı sunabilmektedir. Öyle ki yapılan araştırmalar profesyonel öğrenme topluluklarında yer alan öğretmenlerin, öğretme uygulamalarını eleştirel bir biçimde inceleyip, değerlendirmeleri geliştirmeleri ve öğretim tarzlarını düzeltmek için ortak geribildirim kullanmalarını sağlayan işbirlikçi koşulların bulunması öğretmenlerin öz-yeterlikleri de artmaktadır (Gillespie, 2011; Lakshmanan, Heath, Perlmutter ve Elder 2011).

Bu doğrultuda profesyonel öğrenme topluluklarında tecrübeli öğretmenlerin öz yeterlik inançları, öğretme becerileri gelişmekte, bu toplulukta yer alan hem tecübeli hem de tecrübesiz öğretmenler kolektif yeterliliklerini arttırmaya odaklanmaktadır (Zonoubi, Rasekh ve Tavakoli, 2017). Artan bu kolektif yeterlik, okullarda öğretimsel çalışmaların nitelik yönünden geliştirilip öğrenme ve öğretme sürecini zenginleştirerek, öğrenci başarısının arttırılmasını kolaylaştırabilmektedir. Ayrıca profesyonel öğrenme topluluklarının gelişmiş olduğu durumlarda yalnızca öğretim uygulamalarını olumlu etkilemekle kalmayıp, öğrenci başarısı üzerinde de olumlu etkisi olduğu ortaya konulmuştur (Vescio, Ross ve Adams, 2008). Bu bağlamda okulların gelişimini sağlayan belirtilen öğrenme yapılarının, önce öğretmen öğrenmesini sağladığı düşünülürse, bu sürecin yansımaları öğrencilerin öğrenmelerine de olumlu olacaktır. Ancak okullarda yalnızca profesyonel öğrenme topluluklarının oluşturulması yeterli değildir. Şüphesiz aralıklı, nesnel ve sürdürülebilir olmayan bu toplulukların amacına hizmet edebilmesini düşünmek gerçekçi bir yaklaşım olamayacaktır. Çünkü profesyonel öğrenme toplulukları, sürdürülebilir ve sürekli gelişim temeli üzerine kuruludur. Profesyonel öğrenme topluluğunun oluşturulması ve sürdürülmesi ile ilgili yapılan son çalışmalarda

da sürecin devamlılık göstermesi gerektiği vurgulanmıştır (DuFour, 2007; Hipp ve Huffman, 2010b; Huffman ve diğerleri, 2016; Olivier ve Huffman, 2016).

Profesyonel öğrenme topluluğunun devamlılık göstermesi gerektiğini belirten Olivier ve Huffman (2016) profesyonel öğrenme topluluğu modelindeki Hipp ve Huffman' ın (2010b) düzenlediği boyutları yeniden yapılandırıp değişiklikler yapmış ve bunları kavramsallaştırmaya yönelik profesyonel öğrenme topluluklarında öğrenci başarısı ve okul gelişimi için istenilen kültür ve uygulamaları Şekil 2.2'deki gibi açıklamışlardır.



©Copyright 2010

Source: Hipp, K. K., and Huffman, J.B.(2010). Demystifying professional learning communities: School leadership at its best. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

**Şekil 2.2.** Okul gelişiminin aşamaları

Şekil 2.2 yeniden yapılandırılan çerçeve içindeki kritik nitelikler, başlatma, uygulama ve sürdürülebilirlik düzeyindeki değişim düzeyleri boyunca bir süreklilik yansıtarak ardışık olmayan boyut kümesine yan yana yerleştirme yoluyla "kolektif öğrenme ve uygulama" ve "paylaşılan kişisel uygulama" boyutları arasındaki kritik bağlantıyı göstermektedir. Ayrıca "destekleyici koşullar", güven ve saygın bir kültür

olmadan ve sürekli öğrenmeyi teşvik eden ilgili yapılar olmaksızın, profesyonel öğrenme topluluğu süreci inşa edilemeyeceğini veya sürdürülemeyeceğini gösteren diğer dört boyutu kapsamaktadır (Olivier ve Huffman, 2016).

Genel olarak değerlendirildiğinde profesyonel öğrenme toplulukları modeli eğitim yönetiminin önemli kuramlarını (liderlik, destek, yapı, ilişkiler, kolektiflik vb.) biraraya getirerek ve bunlar arasında önemli bağlantılar olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile eğitim yönetiminin önemli noktalarının bir sentezi olduğu yargısına ulaşılabilir. Bu nedenle profesyonel öğrenme topluluğu modeli başlayıp biten bir süreci değil de sürekliliği olan ve nihayetinde örgütsel başarıya ulaşmayı sağlayacak niteliklere sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda sürecin önemini kavrayan, öğrenen, paylaşan, güvenen ve destek bulan öğretmenler öğrenci öğrenmesine ve okul gelişimine yönelik çalışmalar gerçekleştirmeye çabalayacaklardır. Bunların yanı sıra, kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdüren, meslektaşları ile güçlü ve derin ilişkilere önem veren öğretmenlerin bulunduğu, yönetici desteğinin sağlandığı, kolektif araştırma ve paylaşmanın yer aldığı profesyonel öğrenme topluluğu doğal olarak sürekli gelişime ve ilerlemeye odaklanacaktır.

### 2.1.1.3. Profesyonel öğrenme topluluğundaki öğretmen yönelimleri

Eğitim reformcuları ve araştırmacılar profesyonel öğrenme topluluğunu öğretmenlerin öğrenmelerini, uygulamaya dönük yeterliliklerini arttırmak ve öğretimin geliştirilmesinin bir aracı olarak görmektedirler (Hairon, Goh, Chua ve Wang, 2017). Öyle ki öğretme uygulamaları ve öğrenci başarısını iyileştirmenin bir aracı olarak profesyonel öğrenme topluluklarının kullanımı, öğretmenlerin desteklediği ve değer verdiği bir girişimdir (Vescio, Ross ve Adams, 2008). Bunun yanı sıra profesyonel öğrenimlerini ve okul gelişimini sahiplenenler profesyonel öğrenme topluluklarına katılım gösterdiklerinde daha fazla sosyalleşmektedirler (Schaap ve Bruijn, 2017). Fakat öğretmenler bu girişimi, kendi olağan döngüsünde değil, doğrudan müdahaleleri ile gerçekleştirmektedirler. Diğer bir ifadeyle amaçlı, bilinçli ve istekli bir şekilde etkileşime girmektedirler. Bu topluluklarda öğretmenler daha etkili olabilme, bireysel öğrenme ve geliştirilme çalışmalarına odaklanarak okullardaki çalışmalarını eleştirel bir bakış açısıyla yürütmektedirler (Vanblaere ve Devos, 2016a). Bunun yanında profesyonel

öğrenme topluluklarındaki öğretmenlerin sahiplenme duygusu, daha fazla sorumluluk almaya yönelttiğinden yapılan yeniliklerin etkililiği ve verimini arttırmaktadır (Vähäsantanen, 2015; Scribner, Sawyer, Watson ve Myers, 2007). Profesyonel öğrenme topluluğu öğretmenlere yalnızca söz konusu olan pozitif psikolojik olanakları (sahiplenme, iş doyumunu, motivasyon, adanmışlık vb.) sağlama ile sınırlı kalmamaktadır. Ayrıca öğrenci koşulları, amaçları ve gereksinimlerine göre kararlar almalarına da dayanak oluşturmaktadır (Vescio, Ross ve Adams, 2008).

Profesyonel öğrenme topluluğunda yer alan öğretmenler, atamalarının veya görevlendirmelerinin yapıldığı okullarda sıradan bir ekip olmak yerine; araştıran, öğrenen, yardımlaşan, okulun anlam ve önemini kavrayan, okul amaçlarını rehber edinmiş profesyonel topluluklar oluşturmaktadır. Bu toplulukta yer alan öğretmenler, öğrencilerin en yüksek performans gösterdikleri alanları keşfetme eylemlerinde bulduklarından öğrenci verilerini özenli bir şekilde incelemektedirler (Hord, 2009). Bir başka ifade ile öğrenciler, tek bir bakış açısına göre değerlendirilmemektedir. Dolayısıyla bu çok yönlü bakış açısı, öğretmenlerin profesyonel anlamda niteliklerini arttırabilmektedir. Topluluğun odağı karşılıklı destekleyici ilişkileri, paylaşılan normları ve değerleri geliştirmeyken, bilgi ve becerilerin kazanılması aynı zamanda profesyonel özerkliğe doğru ilerlemeyi sağlamaktadır (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace ve Thomas, 2006). Bu bağlamda öğretmenlerin en fazla odaklandıkları alan arasında öğrencilerin başarıyla gerçekleştiremedikleri alanlar olduğundan, bu alanlarda öğrenci öğrenmesine yönelik ihtiyaçlara öncelik tanıyıp eksiklikleri belirlemeye, kolektif sorumluluk alıp, yeni içerik, stratejileri öğrenmeye veya bu sorun alanları ile ilgili öğretme etkililiğini arttırmaya çalışmaktadırlar (Hord, 2009). Bu konuda Woodland (2016; ss: 507) görüşlerini şu şekilde belirtmiştir.

*“Öğretmenler, öğretim yöntemlerini değiştirme konusunda kararlar almak için aynı konuda deneyime sahip diğer meslektaşları ile ve / veya benzer öğrencilerle birlikte çalışarak, öğrenci performansı hakkında kanıt kullanır ve sınıflarda öğrencileri yeni yüksek başarılarla götürecek eylemleri gerçekleştirirler”*

Öğretmenler profesyonel öğrenme topluluklarına katılım göstererek profesyonel öğrenimlerini, okul gelişimini daha fazla sahiplenmeleri ile birlikte daha fazla



sosyalleşmektedirler (Schaap ve Bruijn, 2017). Bu durum profesyonel öğrenme topluluklarında yoğun etkileşimde olan öğretmenlerin müfredat ve öğretim kararlarında basit planlamanın dışına çıkmalarını sağlayarak, öğretim uygulamaları ve öğretim konularında şeffaf olmaya özen göstermelerine yol açmaktadır (Spillane, Shirrell ve Hopkins, 2016). Aynı zamanda basit, sıradan ve rutin öğretim faaliyetleri yerine, karmaşık işlerin üstesinden gelebilmek için kararlı ve bilinçli olarak çalışmaktadırlar. Kısaca profesyonel öğrenme topluluklarındaki öğretmenler kendilerinin ve öğrencilerin öğrenmeleri gereken her ne varsa bunların öğrenilmesi ve öğretilmesi için gayretli, istekli, coşkulu, amaçlı ve planlı davranarak, okullarını ileriye taşımayı ilke edinmişlerdir.

Profesyonel öğrenme topluluklarında öğretmenlerin fikirleri ve materyalleri paylaşması, birlikte planlama ve araştırmalar yapması, kolektif düşünme ve sorunları çözmeye çalışması, öğretme ve öğrenme uygulamalarını sürekli geliştirmesi beklenmektedir (Zhang ve Pang, 2016a). Bu bağlamda çok yönlü olarak güçlü bir profesyonel öğrenme topluluğu hem öğretim sürecinde hem de öğretmenlerde gelişimi sağlarken, öğretmenlerin bireysel ve okulların kurumsal kapasitelerini güçlendirmeye de yardımcı olmaktadır (Wang, Wang, Li ve Li, 2017). Ayrıca profesyonel öğrenme topluluğu zorunluluk gerektirmediği gibi, meslektaş ilişkilerine dayalı olup öğretme ve öğrenmenin zeminini geliştirmek için altyapı sağlamaktadır (Woodland, 2016). Bu olumlu yönlerin yanı sıra artan meslektaşlık ve güven ilişkileri, okul üyelerinin birlikte öğrenmelerini, işbirliği yapmalarını, yenilik yapmalarını, araştırmalarını, düşünmelerini ve birbirlerine geribildirim vermelerini sağlayabilmektedir (Chen, Lee, Lin ve Zhang, 2016). Bu tür etkileşimler, öğretmenlerin kendi fikirlerini deneyerek gözden geçirmelerini ve değerlendirmeler yapmalarını sağladığından, öğrenci öğrenmesine ve sonuçlarına daha fazla özen göstermelerine neden olmaktadır (Chauraya ve Brodie, 2017).

Konuya yönelik yapılan araştırmaların varlığı, öğretmenlerin hem öğretim uygulamalarını iyileştirmesini hem de öğrencilerin öğrenmesini arttırmaya yönelik yeni fikirler ortaya çıkarmaktadır (Bates, Huber ve McClure, 2016). Bu yönleri ile profesyonel öğrenme toplulukları öğretmenleri sınıftaki öğretim süreçlerinin geliştirilmesi için yenilik ve yaratıcılığa yönelterek, öğretimin niteliksel yönlerden geliştirilmesi potansiyeline sahiptir. Benzer şekilde profesyonel öğrenme topluluğu öğretmenlerin soyutlanmalarını azaltabileceği gibi onların öğrenci verilerini sistematik olarak toplamak ve analiz etme

yeteneğini de artırabilmektedir (Woodland, 2016). Bunun için öğretmenler öğretim yapmaktan ziyade öğrenmeye odaklanmalı, öğrenmeyle ilgili konularda iş birliği içinde çalışmalı ve sürekli geliştirmeyi sağlayan sonuç türlerinden kendilerini sorumlu tutmalıdırlar (DuFour, 2007).

Profesyonel öğretmen topluluklarında öğretmenler, meslektaşları ile paylaşılan bilgilerden ve deneyimlerden yola çıkarak, tüm öğrencilerin mümkün olan en iyi sınıf deneyimlerine erişip, katılabilmelerini sağlamak için beklentilerini, öğretim rutinlerini, materyallerini ve değerlendirmelerini tartışarak, değerlendirir ve değiştirirler (Woodland, 2016). Başka bir ifadeyle profesyonel öğrenme toplulukları, öğretmen uygulamalarında profesyonel bir biçimde kolektif ve sürdürülebilir değişimleri kolaylaştırarak, öğretmenlerin bilinçli ve sistematik olarak düşünebilmelerine olanaklı kılmaktadır (Chauraya ve Brodie, 2017). Görüldüğü gibi profesyonel öğrenme topluluğunun uygulamaları profesyonel yönlerden olduğu kadar bireysel veya örgütsel yönlerden de bazı etkilere sahiptir. Örneğin, öğretmenlerin öğretim etkinliklerini geliştirmelerinde, güçlü iş doyumunu deneyimlerinde; adanmışlık, bağlılık, aidiyet duygusu gelişiminde, kolektif sorumluluk ve yansıtıcı diyalog oluşumunda, profesyonel yeterliliği artırma etkilerine sahiptir (Vescio ve diğerleri, 2008; Hord, 1997; Jackson ve Good, 2009; Vanblaere ve Devos, 2017; Zhang ve Pang, 2016a). Özetle, profesyonel öğrenme topluluğu, öğretmenlerin öğrenme faaliyetlerinin niteliğini artırılması için destekleyici koşulları barındırma potansiyeline sahiptir.

#### 2.1.1.4. Profesyonel öğrenme topluluklarının öğrenciye ve öğrenmeye yönelik katkıları

Eğitimin veya okulların öncelikli amacı, tüm öğrencilerin yüksek düzeyde öğrenmelerini sağlamaktır (DuFour, 2015; Hord, 2009). Bu amacı gerçekleştirmede profesyonel öğrenme topluluklarını oluşturan öğretmenler, kendilerini geliştirmeye çalışarak öğrencilerin öğrenmelerindeki engelleri en aza indirmeye yönelmektedirler. Bu nedenle öğrencilerin iyi eğitim görüp görmediklerinin en önemli unsurunun öğretimin kalitesi belirlemektedirken öğretim kalitesi sürekli profesyonel öğrenme yoluyla geliştirilebilmektedir (Hord, 2009). Ayrıca araştırmacılar ve okul liderleri, okul düzeyinde profesyonel öğrenme topluluklarını uygulanması ile artan öğrenci başarısı

arasında belirgin bir bağlantı olduğunu tespit etmişlerdir (Huffman, Olivier, Wang, Chen, Hairon ve Pang, 2016; Olivier ve Huffman, 2016).

Profesyonel öğrenme topluluklarının nihai amacı, öğrenci öğrenmesine yoğunlaşarak (Watson, 2014) öğrenci başarısına katkı sunmaktır (Vescio, Ross ve Adams, 2008; Blank, 2013; Gray, Kruse ve Tarter, 2016). Bunun sağlanması için öğretmenlerin belirlenen standart veya müfredat uygulamalarının dışına çıkması gerekmektedir (DuFour, 2004). Bu sınırların dışına çıkılması, öğretmenlerin öğretimsel yönlerden gelişime yönelik daha duyarlı olmalarını sağlarken aynı zamanda nitelikli öğrenmenin gerçekleştirilmesi için daha fazla çaba göstermelerine yol açabilecektir.

Okullardaki koşulların yetersizliği veya elverişsizliği bu toplulukların etkili öğretimin gerçekleştirilmesine engel oluşturmamaktadır. Çünkü kavramın merkezinde topluluk kavramı olduğundan, sadece öğretmenlerin bireysel profesyonel öğrenmeleri üzerinde değil, aynı zamanda topluluk bağlamında profesyonel öğrenmeleri (öğrenme topluluğu) ve birlikte öğrenmeleri kavramları üzerinde de odaklanmaktadır (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace ve Thomas, 2006). Bu yönleri ile profesyonel öğrenme topluluğu, öğretmenlerin profesyonel diyaloga girmesi için örgütsel bir yapı, geliştirilmiş gerçek eğitimsel çalışmalar ve öğrenci başarısını arttıran sürdürülebilir değişim kapasitesi oluşturmayı sağlamaktadır (Kruse ve Johnson, 2017). Sürecin gerçekleştirilmesi için profesyonel öğrenme topluluğu sürecine tamamıyla katılım ve ekip üyelerinin profesyonel uygulamalarını bilgilendirmeye ve geliştirmeye, öğrencilerin öğrenme kanıtlarını kullanmalarına bağlıdır (DuFour, 2015).

Profesyonel öğrenme topluluklarında öğrenci başarısını artırmak için birlikte çalışmak, okuldaki herkesin rutin işine dönüşürken, her öğretmen grubu öğrenci başarısının mevcut seviyesini belirleme sürecine katılarak, bunu geliştirmek için bir hedef belirlemek ve bu amaca ulaşmak için birlikte çalışmak ve düzenli gelişmeyi sağlayacak kanıtlar elde etmektedir (DuFour, 2004). Öğretmenler öğrencilerden sadece görünenlerden veya yapılan gözlemlerden elde edilen öznel yargılamalar ile değil nesnel verilerden (sınıf ve okul düzeyinde başarı veya başarısızlık belgeleri, aile platformu vb.) kanıtlar elde etmeye yönelmektedirler. Elde edilecek bu kanıtlar doğrultusunda öğrenci başarısını arttırmak için öğretmenler, nitelikli öğrenmeye yönelik birlikte çözümler üretmeye çalışarak öğrenciye ve öğrenme sürecine daha özenli yaklaşım

sergileyeceklerinden öğrenci öğrenmesinin artmasını sağlayabileceklerdir. Burdett (2009, s:114), bu durumu aşağıdaki gibi açıklamıştır:

*“İyi kurulmuş bir kanıtın olduğu yerde veya olgun bir profesyonel öğrenme topluluğunun varlığında, zamanla öğrencilerin hem de matematik ve hem okuma değerlendirmelerinde başarıları artar.”*

Profesyonel öğrenme topluluklarının katkıları genel olarak değerlendirildiğinde; müdürler ve öğretmenler öğrencilerine en çok fayda sağlayacak çalışmalarını kararlaştırmak için kolektif araştırmalar yapmaktadırlar (DuFour ve Mattos, 2013). Profesyonel öğrenme topluluklarında benimsenen bu yaklaşım ve öğretmen işbirliği, okul özelliklerine bağlı olarak öğrencilerin okuma ve matematik performanslarının artmasında etkili olmaktadır (Raue, 2017). Dolayısıyla profesyonel öğrenme toplulukları, öğrenci öğrenmesine hangi alanlarda katkı sunabileceğini belirleyebilmeyi ve bulunulan düzeyden daha üst düzeye gelmesini sağlayabilmektedir.

#### 2.1.1.5. Profesyonel öğrenme topluluklarının Türk Eğitim Sistemindeki yeri ve gerekliliği

Eğitim sistemlerinde iç ve dış farklılıkların olması, tüm bağlamlara uyacak ve tüm öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak ortak standart geliştirilmesini engellemektedir (Huffman, Olivier, Wang, Chen, Hairon ve Pang, 2016). Bu nedenle ülkelerin eğitim sistemleri kendilerine kaliteli eğitimi sağlayabilecek çeşitli çalışmalar yapmaktadırlar.

Türkiye’de de Millî Eğitim Bakanlığı eğitim-öğretimin ve öğretmen kalitesinin artırılması amacıyla birçok çalışma ve yasal düzenlemeler yapmaktadır. Bakanlık çalışmaları arasında Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG), hizmet içi eğitimler, Eğitim Bölgeleri Yönergesi, Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi ve Öğretmen Strateji Belgesi örnek olarak sayılabilir. Bunların her birine değinilerek, Türkiye’de profesyonel öğrenme topluluklarının neden gerekli olduğuna dair kanıtlar sunulmuştur. Bu gereklilik, öğretmenlerin mesleki gelişimi (OTMG dahil), hizmet içi alınan eğitimler, eğitim ve zümre kurulları ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca son olarak Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023’te Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişimini Sürekli Kılmak 2. Amaçlı başlığın hedef ve eylemlerine

yer verilerek tüm bunların profesyonel öğrenme topluluğu modelinin birer bileşeni olabileceği şeklinde değerlendirilmiştir.

Bunlardan ilki olan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Öğretmen Yeterlikleri ve Kalite Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından öğretmenlerin yeterliklere dayalı öz değerlendirme yaparak öğrenme ve gelişim sorumluluklarını üstlenmelerine ve meslektaşlarıyla paylaşım ve iş birliği yapmalarına olanak sağlayan, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla *Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli* (OTMG) geliştirilmiştir. Hatta OTMG'nin daha somut ve uygulanabilir olabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında pilot uygulaması yapılmıştır. Bakanlık Makamınının 01.03.2010 tarihli ve 665 sayılı onayı ile Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu yayınlanarak yönetici ve öğretmenlerin faydalanmasının önü açılmıştır.

Bununla birlikte güncellenerek okullarda uygulanmaya devam eden modelin, Öğretmen Strateji Belgesi'nde "Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişimini Sürekli Kılmak" 2. Amaçlı, "Öğretmenlerin Gelişim İhtiyacını Tespit için Periyodik Olarak Yapılacak Bir Performans Değerlendirme Sistemini Hayata Geçirmek" 1. Hedefli ve bu hedefin 19. Eylemi olan "Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli'nin (OTMG) güncellenerek uygulamaya geçirilmesi" (s.28), ifadesi modelin uygulanmaya devam edeceğini göstermektedir.

Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu'nda yer alan ifadelerin ve formların yoğunluğu dikkat çekmektedir. Klavuzun yönetici ve öğretmenler için yoğun teorik önermeler ve formlar sunması uygulamaları güçleştirebilmektedir. Öyle ki Yalçınkaya, Mete ve Albuz'un (2013) yaptıkları çalışmada başlangıçta katılımcıların Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli'ne ilişkin olumlu görüşlerinin uygulama sonuna doğru azaldığı olumsuz görüşlerde de artış oluştuğunu gözlemlemişlerdir.

Elçiçek ve Yaşar (2016), Türkiye'deki öğretmenlere yönelik mevcut mesleki gelişim uygulamalarını PISA'da başarılı bazı ülkelerin mesleki gelişim uygulamaları ile karşılaştırarak Türkiye'de öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin yeterli ve verimli olmadığı yargısında bulunmuşlardır. Benzer şekilde Özer Özkan ve Anıl (2014), PISA'da yüksek başarı gösteren Kore ile orta düzeyde başarıya sahip Danimarka'dan farklı olarak Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacının düşük olduğu ve mesleki gelişime daha az zaman ayırdıklarını bunun nedenleri arasında yüksek başarı

gösteren ülke öğretmenlerinin kendilerini sürekli geliştirme ihtiyaçlarının arttığını belirtmişlerdir. Bir diğer karşılaştırmalı çalışmada Ceylan ve Özdemir (2016), Türkiye'deki öğretmenlerin, mesleki gelişime yeterince önem verilmediği ve etkinliklerin yetersiz olduğu görüşünde olduklarını fakat İngiltere'deki öğretmenlerin ülkelerindeki mesleki gelişimin kaynak ve içerik olarak her geçen gün zenginleştiğini, farklı öğretmen ihtiyaçlarına göre farklı etkinlik seçenekleri bulunduğunu belirttiklerini ifade etmişlerdir.

Uştu, Taş ve Sever (2016) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yarısının mesleki gelişim konusunda bakanlıkça desteklenmedikleri, diğer yarısının ise sembolik olarak desteklendikleri görüşünde olduklarını; öğretmenlerin bakanlığın hizmet içi eğitim adı altında yaptığı faaliyetleri mesleki gelişim açısından yetersiz, tamamına yakınının bakış açısına göre de yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Özmantar ve Önala da (2017) yaptıkları çalışmada matematik öğretmenlerinin birçoğunun aldıkları lisans eğitimleri sonrasında mesleki gelişime dönük herhangi bir eğitime katılmadıkları ve kendi alanları ile ilgili hiçbir eğitim almadıkları, alan bilgisi gelişimine ihtiyaç duydukları ancak öğretmenlerde mesleki yeterlikler-kişisel özellikler olması gerektiğini, öğretmenlerin bir kısmı ise hizmet içi eğitim programlarını nispeten verimli gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmalar okullarda yapıldığından ve elde edilen sonuçlardan Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli'nin (OTMG) verimli olamadığı ve amacına tam olarak hizmet edemediği söylenebilir.

Yapılan çalışmalardan bir diğeri Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Mesleki Gelişimi Destekleme ve İzleme Dairesi Başkanlığı tarafından gerçekleştirilen merkezi hizmet içi eğitimlerdir. Göksoy ve Dinç'e (2017) göre eğitimde hizmet içi eğitim okuldaki personelin performanslarının en üst düzeye çıkarma amacıyla gerekli bilgi ve becerilerin geliştirilmesidir. Ancak öğretmenlerin mesleki gelişimleri için sunulan amacına uygun ve uygulamada yararlı olabilen hizmet içi eğitimler olduğu kadar olmayanlar da bulunmaktadır.

Timur ve Çetin' in (2017), TÜBİTAK'ın desteğiyle hazırlanan bir haftalık hizmet içi eğitim programına Türkiye'nin çeşitli bölgelerinden katılan fen ve teknoloji öğretmenleri ile yürüttükleri çalışma sonuçları, öğretmenlerin hizmet içi eğitim öncesinde proje geliştirme sürecine yönelik kendilerini pek yeterli görmedikleri ancak hizmet içi eğitimden sonra bilimsel süreç becerileri kullanarak yeni projeler üretme konusunda kendilerine faydalı olduğu ve kendilerini daha yeterli görmeye başlamaları, hizmet içi

eğitimin amacına uygun ve nitelikli olduğunda katkısı olacağını göstermektedir. Benzer şekilde Demirezen ve Akhan'ın (2017) yaptıkları çalışmada, "Araştırmacı Öğretmen Modeli" hizmet içi eğitim kursunu tamamlayan 22 sosyal bilgiler öğretmenin görüşleri, kişisel ve mesleki gelişimleri için bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini öğrenerek eğitim-öğretim faaliyetlerinde aktif olarak kullanmak istedikleri ancak uygulamaya dönük etkinliklerle daha uzun süreli eğitimler verilmesi yönünde beklentileri oluştuğu yönündedir.

Diğer taraftan Bayar ve Kösterelioğlu'nun (2014) yaptıkları çalışmada Türkiye'de düzenlenen hizmet içi eğitim programlara yönelik öğretmen memnuniyetin düşük düzeyde olduğu ve öğretmenlerin bunlara katılmamayı tercih ettiklerini; katılmama gerekçeleri ise öğretmen ihtiyacının gözetilmemesi, planlamada yer almayışları, sınıf içi uygulamalardan kopuk oluşu ve programlardaki eğitimcilerin gerekli yeterlilikte olmamaları şeklindedir. Bunlara ek olarak Yıldız ve Baki' nin (2017) yapmış oldukları çalışma da öğretmenlerin Matematik tarihinin derslerde kullanılması ile ilgili bazı kaynaklara ve kullanım yollarına ilişkin hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Son olarak İnceçay ve Bakioğlu (2014), yaptıkları çalışma ile hizmet içi eğitim değişkeninin öğretmenlerin profesyonel öğrenmesini etkileyen faktörlerden olduğu sonucu hizmet içi eğitimlerin öğretmen öğrenmesinde katkısı olabildiğini göstermektedir. Aslında Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt'un (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin üçte ikisinin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak için lisansüstü eğitim yapmaya istekli oldukları bulgusunu, gerekli destek sağlandığı takdirde öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye ve öğrenmeye açık olmalarına bağlayarak bu istekliliğin öğretmenlere yönelik strateji ve politikalar geliştirilirken dikkate alınması gereken çok önemli bir bulgu olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye'deki bir diğer çalışma olan Öğretmen Strateji Belgesi'nde yer alan "Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinin bir yolu ulusal ve uluslararası hizmetiçi eğitim almaları gerekmektedir ancak eğitim literatüründe öğretmenlerin mesleki gelişimleri için kısa süreli hizmetiçi eğitim kurslarının tek başına yeterli olmadığı, öğretmenlerin başka yöntemlerle de kendilerini sürekli geliştirmek için çaba göstermeleri gerektiği vurgulanmaktadır" (Öğretmen Strateji Belgesi 2017-202, s.19) ifadesi öğretmenlerin kesintili ve belirli ihtiyaçlara yönelik mesleki gelişim eğitimlerinden ziyade sürekli ve çok çeşitli eğitimler ile sürdürülebilir mesleki gelişimi açıklamaktadır.

Ne var ki Türkiye’de öğretmen gelişimi lisans düzeyinde edinilen yetkinlikler, ile sınırlı kalabilmekte bu nedenle de profesyonel gelişimin ön planda olduğu bu toplulukların, sadece seminer ve hizmet içi eğitim ile oluşması yeterli olamayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin tüm görev sürelerinde kendilerini geliştirmeksizin sadece lisans eğitiminde edindikleri yeterliklerle mesleklerini sürdürmeleri, etkili bir eğitim öğretim yapmalarına engel olabilecektir (Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023, s.6). Nitekim Göksoy ve Dinç’in (2017) belirttiği gibi hizmetiçi faaliyetlerin kalitesini artırmak için Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü’ tarafından yapılan anketler ve ilgili araştırmalar yürütülen hizmetiçi eğitimin yeterli olmadığını göstermektedir. Ayrıca Döş’ ün (2016) hizmet öncesi ile ilgili yaptığı çalışmada, öğretmenlerin teknolojiyi öğretimi kolaylaştırmada kullanmadıklarını, pedagojik olarak materyal, yöntem ve sınıf yönetimi konusunda eksiklikleri olduğu, hizmet öncesi eğitim olarak üniversite eğitiminin uygulamada katkısı olmadığı ve eğitim programlarının sürekli değiştiği ve yoğun olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu bakımdan hizmet içi eğitimlerde uygulanan çalıştaylar, kısa seminerler ve kursların tek seferlik, geleneksel olması, öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayamaması ve sürekliliğin olmaması gibi yönlerden sıkça eleştirilmektedir (Özdemir, 2016). Bu sebeple Türkiye’de okullarda oluşturulacak profesyonel öğrenme toplulukları, şekilsel olarak mikro düzeyde başarıyı artırma planları ve eğitim ve zümre kurullarının dışında görülmelidir. Ayrıca profesyonel öğrenme topluluğundan söz edilmesi için yeterince araştırma bulunmadığı gibi öğretmenlerin okullarda bu toplulukları oluşturabilmeleri için yeterli destek bulunmamaktadır. Çünkü profesyonel öğrenme toplulukları birikimli, araştıran sorgulayan gelişimsel olarak ilerleyen öğretmen ve yöneticilerin varlığı ile oluşmaktadır.

Bakanlık çalışmaları arasında yönetici ve öğretmen kurullarının yasal dayanağı olan olan Eğitim Bölgeleri Yönergesi ile Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi bulunmaktadır. Bu yönergeler kurumların bir bütün oluşturmalarını, işbirliğinde olmalarını, eğitimde kalitenin yükseltilmesi ve sürekliliğinin sağlanması amacıyla düzenlenmiştir. Ancak hem mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim programlarında olduğu gibi kurullar ve zümrelerin de yeterince işlevsel olmadığına dair çalışmalar bulunmaktadır.

Bunlardan biri olan Göksoy ve Kıldırın’ın (2017) eğitim bölgeleri ve eğitim kurulları uygulamalarının değerlendirilmesi ile ilgili yaptıkları çalışmada, eğitim



bölgelerindeki uygulamaların daha çok derslerle ilgili yöntem ve teknikler ile ilgili bilgi ve öğretmen alışverişi şeklinde gerçekleştiğini fakat eğitim bölgelerinde okul sayısının fazlalığı ve okul çeşitliliği işbirliğini zorlaştırdığı ayrıca eğitim bölgeleri koordinatör müdürlerinin iş yükünün arttığı bulguları yine uygulamadan uzak olduğunu ve verim alınmadığını göstermektedir. Eyüpoğlu (2015), eğitim bölgesi fizik öğretmenleri zümre başkanları kurulunun etkinliğini ele aldığı çalışmada zümreler kurulunun yönetmeliklere uygun yürütüldüğü, mesleki paylaşımlarda bulunulduğu fakat görüş ve önerilerin birçoğunun tutanaklara aktarılmadığı mecburen yapıldığı, yapılan önerilerin üst makamlar tarafından yeterli düzeyde değerlendirilmediği ve amacına hizmet etmediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Yine Koç'un (2015) öğretmen kurullarının etkililiğini değerlendirme amacıyla Ankara'da 1549 öğretmen üzerinde yürüttüğü çalışmada öğretmen kurullarının ilgili yönetmeliklere göre aktif olarak yürütüldüğü ancak kurulların problemlere yönelik yapısının verimliliği düşürdüğü, kurullarda alınan kararların uygulanmadığını ve yetkililer tarafından göz önüne alınmadığı sonuçları elde edilmiştir. Benzer şekilde Küçük, Ayvacı ve Altıntaş da (2004) kurul tutanaklarındaki birçok ifadenin yüzeysel olduğu ve bu ifadelerin ne şekilde uygulanıp değerlendirileceklerinin açıkça belirtilmediğinden kurul toplantılarında alınan kararların birçoğunun kâğıt üzerinde kaldığını ve uygulanmadığını ifade etmişlerdir. Yine Güler, Altun ve Türkdoğan'ın (2015) yaptıkları çalışmada da zümre öğretmenler kurulu toplantılarının orta düzeyde etkili olduğu, öğretmenlerin bu toplantıların zorunluluk gereği yapıldığı ve gerekliliğine yeterince inanmadıkları görüşlerinde oldukları ortaya çıkmıştır. Kurul toplantılarının verimli olup olmadığına ilişkin Kılcan, Osman ve Kılınç'ın (2018) yaptıkları çalışmada kurul toplantılarına yönelik görüşleri alınan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bazılarının eğitim-öğretim faaliyetlerine katkı sunduğu, bazılarının ise prosedür gereği yapıldığı ve etkili olmadığı görüşleri elde edilmiştir.

Zümre toplantıları ile ilgili yapılan çalışmalardan biri olan Şahin, Maden ve Gedik'in (2011) yaptıkları çalışmada Türkçe dersi zümre başkanlarının, zümre toplantılarının öğretmenlere verilen bir görevi tamamlamaktan başka bir şey olmadığı, ayrıca bu toplantıların öğretmenlere eziyet etmek için düzenlendiği, etkililiğine ilişkin görüşlerinin bazen düzeyinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Yapılan çalışmalar eğitim-öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilen eğitim ve toplantıların, kısa süreli ve

kesintili olmasından dolayı öğrenci öğrenmesi için sürekli bir araya gelen profesyonel öğrenme topluluklarından farklı olduğunu göstermektedir.

Türkiye’ de öğretmenlerin gelişiminde olduğu gibi okul müdürlerinin de yönetsel gelişimlerine bakıldığında durum benzerlik göstermektedir. Profesyonel öğrenme topluluğundaki öğretmenlerin desteklenmesinde önemli rolü olan yöneticilerin okulları etkili yönetmeleri öğretmenlerin gelişimine bağlı olduğu kadar kendi gelişimleri ile de yakından ilgilidir. Yönetsel kapasiteye sahip okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme topluluğuna dolayısıyla öğrenci öğrenmesine daha çok katkıda bulunabileceği söylenebilir. Türkiye’de mesleki gelişime yönelik faaliyetlerin yetersizliği ile ilgili okul yöneticilerinin öğretmen görüşlerine benzer görüşte olduklarını karşılaştırmalı olarak gösteren çalışmada Gümüş ve Ada (2017), Ulusal düzeydeki kısa süreli eğitim faaliyetlerine yönelik Türkiye’deki bazı okul müdürlerinin memnun olmadıkları, eğitimlerin ihtiyaç analizi yapılmadan planlandığı, az ve kısa süreli olan eğitimlerin uzun vadede yarar sağlamadığı; Türkiye’de uygulanan formal bir mentorluk uygulaması olmamasına rağmen, müdürlerin informal mentorluk sistemi oluşturdukları fakat müdürlerin bir kısmı Türkiye’de de formal bir mentorluk uygulamasından yana oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Türkiye’deki eğitim-öğretimin niteliğinin artırılmasına yönelik bir diğer çalışma olan Öğretmen Strateji Belgesi aşama aşama oluşturulmuştur. İlk aşamada Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı birim amirleri, TBMM Millî Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu Başkanı, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanı, Yüksek Öğretim Kurulu Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu üyeleri ve ilgili diğer bürokrat ve Akademisyenlerin katıldığı çalışma toplantılarında ortaya konulan görüş ve öneriler doğrultusunda gözden geçirilmiş, ikinci aşamada 77 paydaş kurum ve kuruluşun görüşlerine sunulmuş son aşamada ise İlgili kurum ve kuruluşların geribildirimleri, 19. Millî Eğitim Şûrası tavsiye kararları, 64. Hükûmet Eylem Planı ve 65. Hükûmet Programı doğrultusunda, Bakanlıkça yürütülmekte olan güncel faaliyet ve politikalar da göz önünde bulundurularak “Öğretmen Strateji Belgesi” oluşturulmuştur. (Öğretmen Strateji Belgesi, 2017-2023).

Öğretmen Strateji Belgesi’ndeki altı temadan biri olan *öğretmenlik mesleğinin statüsü ve sürekli mesleki gelişim* teması ile ilgili üç amacın birinden olan ve bu üç amaç için planlanmış otuz beş eylemin on eylemini içeren öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki

Gelişimini Sürekli Kılma'nın ikinci amacı, hedefleri ve bu hedeflere ulaşmaya yönelik eylemleri Tablo 2.4'te gösterilmiştir.

**Tablo 2.4.** Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılma amaçlı hedef ve eylemler

| <b>2. AMAÇ: Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişimini Sürekli Kılmak</b>   |  |
|--|--|
| 2.1. Hedef: Öğretmenlerin Gelişim İhtiyacını Tespit için Periyodik Olarak Yapılacak Bir Performans Değerlendirme Sistemini Hayata Geçirmek | 15. Eylem: Öğretmen Yeterlikleri'nin ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesi  |
|  | 16. Eylem: Bütün öğretmenler için zorunlu bir performans değerlendirme sisteminin geliştirilmesi                                     |
|  | 17. Eylem: Bütün öğretmenlerin her dört yılda bir Öğretmen Yeterlikleri çerçevesinde yapılacak olan sınava tabi tutulması            |
|  | 18. Eylem: Öğretmenlerin mesleki gelişimini izleme ve destekleme faaliyetlerinde görev alacak kişilere gerekli eğitimlerin verilmesi |
| 2.2. Hedef: Adaylık Sürecinden İtibaren Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Niteliğini Arttırmak                      | 19. Eylem: Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli'nin (OTMG) güncellenerek uygulamaya geçirilmesi                                       |
|  | 20. Eylem: Öğretmen Akademilerinin kurulması   |
|  | 21. Aday öğretmen yetiştirme sürecinin ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenerek devam ettirilmesi                                      |
|  | 22. Eylem: Mesleki gelişim faaliyetlerinde görev alacak eğitimcilerin standartlarının belirlenmesi                                   |
|  | 23. Eylem: Mesleki gelişim faaliyetlerinde görev alacak eğitimcilerin eğitimine yönelik programların açılması                        |
|  | 24. Eylem: Eğitim çalışanlarının bilimsel etkinliklere katılmaları konusunda teşvik edilmesi   |
|  | 25. Eylem: Öğretmenlerin Uluslararası eğitim çalışmalarına katılım oranının artırılması  |

KAYNAK: MEB Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. s.28.

Tablo 2.4'te 2018 yılı sonuna kadar hukuki ve idari düzenlenmeler ile birlikte öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarının belirlenebilmesi için öğretmen yeterliliklerinin güncellenmesi, zorunlu performans sistemi ve yeterlilikler kapsamında her dört yılda bir yapılacak değerlendirme sistemi oluşturulması; öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin öğretmen yetiştirme sürecinden itibaren meslek süresince desteklenerek bilimsel çalışmalara yönlendirilmesi ve öğretmen akademilerinin kurulması amaçlanmıştır.

Öğretmen Strateji Belgesi ayrıntılı incelendiğinde Tablo 2.4'te yer alan Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişimini Sürekli Kılmak 2. Amaçlı, Adaylık Sürecinden İtibaren Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Niteliğini Arttırmak hedefinin Öğretmen Akademilerinin kurulması eylemi (20. Eylem) 2017 yılı sonuna kadar gerekli hukuki ve idari düzenlemelerin tamamlanarak Millî Eğitim Bakanlığı, Maliye Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ve Devlet Personel Başkanlığı sorumlu/ilgili tutulmuştur. Ancak Kişisel ve mesleki gelişimin sürekli kılınması amacıyla kurulması planlanan öğretmen akademileri için henüz somut adımlar atılamamıştır.

Diğer taraftan Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG), hizmet içi eğitimler, Eğitim Bölgeleri Yönergesi, Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar göstermektedir ki bunlar uygulamada yeterli düzeyde etkili ve verimli olamamaktadır.

Türkiye’de öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin sağlanması amacıyla yapılan çalışmaların başarılı olamaması ile ilgili bazı nedenler sıralanabilir. Bu nedenlerden biri, OTMG modelinin öne sürdüğü öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinden sorumlu olmaları ve bunu sağlamaya dönük adımlar atmalarıdır. Ancak öğretmen niteliğinin artırılması rastlantılara ve bireysel sorumluluğa bırakılamayacak kadar önemli olduğundan öğretmenlerin planlı ve sistematik gelişime dahil edilmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla bu durumu sağlayabilecek nitelikte olan Öğretmen Strateji Belgesi’nde öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişiminin düzenli bir biçimde gerçekleşmesi için öğretmen akdemilerinin kurulması amaçlanmış buna rağmen 2017 yılı sonuna kadar yapılması gereken hukuki ve idari düzenlemeler bile yapılamamıştır.

Bunların yanı sıra eğitim kurulları ve zümre toplantılarının eğitim-öğretim yılı içerisinde yılda birkaç defa yapılması sürekli paylaşım, kolektif yönelim ve öğrenci değerlendirmelerinin kesintili gerçekleşmesine olanak tanımaktadır. Bu yönüyle bakanlıkça yapılan çalışmaların hatalı olduğu yaklaşımı doğru olmamakla birlikte uygulamada yeterli olmadığı ile ilgili tartışılması daha doğru olacaktır. Öyle ki profesyonel öğrenme topluluğunu oluşturan öğretmenler ve yöneticiler öğrenci öğrenmesinin artması için kendi öğrenmelerini sürekli kılmak için zaman kavramı olmaksızın bir araya gelebilmektedirler.

Türkiye’deki eğitim-öğretimin kalitesinin artırılmasına yönelik atılan adımların bütünsellik sağlaması adına profesyonel öğrenme topluluklarının oluşturulmasının gerekli olduğu söylenebilir. Ancak profesyonel öğrenme topluluğunun örgütsel öğrenme, öğrenen örgütler, sürekli mesleki gelişim, ders araştırması ve okul temelli mesleki gelişim modeli gibi ulusal ve uluslararası yapılan çalışma konularından ayırmak yerine bunların her birinin bir araya gelmesiyle oluşan model olduğunu belirtmek daha uygun düşmektedir. Fakat her kuram ve modelde olduğu gibi profesyonel öğrenme topluluğu modelinde de bazı önemli noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir.

Bu doğrultuda Hairon, Goh, Chua ve Wang (2017), profesyonel öğrenme topluluğu yapısının sağlam bir şekilde kuramsallaştırılamamasından kaynaklı olarak

profesyonel öğrenme topluluklarının etkilerini belirleyecek girişimleri istemeden zayıflatacağını belirlemektedirler. Amacına uygun olmayan ve çözüm üretmeden uzak çalışmaların yapılması profesyonel öğrenme toplulukları modeli ile ilgili yanlış değerlendirmelere yol açarak yanılgılara sebep olabilecektir. Bunun yanın da uluslararası araştırmalarda profesyonel öğrenme topluluğu ile ilgili çalışmalar daha karmaşık ve üst düzey boyutlarda gelişme göstermekteyken Türkiye’de profesyonel öğrenme topluluğu kavramının henüz tam olarak yerleşmediği ve ilgili literatür çalışmalarının yetersiz olduğu görülmektedir. Ayrıca sistemde yapısal, yönetsel, öğretimsel ve eğitsel yönlerden kendine has gerekli düzenlemelerin yapılması ve ülkenin genelinde uygulamaya geçilmesi gerekmektedir.

Profesyonel öğrenme topluluklarının evrensel olarak tanınmış ve giderek zorunlu olarak uygulanan bir okul iyileştirme stratejisi olmasına rağmen değeri ve kalitesi hakkında kanıt-temelli bilgi bulunmaması nedeniyle, uygulamalar yerel düzeyde kalmaktadır (Woodland, 2016). Huffman, Olivier, Wang, Chen, Hairon ve Pang (2016), Çin, Tayvan, Hong Kong, Singapur ve ABD eğitim sistemlerindeki profesyonel öğrenme topluluklarına yönelik yaptığı araştırmalarında uygulamalarını uluslararası düzeyde ele alınarak karşılaşılan zorluklara çözüm getirmenin evrensel düzeyde olduğunu fakat her eğitim sisteminin geliştirme modellerini kendi kültürel bağlamlarına ve yerel önceliklerine uyarlama ihtiyacından doğduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmacılar yaptıkları çalışmada profesyonel öğrenme topluluklarının küresel düzeyde kavramsal çerçevesini belirlemişler, profesyonel öğrenme topluluğunun Tablo 2.5 ve Şekil 2.3’teki gibi ele alınmasını önermişlerdir.

**Tablo 2.5.** Küresel profesyonel öğrenme topluluğu yapıları, tanımları ve anahtar sözcükleri

| Yapı tanımları   | Yapı anahtar sözcükleri   |
|--|---|
| <p>Örgütsel yapılar, politikalar ve prosedürler (yapılar*)</p> <p><i>Bir okulda profesyonel öğrenme topluluğu sürecinin gelişmesini ve sürdürülebilirliğini kolaylaştıracak yapılar, politikalar ve prosedürler</i></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yapılar-zaman, planlama, mekân, personel, finansman ve ekipman / teknoloji</li> <li>• Ulusal politikalar, eyalet / şehir, şehir / belediye, ilçe ve okul düzeyleri</li> <li>• Prosedürler-sistemdeki profesyonel öğrenme topluluğu uygulamalarını izleme ve değerlendirme, okul ve akran düzeylerinde</li> </ul> |
| <p>Liderlik (yapılar* ve eylemler**)</p> <p><i>Okul liderlerinin kullandığı liderlik türleri ile stratejileri modellemek, kolaylaştırmak, sorumluluk geliştirmek ve okul personeli arasında paylaşılan değerleri, vizyonları ve karar vermeyi teşvik etmek</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yöneticiler, liderlik ekipleri ve öğretmenler</li> <li>• Etkili öğrenme uygulamaları</li> <li>• Herkes için öğrenme</li> <li>• Paylaşılan vizyon</li> <li>• Geniş tabanlı karar verme</li> <li>• Ahlaki amaç</li> <li>• Sorumluluk</li> </ul>  |
| <p>Profesyonellik (eylemler**)</p> <p><i>En iyi uygulamaları kullanma, etik davranış sergileme ve uygun karar verme, meslektaşları ve öğrencilere bağlı olma ve öğretmenin sorumluluk sahibi davranmasında yüksek bir mükemmellik standardı</i></p>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bağlılık</li> <li>• Kimlik</li> <li>• Etik</li> <li>• Profesyonel karar/düşünce</li> <li>• Öz-yeterlik</li> </ul>  |
| <p>Öğrenme kapasitesi (eylemler**)</p> <p><i>Uygulamada değişikliklere uyum sağlama, isteklilik, yeni stratejiler öğrenme becerisi, veri kullanma ve öğretmenlerin açık yürekliliklerine ilişkin eylemler</i></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• İş birliği içinde öğrenme konusunda açıklık</li> <li>• Kolektif araştırma</li> <li>• Birden çok veri kaynağının kullanımı</li> <li>• Destekleyici geribildirim</li> <li>• Derinlemesine düşünme</li> <li>• Alışkanlığın değişimi</li> <li>• Kolektif yarar</li> </ul>  |
| <p>Topluluğun anlayışı/ duygusu (eylemler**)</p> <p><i>Bir okulun profesyonel kültürü ve ikliminin, herkes için yüksek düzeyde öğrenmeyi sağlamak için bir araç olarak tasarlanan topluluğun ilişkisel yönüne odaklanması</i></p>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Değerler ve normlar</li> <li>• Güven ve saygı</li> <li>• Profesyonel etki</li> <li>• Grup üyeliği</li> <li>• Duygusal bağ kurma</li> <li>• Takdir ve kutlama</li> </ul>  |

**Yapılar\*** öğretmenin öğrenmesi için önemli bir destek biçimi, **eylemler\*\*** öğretmenler arasındaki davranışlar, ilişkiler ve etkileşimler; Kaynak: Huffman, Olivier, Wang, Chen, Hairon ve Pang (2016, ss:345).

Huffman, Olivier, Wang, Chen, Hairon ve Pang (2016) Tablo 2.5’te belirtilen her bir yapının bağımsız görünmesine karşın bu yapılar arasında örtüşme ve yakınlaşma bulunduğu, küresel bir bakış açısı yansıtıldığını, yapının örgütsel yapılar, politikalar ve prosedürler olarak diğer dört yapının (liderlik, profesyonellik, öğrenme kapasitesi ve topluluk duygusu) eylemler olarak düşünülmesi gerektiğini; yapıların, öğretmenin öğrenmesi için önemli bir destek biçimi olduğunu; eylemlerin, öğretmenler arasındaki davranışlar, ilişkiler ve etkileşimleri; liderliğin ise okullarda bir yapı ve eylem olarak tanımlanabileceğini de belirtmişlerdir. Diğer bir ifade ile profesyonel öğrenme topluluğu yapısının bütünsel olduğu, her bir yapının diğer bir yapı ile sarmalandığı ve bu yapıların ortak unsurlardan oluştuğu vurgulanmıştır. Ayrıca bunu Şekil 2.3’te aşağıdaki gibi ele almışlardır.



**Şekil 2.3.** Küresel profesyonel öğrenme topluluğu kavramsal çerçevesi

Kaynak: Huffman, Olivier, Wang, Chen, Hairon ve Pang (2016, ss:334)

Şekil 2.3’te profesyonel öğrenme topluluğunun kavramsal çerçevesi iç ve dış faktörlerden oluşmaktadır. Paydaşların hepsinin öğrenmeyi amaçladığı iç faktörlerde örgütsel yapı, politikalar ve prosedürler; liderlik; profesyonellik; öğrenme kapasitesi; topluluk olma duygusu bulunmaktadır. İç faktörlerin sarmalandığı dış faktörler ise aile ve üst yönetimden oluşmaktadır. Görüldüğü gibi profesyonel öğrenme topluluğu eğitim sisteminde yer alan her bir unsurun kendisini etkileyen çok yönlü yapısı bulunmaktadır.

Diğer bir ifade ile profesyonel öğrenme topluluğu bütün paydaşların amaçlı bir şekilde bir arada olduğu ve birlikte planlı hareket ettiği bütünleşik yapıdadır.

Profesyonel öğrenme toplulukları, öğretimin etkili ve verimli kılınmasına yönelik çalışmalarda bulunan öğretmenlerden oluşan topluluklardır. Mevcut bürokratik yönetim anlayışının yoğun olduğu, okullardaki eğitim öğretim sürecinin katı kurallarla belirlendiği ve rahat çalışma ortamının olmadığı durumlarda, öğretmenlerin profesyonel çalışmaları ve gelişimleri doğal olarak ilerleme kaydetmeyebilir. Bu sebeple profesyonel öğrenme topluluklarının gelişiminin kolaylaştırıcı okul yapısından etkilendiği ve bu gelişimin önemli öncüllerinden biri olduğu görgül çalışmalarla ortaya çıkarılmıştır (Gray, 2011; Gray, Kruse ve Tarter, 2016). Diğer bir ifade ile öğretmenlerin bürokratik veya okul yönetimi baskısının bulunmadığı ve öğrenme-öğretme sürecinde inisiyatif alma imkanlarının bulunduğu ve öğretmenlerin hareket alanlarının daraltılmadığı okullarda profesyonel öğrenme topluluklarının oluşumu ve gelişimi kolaylaşabilmektedir.

Bunların yanı sıra profesyonel öğrenme topluluğu bir süreç olup oluşturulduğu andan itibaren durağan olmayan, sürekliliğe ve gelişmeye dayalı bir yapıdadır. Bu sürecin başarı ile devam ettirilmesi için birtakım ilkeler bulunmaktadır. Olivier ve Huffman'ın (2016), ortaya koyduğu profesyonel öğrenme toplulukları sürecinin temel ilkeleri Tablo 2.6'da verilmiştir.

**Tablo 2.6.** Profesyonel öğrenme toplulukları sürecinin temel ilkeleri

---

|  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Müdürün (yönetici) kilit rolde olmasına karşın, kapsamlı liderlik zorunludur.</li> <li>➤ İletişimin anahtarı paylaşılan hedeflere odaklanan diyalogdur.</li> <li>➤ Güven ve saygı gibi destekleyici koşullar esastır.</li> <li>➤ İlişkileri geliştirmek her şeyi mümkün kılmaktadır.</li> <li>➤ Yönetimden ziyade liderliğe odaklanmak öğrencinin ihtiyaçlarını karşılar.</li> <li>➤ Tüm okul topluluğunun dâhil edilmesi kapsayıcı öğrenme kültürünü güçlendirir.</li> <li>➤ Amaçlı liderlik kapasitesinin geliştirilmesi esastır.</li> <li>➤ Öğrenci yaşamını iyileştirme için manevi amacının düşünülmesi önceliklidir.</li> </ul> |
|--|

---

Kaynak: *Olivier ve Huffman'ın (2016) "Professional learning community process in the United States: conceptualization of the process and district support for schools."* makalesinden üretilmiştir.

Tablo 2.6'da profesyonel öğrenme toplulukları sürecinin temel ilkelerini, liderlik, iletişim, güven, derin ve yakın ilişkiler, katılım, öğrenci ihtiyaçlarının ön plana alınmasının oluşturduğu görülmektedir. Belirtilen temel ilkelerdeki bu kavramların her



biri birbiri ile ilişkili ve hepsinin de eğitim yönetimi için önemli olduğu söylenebilir. (Bkz: Tablo 2.5; Şekil 2.3)

Genel olarak değerlendirildiğinde uluslararası alanda yapılan yayınlar ve ilgili araştırmalardan derlenen tablo ve şekillerin yanı sıra hem kuramsal önerilere hem yapılan araştırmalara dayalı sonuçlar incelenerek Türk Milli Eğitim Sistemi'nde öğrenci öğrenmesi ve okul gelişiminin sağlanabilmesi için okullarda profesyonel öğrenme topluluklarının oluşturulması oldukça elverişli görünmektedir. Araştırmamın "*Profesyonel Öğrenme Topluluklarının Türk Eğitim Sistemindeki Yeri ve Gerekliliği*" bu bölümü ilgili dayanağı sağlar nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Okullardaki profesyonel öğrenme topluluklarının oluşması ve gelişmesi, görüldüğü gibi eğitimin her unsurunu ve paydaşını kapsamaktadır. Türkiye'de ise okullarda bu toplulukların gerçekleşmesinin önünde bazı engeller bulunmaktadır. Öğretmenlerin ders programlarının yoğunluğu, bir üst kuruma öğrenci yerleştirme sınavlarına yönelik çalışmalar, yoğun müfredat uygulamaları gibi zamana yönelik kısıtlayıcı engeller bunlardan sadece bazılarıdır. Öğrenmeye ve gelişmeye yönelik isteksizlik veya destekleyici koşulların (örgütsel veya yönetimsel) yetersizliği diğer etkenler olarak sıralanabilir. Örneğin Türk Milli Eğitim Sistemi'nin merkezi ve bürokratik yapısı öğretmen-yöneticilerin inisiyatif alabilmelerini kısıtlayıcı, eğitim-öğretim süreci bakımından hareket alanlarını daraltıcı ve yeteneklerini sınırlandırıcı özellikler taşımaktadır. Ancak Türkiye' deki bireysellikten ziyade toplulukçu kültür, profesyonel öğrenme topluluklarının oluşturulmasının ilk aşamalarında kolaylaştırıcı rolü üstlenebilecek özellikler taşıdığından en azından girişimin başlatılmasında etkin olarak kullanılabilir.

Okullarda profesyonel öğrenme topluluklarının oluşması zorlu, yorucu ve bir o kadar da zaman isteyen yapısı bulunmaktadır. Bun karşın öğretmenlerin informal olarak profesyonel deneyimlerini zaman zaman paylaşımları öğretimsel yönden kaçınılmazdır. Bu durum aslında yön gösterici niteliktedir. Öğretmenlerin eğitsel ve öğretimsel yönlerden birbirlerine danıştıkları veya deneyimlerini paylaştıkları göz önünde bulundurulursa, bu sürecin sistematik bir biçime dönüştürülmesi profesyonel öğrenme topluluğunun oluşumunda katkı sağlayabilecektir. Belirtilen bu dönüşümün gerçekleşmesi için, yapılacakların sadece öğretmenlerden beklenmesi sınırlı bir yaklaşım olacaktır. Aksine üst düzey düşünme becerilerine sahip yöneticilerin ileriye dönük çözümler

üretmeleri ve öğretmenlerin gelişimlerini sağlayabilecekleri gerekli koşulları düzenlemeleri ile mümkündür. Öyle ki yine Olivier ve Huffman (2016) da yaptıkları araştırmada merkez yönetici veya çalışanların bu sürece dönüştürücü ve proaktif katılımının önemli olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda Türk Eğitim Sistemi'nde profesyonel öğrenme topluluklarının oluşturulması için yasal dayanaklar, stratejik planlama, yönetsel destek gerektiği gibi, aynı zamanda alanla ilgili açıklayıcı ve yön gösterici araştırmalara da ihtiyaç vardır.

### 2.1.2. Psikolojik sahiplenme

Örgütlerdeki çeşitli nesnelere yönelik genel bir sahip olma ve bağlanma hissi olarak tanımlanan (Pierce, O'Driscoll ve Coghlan, 2004; Pierce, Kostova ve Dirks, 2001; Pierce, Kostova ve Dirks, 2003; Vandewalle, Van Dyne ve Kostova, 1995; Van Dyne ve Pierce, 2004) psikolojik sahiplenme, bağlamsal etkenlerin bir işlevi olup herhangi bir yasal sahiplik iddialarının bulunmadığı durumlardaki sahiplenme duygusudur (Mayhew, Ashkanasy, Bramble ve Gardner, 2007). Diğer bir ifade ile psikolojik sahiplenme, sahiplenmenin teorilerine dayalı olarak çalışanların örgütleri üzerindeki sorumluluklarını ve kontrollerini vurguladığı gibi (Pierce, Kostova ve Dirks, 2001), sahiplenme hedefi için artan kişisel sorumluluk duygusu ile de bağlantılıdır (Pierce ve Jussila, 2011).

Bilişsel ve duyuşsal yönleri bulunan psikolojik sahiplenme, kişinin sahip olma hedefi, kişisel anlam, duygu veya etkilenme ile ilgili bireysel farkındalığını, düşüncelerini ve inançlarını yansıtmaktadır (Jussila, Tarkiainen, Sarstedt ve Hair, 2015a). Aslında psikolojik sahiplenme, çalışanlar için örgütün veya yapılan işin anlaşılır kılınmasını sağlamaktadır.

Yapılan tanımların işaret ettiği ana nokta, psikolojik sahiplenmenin bireylerin zihinlerinde geliştirdikleri duygu durumu olmasıdır. Ayrıca sahiplenme tanımlarındaki ortak öge, sahiplenme ve sahip olunan arasındaki ilişkiler ve etkileşimlerdir (Ikävalko, Pihkala ve Jussila, 2010). Dolayısıyla psikolojik sahiplenme bireylerin kendilerince uygun gördükleri, yarar sağlayabilecekleri herhangi bir şeye karşı bilişsel ve duyuşsal bağ oluşturdukları andan itibaren ortaya çıkmaktadır.

Psikolojik sahiplenme, resmi ve yasal olmayan sahipliği ima eden bir düşünceye, sahiplik duygusu üzerine kurulu bir kavramsal temelde somut veya düşünsel olabilmektedir (Pierce, Kostova ve Dirks, 2003). Bunu algılayan birey, sahiplendiği bir şeyin bilinmesi adına davranışsal veya iletişimsel yönlerden bazı belirtiler göstermektedir. Diğer bir ifade ile sahiplenme, bir nesnenin belirgin bir özelliği ile değil de bunun yerine sahiplenme konusunda fiziksel sahiplenme veya sözlü hak iddia edilmesi şeklinde kendini göstermektedir (Blake, Ganea ve Harris, 2012). Bu bağlamda psikolojik sahiplenme, bireysel düzeyde sahiplenmenin olumsuz etkilerini ve resmi sahiplik düzenlemelerini bağdaştıran önemli bir durumdur (Pierce, Kostova ve Dirks, 2001). Diğer bir ifade ile herhangi bir şeyi yasal sahiplenme olanağı bulunmayan birey, psikolojik sahiplenme sayesinde bu açıklığı gidermeye çalışmaktadır.

Psikolojik sahiplenme, hedefe ait olma duygusunu daha çok yaşayan, hedefle yönelik çalışmayı daha etkili hisseden, hedefle ilgili olarak daha fazla hesap verebilirlik hisseden ve sahiplik hedefiyle kişisel kimlik duygusu hisseden bireylerde oldukça belirgin özellikler taşımaktadır (Avey, Wernsing ve Palanski 2012). Bu belirginlikler fikir ve becerilerin yanı sıra fiziksel, psikolojik ve entelektüel enerjiler gibi pek çok biçimde olabilir (Jussila, Tarkiainen, Sarstedt ve Hair, 2015).

Bireyler gerçeklikte sahip olmadıklarını elde etmek ve buna bir çözüm bulabilmek amacıyla sahiplenmenin başka bir yolu olan psikolojik sahiplenmeye yönelmektedirler. Bu nedenle yasal sahiplenmenin olmaması bile çalışanların sahip olunanlara yönelik psikolojik deneyimleri sayesinde psikolojik sahiplenme duygusunun oluşmasını engelleyememektedir (Rousseau ve Shperling, 2003). Bu durum bireylerin herhangi bir şeyi yalnızca yasal sahiplenme yolu ile elde etmediğini göstermektedir. Diğer bir ifade ile maddi yönleri ve sınırlı olabilen yasal sahiplenmenin ötesine geçen psikolojik sahiplenme ile sahiplenmeyi sağlayabilmektedirler. Öyle ki bireyler evden itibaren, psikolojik olarak sahip olunan çeşitli nesnelere veya karmaşık bir ilişki ve süreç ağı olan işten örgüte kadar değişen çevremizdeki her şeye sahiplik duyguları geliştirilebilmektedir (Dirks, Cummings ve Pierce, 1996). Belirtilen sahiplenme durumu, bir bilim adamının buluşunun sahipliğini savunmak için mahkemeye gitmesi veya bir akademisyenin intihal karşısında fikirlerinin hakkını savunması gibi çeşitli günlük yaşam

örneklerinde görülebilmektedir (Pierce, O'Driscoll ve Coghlan 2004; Pierce ve Jussila, 2011).

Psikolojik sahiplenme duygularının gelişimini “*hedefin kontrolü, hedefin bilinmesi (anlama) ve hedefe yönelik çabalar*” gibi unsurlar etkilemesinin yanı sıra bu unsurların psikolojik sahiplenmeyi açıklamaya yarayan üç yolu olarak ilgili literatürde kabul edilmektedir (Pierce, Kostova ve Dirks, 2003). Bu duruma açıklık getirmeye çalışan Belk (1988),

*“Bireyler herhangi bir nesneyi kendilerinin bir parçası olarak kabul ettiklerinde, hedef üzerinde kontrol hissi ile sahiplenmeyi kolaylaştırmaktadır, yani nesneye yönelik sahipliğin algısı arttıkça nesnenin bireyin bir parçası olduğuna daha fazla inanma eğiliminde bulunmaktadır.”* şeklinde ifade etmiştir.

Özetle psikolojik sahiplenmenin özü, insanoğlunda derin bir şekilde kökleşen ve yerleşik olan bir şeye sahip olma (Bir nesne, düşünce veya varlığın 'benim' veya 'bizim' olduğuna dair his) psikolojisidir (Olckers ve Plessis, 2012). Diğer bir ifade ile psikolojik sahiplenme insanların doğasında var olan mülkiyet edinme isteğinin doğal bir uzantısıdır.

#### 2.1.2.1. Psikolojik sahiplenmenin yapısı

Psikolojik sahiplenme sabit, değişmez ve durağan bir yapıda olmadığından iş ortamında değişen koşullar nedeniyle sahiplenme düzeyinde dalgalanma olabilmektedir (Dawkins, Tian, Newman ve Martin, 2015). Yasal sahiplenme, sahipliğin kesinliğini ve güvencesini sağlarken psikolojik sahiplenme kesinlik veya güvence sağlamadığı gibi üstelik aynı iş ile ilgili nesneye sahip olma mücadelesi veren örgüt çalışanları arasında farklı yorumlara, algılara ve motivasyona da neden olabilmektedir (Brown, Crossley, Robinson, 2014). Ayrıca örgütsel yaşamda bunların pratik olarak kendine yer bulması çeşitli şekillerde olup birtakım gözlenebilen eylemlere dönüşmektedir. Özellikle karar alma sürecine katılım ve bu sürecin kapsamı gibi kişinin çalışma ortamı üzerinde deneyim ve kontrolünün önemi, sosyal-psikolojik ve davranışsal etkileri ile birlikte psikolojik sahiplenmenin işaretlerini oluşturan belirgin kanıtlardır (Pierce, O'Driscoll ve Coghlan, 2004; Pierce, Rubenfeld ve Morgan, 1991).

Sahiplenmenin psikolojik yansıması, kısmen de olsa kendini güvenli ve rahat bir yerde konumlandırmak, düzenli bir yerde yaşamak, evde olduğunu hissetmek yani bir bakıma evde olma ihtiyacından kaynaklanmaktadır (Pierce ve Jussila, 2011). Diğer bir

ifade ile her ne kadar bu ortam, gerçek anlamda bir fiziksel ev anlamında olmasa da sahiplenme duyguları kişide huzurlu ve güvende hissetmek için psikolojik bir alan oluşturmaktadır (Brown ve Zhu, 2016). Bireylerin çalışırken bu güvenilir ortama ihtiyaç duyması insanın doğasında var olan kaygılanmanın doğal sonucu olduğu ve bu anlamda bireyin kaygılarını gidermeye çalışmak için böyle bir yola başvurduğu söylenebilir.

Psikolojik sahiplenmenin yapısı insanların doğasında var olan üç unsurdan oluşmaktadır. Bunlardan ilki bulunulan çevrede etkili bir şekilde hareket edebilmek ve etkileşim kurabilme isteği ve somut veya soyut nesne üzerinde kontrol sağlama yeteneği olan “*etkili olma*”dır (Pierce, Kostova ve Dirks, 2003). İkincisi yaşanılan belli bir yere ait olma ve onu edinme duygusu olan “*evde olma*”dır (Pierce, Kostova ve Dirks, 2001). Üçüncüsü ise benliğin kendini ifadeleri ve uzantıları haline gelen nesnelere benlikle bütünleştirebilme yeteneği olan “*öz-kimlik*” ihtiyaçlarıdır (Pierce, Kostova ve Dirks, 2003). Bu yapıyı oluşturan üç hat psikoloji, sosyal psikoloji, insan gelişimi ve sosyoloji gibi disiplinler arası sahiplenme psikolojisinin literatüründe tanımlanmaktadır (Jussila, Tarkiainen, Sarstedt ve Hair, 2015b). Birçok disiplinle ilişkili olan psikolojik sahiplenmenin bu yönü, örgütsel davranışın diğer temel konularından ayrımını da güçleştirebilmektedir. Bu ayrımın yapılabilmesi ve anlaşılır kılınması için hem psikolojik sahiplenme yapısına hem de diğer ilgili yapılara yönelik aşağıda araştırmacılar tarafından çeşitli sorular sorulmuştur. Psikolojik sahiplenmenin bağlılık, kimlik gibi ilgili diğer kavramlardan sorular aracılığıyla ayırt edilmesi aşağıda Tablo 2.7’de verilmiştir.

**Tablo 2.7.** Psikolojik sahiplenmenin, bağlılık, kimlik ve işe bağlılık gibi ilgili diğer kavramlardan sorular aracılığıyla ayırt edilmesi

| Ayırt Edici Sorular |                              |   |
|---------------------|------------------------------|---|
| Yapılar/Kuramlar    | <b>Psikolojik Sahiplenme</b> | “Bu örgütün benim olduğumu ne kadar hissediyorum” (Van Dyne ve Pierce, 2004)                    |
|                     | <b>Örgütsel Bağlılık</b>     | “Bu örgütte üyeliğimi neden sürdürmem gerekir” (Meyer ve Allen, 1997; Van Dyne ve Pierce, 2004) |
|                     | <b>Örgütsel Kimlik</b>       | “Ben kimim” (Dutton, Dukerich ve Harquail, 1994)  |
|                     | <b>İşe Bağlılık</b>          | “İş ve iş performansı bireysel imajım için ne kadar önemlidir?” (Lawler ve Hall, 1970)          |

Kaynak: Pierce, Kostova ve Dirks (2001); Van Dyne ve Pierce’ ten (2004) uyarlanmıştır.

Tablo 2.7 incelendiğinde psikolojik sahiplenme ‘’ Bu örgütün benim olduğumu ne kadar hissediyorum’’ (Van Dyne ve Pierce, 2004); örgütsel bağlılık ‘‘Bu örgütte üyeliğimi neden sürdürmem gerekir’’ (Meyer ve Allen, 1997; Van Dyne ve Pierce, 2004); örgütsel kimlik ‘‘Ben kimim’’ (Dutton, Dukerich ve Harquail, 1994) ve işe bağlılık ‘‘İş ve iş performansı bireysel imajım için ne kadar önemlidir?’’ (Lawler ve Hall, 1970) ile diğer yapılardan ayırt edilebilmektedir (Sieger, Bernhard ve Frey, 2011). Bu bakımdan psikolojik sahiplenmenin bağlılık, kimlik ve işe bağlılık gibi ilgili yapılardan ayırt edici özellikleri her bir kavram tarafından temel sorularının aracılığıyla ayırt edilebilmesi, psikolojik sahiplenmenin özü itibarıyla diğer kavramlardan farklı olduğunu göstermektedir (Pierce, Kostova ve Dirks, 2001; Van Dyne ve Pierce, 2004). Benzer şekilde psikolojik sahiplenme algılanan içsel durum ve örgütsel kimlik (Knapp ve diğerleri, 2014), iş doyumunu (Sieger ve diğerleri., 2011), örgütsel iyimserlik (Chiu ve diğerleri, 2007) ve örgütsel performanstan (Sieger ve 2013) ayrı bir kavramdır.

Diğer taraftan psikolojik sahiplenmenin diğer kavramlar ile ilişkili olduğu alanyazında yapılan çalışmalar ile ortaya konmuştur. Psikolojik sahiplenme iş tatmini, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ile pozitif yönde (O'Driscoll, Pierce ve Coghlan, 2006; Van Dyne ve Pierce, 2004; VandeWalle, Van Dyne ve Kostova, 1995), tükenmişlik ile negatif ilişkilidir (Kaur, Sambasivan ve Kumar, 2013). Peng ve Pierce (2015) ise psikolojik sahiplenmenin, çalışanların bilgi gizleme davranışlarını azalttığını bulmuşlardır. Ayrıca psikolojik sahiplenmenin çalışanların duygusal bağlılığı (Liu ve diğerleri., 2012; Mayhew ve diğerleri, 2007), işle bütünleşmelerini (Ramos ve diğerleri., 2014); iş tatminini (Avey ve diğerleri., 2012; Bernhard ve O'Driscoll, 2011; Knapp ve diğerleri, 2014; Mayhew ve diğerleri., 2007; Peng ve Pierce, 2015), işte kalma niyetlerini (Zhu ve diğerleri, 2013) ve örgüt temelli öz saygılarını (Liu ve diğerleri, 2012; Pan ve diğerleri, 2014; Van Dyne ve Pierce, 2004) etkilediği ifade edilmiştir.

Örgütsel bağlılık çalışanların örgütte kalmaya, örgütün üyesi olmaya veya kalmaya istekli olup olmadıkları üzerinde yoğunlaşmaktayken, psikolojik sahiplenme ise çalışanların örgütlerini sahiplenmesini vurgulamaktadır (Han, Chiang ve Chang, 2010). Diğer bir ifade ile psikolojik sahiplenme duygusu olan bir çalışan örgütte yer almaktan ziyade örgütünü sahiplenmeye çalışmaktadır. Bu kavramların her biri çalışanların psikolojik yönlerine vurguladıklarından kavramlar arasında belirgin farklılıklar veya çok net bir geçiş sağlanmasının asıl güçlüğü ve karmaşıklığı oluşturduğu söylenebilir. Bu iç

içe geçen yapıların her biri düşünün ve hissedilen varlık olan insanların bireysel veya örgütsel düzeyde de olsa düşünme biçimlerinin değişmesinin doğal sonucudur. Dahası bu durum örgütsel psikolojide farklı kavramların öne sürülmesi ve bunlar arasında yine belirgin farklılık bulunamayabileceğinden, bireyin düşünme yeteneğinin değişime uğraması ile açıklanabilir.

Araştırmalarda psikolojik sahiplenmenin çalışma sonuçlarında daha güçlü etkilere sahip olacağı durumlar, gelişimi, nasıl kavramsallaştırılacağı ve ölçüleceği konusunda genel bir görüş birliği bulunmamaktadır (Dawkins, Tian, Newman ve Martin, 2015). Fakat psikolojik sahiplenmeyi diğer kavramlardan ayıran belirtilen özelliklerin, katılımcı bir çalışma ortamı ve yetkilendirmenin vatandaşlık ve bağlılık duygularını teşvik ederken iş doyumunu ve katılımcı bir örgüt iklimi psikolojik sahiplenmenin gelişiminde etkili olabilmektedir (Özler, Yılmaz ve Özler, 2008). Ayrıca Mayhew, Ashkanasy, Bramble ve Gardner (2007), psikolojik sahiplenmenin iş doyumunu, örgütsel bağlılık, özerklik, çalışanların sessizliği, rolündeki davranışlar ve yardımsever davranışlarında etkili olabildiğini ifade etmişlerdir.

Psikolojik sahiplenmede oluşan kültürel bağlamın küresel düzeyde ele alınması psikolojik sahiplenmenin olası etkileri ve kuramın diğer kültürel bağlamlarda karşılığının anlaşılmasını gerektirmektedir. Özellikle Pierce, Kostova ve Dirks (2003), psikolojik sahiplenmeye yönelik çalışmaların farklı kültürel bağlamlarda uygulanmasının kavramın güçlendirilmesini sağlayacağını belirten Pierce ve Jussila (2010) ile Dawkins, Tian, Newman ve Martin (2015), farklı kültürlerde ve örgütlerde kolektif psikolojik sahiplenmenin varlığının yanı sıra düzeyinin belirlenmesi için araştırmaların yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Güçlü kolektivist değerlere sahip toplumlarda, "bizimki" olarak topluca algılanan (yani kişisel bir ortak sahiplenme algılaması karşısında) bir hedefe (sahiplenilmek istenen) yönelik zararlı davranışların aksine yapıcı davranışlar sergilenmektedir (Peng ve Pierce, 2015). Bu bağlamda toplulukçu kültürlerde psikolojik sahiplenmenin ortaya çıkışı daha kolay olabilmektedir. Çünkü psikolojik sahiplenmenin bireyciliğin ön planda olduğu kültürlerde bireysel düzeyde, toplulukçu kültürlerde grup düzeyinde (Pierce ve diğerleri, 2003; Pierce ve Jussila, 2010; Peng ve Pierce, 2015), ortaya çıkarken güçlü toplulukçu değerlere sahip çalışanlarda daha yüksek düzeyde

psikolojik sahiplenme oluştuğunu (Li, Ling ve Liu, 2012) belirten çalışmalar, bunu kanıtlar niteliktedir.

Psikolojik sahiplenme kuramının daha iyi anlaşılması ve örgütler açısından öneminin belirlenebilmesi için Dawkins, Tian, Newman ve Martin (2015), gelecekteki araştırmalar için yönergelerini sunmuşlardır. Psikolojik sahiplenme ile ilgili yapılabilecek araştırmaların yönergeleri Tablo 2.8’de verilmiştir.

**Tablo 2.8.** Gelecekteki araştırma yönergelerinin özeti

| <b>Teorik yönergeler</b>                    | <b>Kavramsallaştırma</b>                           |  |
|---|--|--|
|   | <b>Çok odaklı yaklaşım</b>                         | PS* araştırmalarına yönelik kavramsal ve uygulamalı olarak farklı yaklaşımlarla daha fazla araştırma gerekmektedir. Pierce ve Jussila (2010) ve Avey ve diğerleri (2009)’ nin önerdikleri iki yaklaşım arasındaki derinlemesine karşılaştırmayı sağlamak ve bu yaklaşımların eşzamanlı olarak PS çalışmasını bilgilendirip bildirmeyeceğini ve nasıl bilgilendirdiğini belirlemek için ek araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir.                              |
|   | <b>Alternatif teorik açıklamalar</b>               | PS araştırmaları, farklı nesnelere veya odaklara doğru, kişinin işi ve örgütünün ötesine (insanlar, meslekler, projeler, takımlar ve gruplar vb.) genişletilmelidir. Ayrıca gelecekteki araştırmalarda çeşitli PS odaklarının iş çıktılarını hangi farklı düzeyde etkilediği incelenmelidir.   |
| <b>Metodolojik (yöntembilim) yönergeler</b> | <b>Sınır koşullar— Kültürler arası bağlam</b>      | Araştırmacılar PS'nin iş çıktılarını nasıl geliştirdiğini ve etkilediğini anlamaya yardımcı olmak için birtakım teorik perspektifleri göz önünde bulundurmalıdır. Bunlar arasında özellik-etkinleştirme kuramı, sosyal kimlik kuramı, sosyal takas kuramı, gelişimsel kuram ve nörobiyolojik yaklaşımlar bulunmaktadır.  |
|   | <b>Sınır koşullar — Kişisel farklılıklar ve PS</b> | Kültürel bağlamın, (1) PS’ nin oluşumu ve (2) PS’ ye etkileri üzerindeki potansiyel etkisini keşfetmek için daha fazla çalışma gerekmektedir. Psikolojik sahiplenme ile çıktı ilişkilerinin sınır koşullarını anlamak için daha fazla çalışma gerekmektedir. Örneğin, PS'nin farklı iş çıktılarına etkisini potansiyel olarak hafifleten belirleyici özellikler (1) ve psikolojik açıdan sağlıklı ve (2) ilgi çekici olan en uygun PS aralığı keşfedilip düzenlenebilir. |
|   | <b>PS'nin dinamik doğası</b>                       | Anahtar bireysel farklılık değişkenlerinin PS'yi nasıl ve ne ölçüde etkileyebildiğini belirleyebilmek için daha fazla araştırma gereklidir. Bu tür farklılıklar (1) PS'ye yönlendiren bireylerin içinde ve doğasında var olan motivasyonun gücü (2) kişilik özellikleri (3) kişisel değerleri kapsayabilir.  |
|   |  | İş yerinde değişen koşulların bir sonucu olarak PS' nin potansiyel değişimini anlamaya ihtiyaç vardır. Deneysel çalışmalarda PS' nin dinamik yapısının anlaşılması için birden fazla zaman noktasında boylamsal veriler toplanmalıdır.   |



**Çok düzeyli bakış açısı**

PS'yi grup düzeyinde ve örgütsel düzeylerde incelemek için çoklu yaklaşımlar geliştirilmelidir. Örneğin, (1) grup ve /örgüt düzeyinde kolektif PS'nin varlığını doğrulamak; (2) kolektif PS'nin gücünü etkileyen faktörleri araştırmak (3) grup ve /örgüt düzeyinde kolektif PS'nin sonuçlarının farklı sonuçlar üzerindeki etkisini incelemek ve (4) Ps'nin çapraz düzey etkilerini, özellikle potansiyel olarak çelişen çapraz düzey etkilerini keşfeden araştırmalar deneysel çalışmalar düzenlenebilir.

**Kaynak:** Dawkins, S. Tian, A. W., Newman, A. and Martin A. (2015) *Psychological Ownership: A Review And Research Agenda. Journal Of Organizational Behavior, J. Organiz. Behav. 38, 163–183 (2017)*-\*PS: psikolojik sahiplenme

Tablo 2.8’de psikolojik sahiplenmeye ilişkin yapılabilecek araştırma yönergeleri incelendiğinde teorik olarak “*kavramsallaştırma, çok odaklı yaklaşım, alternatif teorik açıklamalar*”; metodolojik olarak ise “*kültürler arası bağlam, kişisel farklılıklar, psikolojik sahiplenmenin dinamik doğası, çok düzeyli bakış açısı*” olmak üzere psikolojik sahiplenmenin gizil kalan yönlerinin araştırılması önerildiği görülmektedir. Bu bağlamda hem teorik hem de metodolojik yönergelerden bir veya birkaçı üzerinde araştırmaların genişletilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Dawkins, Tian, Newman ve Martin ’in (2015) Tablo 2.8’de önerdiği teorik yönergelerden çok odaklı yaklaşımda belirtilen iş çıktılarının farklı düzeylerde hangi etkilerinin olduğunu anlamak için “*bağlamsal performans ile olan ilişkisi*”; metodolojik yönergelerden ise kültürel arası bağlamda belirtilen “*kültürel bağlamın psikolojik sahiplenmenin oluşumu ve psikolojik sahiplenmeye etkilerini anlamak*” olmak üzere yapılan bu tez çalışmasında hem teorik hem de metodolojik yönergelere uygun bir çalışma yürütülmüştür.

### 2.1.2.2. Psikolojik sahiplenmenin kapsayıcı yönü: Özendirici sahiplenme (teşvik edici)

Özendirici psikolojik sahiplenme duyguları olan kişiler, örgütteki gelişmeleri kendilerini gerçekleştirme, değişim ve yaratıcılık olarak değerlendirerek hem kendi öz kimlikleri hem de örgüt için değerler elde etmek için kullandıkları gibi bu çalışanlar meslektaşları ile bilgi paylaşımına daha yatkındırlar. Buna karşın koruyucu psikolojik sahiplenme duyguları olanlar ise değişimle ilgili tutucu çekinceler nedeniyle bilgi paylaşımından kaçınmaya ve var olanı olduğu gibi yaşama isteğine eğilimlidirler

(Avey, Avolio, Crossley ve Luthans, 2009; Jeswani ve Dave, 2012). Bu bağlamda çalışanların değişime yönelik geliştirilecek bakış açıları etkilenebilmektedir. Zira değişimin türü, kişilerin fikirleri üzerinde psikolojik sahiplenme yoğunluğunu ya değişime direnme ya da değişikliğin kabulü için birbirlerini etkilemektedir (Baer ve Brown, 2012). Psikolojik sahiplenmenin bölgecilik davranışına dönüşmediği durumlarda, çalışan davranışlarının olumlu yönlerinden örgütsel yarar sağlayabilmektedir. Örneğin Bernhard ve O'Driscoll (2011), psikolojik sahiplenme ile dönüşümsel, işlemsel veya pasif liderlik tarzları arasındaki ilişkide, rol fazlası davranışının duygusal bağlılık, iş doyumunu ve işten ayrılma niyeti bakımından çalışanların tutum ve davranışlarını etkilediğini ve bu ilişkiye psikolojik sahiplenmenin aracılık ettiğini ifade etmişlerdir.

Psikolojik sahiplenmenin olumlu yönleri sadece çalışanları değil aynı zamanda yöneticileri de kapsamaktadır. Sieger, Zellweger ve Aquino (2013), psikolojik sahiplenme düzeyleri yüksek olan üst düzey yöneticilerin sahiplik hedefi için artan sorumluluk duyguları sayesinde güçlendiklerini, özerklik, yetkinlik ve kontrol sağlama gibi nitelikler edinebildiklerini ayrıca yaratıcılık, değişim, bireysel düzeyde girişimci davranışlarda bulunmaya daha yatkın olabildiklerini belirtmektedirler. Bu bağlamda hem yöneticilerin hem de çalışanların örgütlerinde etkili ve verimli olabilmelerini sağlama olanağı bulunan psikolojik sahiplenme, insan kaynağının değişim ve gelişime yönelik bakış açısını olumlu yönde değiştireceği söylenebilir.

Bunun yanında psikolojik sahiplenme seviyesi yüksek olan çalışanlar örgüt yararına olabilecek ve örgüt çıkarlarını en üst düzeyde tutmak için rol fazlası davranışları sergilemektedir (Van Dyne, Cummings ve Parks, 1995). Ayrıca psikolojik sahiplenmenin bağlılık, memnuniyet, örgüt temelli benlik saygısı, performans ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile ya doğrudan ya da arabulucu faktörler aracılığıyla olumlu ilişki içerisindedir (Pierce ve Van Dyne, 2004). Dolayısıyla psikolojik sahiplenmenin bu olumlu yönleri hem örgüte hem de çalışana katkı sağlarken aynı zamanda örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için gerekli psikolojik kapasiteyi oluşturmaktadır.

### 2.1.2.3. Kapsayıcılıktan kısır döngüye geçiş: Önleyici psikolojik sahiplenme (Bölgecilik)

Bölgecilik davranışları sadece bireyleri etkilemeyip ayrıca sosyal çalışma ortamını da etkilediğinden (Brown ve Zhu, 2016), sahipliği hisseden kişiler öznel,

muğlak ve soyut olan sahiplik iddialarının anlaşılmasını sağlamak ve savunmak için bölgesel davranışlarda bulunabilmektedirler (Brown, Crossley, Robinson,2014).Bu bakımdan kişinin nesneyi kendi mülkü olarak gördüğü psikolojik sahiplenme bireyin topluluk (kurum) tarafından kendisine atfedilen nitelikleri, hedeften ayırma çabası ve bu sahiplik aracılığıyla öne sürdüğü (Pierce, Kostova ve Dirks, 2003) örgütsel bağlamda bölgecilik, fiziksel bir alan, fikir, rol ve ilişkiler üzerinde sahiplik duygusu ile ortaya çıkmaktadır (Brown, Lawrence ve Robinson,2005; Brown ve Robinson, 2011).

Örgütler kurulmalarından bu yana itibaren çevre veya çalışan etkileri nedeniyle doğrusal bir yönde ilerlemediği gibi çalışanlar da zaman zaman düşünsel veya duygusal yönlerden ister istemez olağandan farklı olabilmektedirler. Öyle ki çalışma ortamının sosyal bağlamındaki değişim, çalışanların bölgecilik davranışlarına girip girmediğini ve diğerlerinin bu sahiplenmeye dayalı davranışlara nasıl tepki verdiklerini şekillendirebilmektedir (Brown, Crossley, Robinson, 2014).

Gelişen bölgecilik düşüncesi, bireyin psikolojik sahiplenmeyi geliştirdiği nesnelere, kişinin üçüncü kişilerle paylaşımı, etkileşimi reddetmesi ve güçlü bir alanda ihlale tepki vermesinin bir sonucu olarak ortaya çıkma olasılığı bulunan; güvenli, emin, kontrol edilebilen korunma ve içe kapanmanın olduğu bölgelerde yer almaktadır (Brown ve Robinson, 2011). Ne var ki belirlenen bu alanların diğer kişilerce kabul edildiği takdirde bölgeselliğe ilişkin hem algılanan tehdit azalmakta hem de bireylerin sahiplendikleri alanı veya nesneyi tekrar savunmaya yönelik eylemleri ortadan kalkmaktadır (von der Trenck, 2014). Bireyin geliştirdiği bu alan hâkimiyeti, bir anlamda çalışan açısından bir avantaja dönüşmesine rağmen örgütsel anlamda aslında kaynakların kolektif kullanım alanının daralması anlamına gelebilmektedir.

Gruplar bir nesnenin paylaşımına yönelik ortak psikolojik sahiplenme geliştirebildiği gibi aynı zamanda iki veya daha fazla kişi, kendine ait olan bir odak nesnesini aynı anda talep edebilmektedirler (Brown, Crossley, Robinson, 2014). Özellikle psikolojik sahiplenmenin nesnelere olma ihtimali en üst düzeyde olan hedefler; en yakından tanınan, bilinen, bireyin en çok çaba harcadığı (psikolojik olarak yakın ve uzak hedefler) ve kontrol edilebildiği alanına girenleridir (Pierce, Kostova ve Dirks, 2001; Pierce, Kostova ve Dirks, 2003; Pierce, O'Driscoll ve Coghlan, 2004). Diğer bir ifade ile bireyin çalışma alanında ihtiyaç duyduğu, kendine en uygun ve işe yarar olan nesnelere yönelik sahiplenme duygusunu geliştirme olasılığı daha fazladır.

Psikolojik sahiplenmenin düzeyi doğrudan bir bölgenin belirlenmesi ve korunması ile ortaya konan, bölgeselliğe ilişkin algıların düzeyi ile bağlantılıdır (Brown, Lawrence ve Robinson, 2005). Bireyin belirlediği bu bölgeye yönelik güçlü argümanlar oluşturmaları, sahiplenmeye yönelik argümanlarını da ortaya çıkarmaktadır. Yani birey ne kadar güçlü argümanlar geliştirebilir ise hissedilen sahiplenme duyguları da kadar güçlenmektedir. Öyle ki bireyler, öfke gibi güçlü olumsuz duygularla bağlantılı olan bölgeselliğin ihlali karşısında, anlaşmazlık durumundaki bölgeyi savunmak için güçlü eğilimler göstermektedir (Brown ve Robinson, 2011).

Bölgeselliğin örgütü olumsuz etkileyecek düzeye gelmesinde birtakım nedenler bulunmaktadır. Bunun gerçekleşmesinin nedenlerinden biri soyut nesnelere üzerindeki sahiplenme duygusuna, başkalarının da sahiplenme riski bulunmasının yüksek düzeyde muğlaklık ve karmaşa barındırmasıdır (Pierce ve Jussila, 2011). Diğer bir neden ise özellikle bölgesel davranışların sonucu olarak sahiplenme psikolojisi, bir nesneye yönelik kişinin sahiplik duygusunun davranışsal gösterimi olarak tanımlanan bölgeselliğin arkasındaki asıl nedeni oluşturmaktadır (Brown, Lawrence ve Robinson, 2005). Kısaca birey bir şeye sahip olma sayesinde kendisini diğerlerinden daha avantajlı konuma taşıyacağı beklentisi ile bölgecilik davranışını göstermektedir. Diğer taraftan bireyler için hedefin erişilebilir olması, sahiplenilmesini kolaylaştırabildiğinden bunun bir diğer nedeni arasında sayılabilir. Ne var ki nedeni ne olursa olsun psikolojik sahiplenme duygusunun aşırı düzeyde gerçekleşmesi, örgütsel anlamda birtakım zorluklar ortaya çıkarabildiği gerçeği ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda psikolojik sahiplenmenin olumlu sonuçları olduğu kadar olumsuz ve üretim karşıtı iş davranışlarını da ortaya çıkabilmektedir (Van Dyne ve Pierce, 2004). Diğer bir ifade ile edinilen bu sahiplenme duygusu ile birlikte kişinin bu bölgeselliğini kaybetme riskiyle karşı karşıya kalması; savunma alanından dolayı politik davranılmasına, şeffaflığın, iş birliğinin ve paylaşımın azalması gibi üretim karşıtı davranışların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Heino ve Jussila, 2010).

Çalışanların kolektif psikolojik sahiplenme duyguları grup içi öğrenmeyi ve paylaşım davranışını artırabilirken, yüksek düzeyde gerçekleşmesi "onların" olduklarını düşündükleri şeyleri korumakla meşgul olma, daha az gruplar arası işbirliği ve daha fazla bilgi depolama gibi örgütsel olarak işlevsiz olan davranışlara yönelmelerini ayrıca

bireysel, takım ve örgütsel düzeylerde olumsuz etkilere neden olabileceğinden genel örgütsel hedefleri olumsuz yönde etkilemektedir (Dawkins, Tian, Newman ve Martin, 2015). Ama yine de bölgecilikte yapılan iş, takım çalışmasını içermeyip, daha çok bireysel çalışma ve katkılara dayalı olduğunda, psikolojik sahiplenmenin olumsuz yönü olarak algılanan bu yönelimin olumlu sonuçları olabilmektedir (Avey, Avolio, Crossley ve Luthans, 2009). Başka bir ifade ile bireysel yeteneklerin ve yaratıcılığın ön planda olduğu projeler için bu durumun yararlı olabileceği düşünülebilir.

#### 2.1.2.4. Eğitim örgütlerinde psikolojik sahiplenme

Çalışanlar kendilerini tanımlamak, farklı kılmak ve kendi kimliklerinin sürekliliğini sürdürmek için sahiplenmeyi kullanmaktadırlar (Pierce, Kostova ve Dirks, 2003). Özellikle toplumda saygınlığı bulunan mesleklerin çalışanlarca sahiplenilmesi kolaylaşabilmektedir. Öğretmenlik mesleği de bunlardan biridir.

Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki konumu, genellikle olumlu ve ayrıcalıklı algılanmaktadır. Öğretmenlerin kültürel bağlamda kökleşmiş olan sosyal statüleri, mesleki kimliklenmeleri ile birlikte toplumda ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Öğretmenlik mesleğinin belirtilen tipik özellikleri, yasal olarak bağlı olunan sahiplenmeyi, psikolojik sahiplenme boyutuna taşıyabilecek nitelikte olduğu söylenebilir.

Yasal sahiplenme başkaları tarafından tanınıp yasal sistem tarafından onaylanmaktayken psikolojik sahiplenme öncelikle birey tarafından tanınan ve kaynaklanan bir algılama olarak kavramsallaştırılmıştır (Dawkins, Tian, Newman ve Martin, 2015). Eğitim örgütlerinin devlet kurumu olmaları ve informal özelliklerinin bulunması yasal sahiplenmeyi değil de psikolojik sahiplenmeyi mümkün kılmaktadır. Ancak özel okulların öğretmenlerce şahıs kuruluşu olarak da kurulabilmesi, bu iki sahiplenmeyi gerçekleştirebilecek potansiyeli bulunurken devlet kurumu okullardaki öğretmenlerin her iki sahiplenmeyi birden yaşamaları bu nedenle olanaklı değildir. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yasal sahiplikleri bulunmasa da okullarını psikolojik olarak sahiplenmeleri, mesleğin toplumsal sorumlulukları bulunan yönleri bulunmasından ötürü ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca örgüt temelli psikolojik sahiplenme; çalışanların sosyalleşmesi, informal iletişim ağı ve akran desteği gibi örgütsel süreçler aracılığıyla bir çalışma grubunda yer alanlarca paylaşılıp yaygınlaştırıldığından (Wagner,

Parker ve Christiansen, 2003), yasal sahiplenmenin yokluğunda psikolojik sahiplenme olarak ortaya çıkmakta ve yüksek olasılıkla benzer etkilere yol açabilmektedir (Sieger, Bernhard ve Frey, 2011). Bu doğrultuda psikolojik sahiplenmenin yasal sahiplenmedeki gibi etkilerinin benzer olması ve okullarda öğretmenlerin yasal sahiplenmelerinin bulunmaması, öğrenci öğrenmesi ve gelişiminin veya teknik ekipmanların da psikolojik sahiplenilmeyeceği sonucunu ortaya çıkarmaz. Öyle ki yasal sahiplenme her zaman için psikolojik sahiplenmeyi oluşturamayacağı gibi, eğitim öğretimin nitelikli kılınabilmesi için ön koşullardan biri de değildir.

Eğitim hedeflerinin etkili düzeyde gerçekleşmesi ve öğrenci ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için yalnızca yasal zorunluluklar yeterli olmayıp okulların öğretmenler tarafından psikolojik sahiplenilmesi gerekmektedir. Psikolojik sahiplenme düzeyinin yükselmesi, işten ayrılma niyetinde ve yabancılaşma duygusunda azalma sağlarken sorumluluk duygusu ve gönüllülüğü arttırmaktadır (Hsu., Hsu, Huang, Leong ve Li, 2003). Bu nedenle okullarda herhangi bir yıllık plan veya resmî belgeye dayalı olmaksızın eğitim ve öğretimin yürütülmesi ile birlikte öğrenci başarısının artabileceği ve bunda en önemli faktörün öğretmenlerin kurumlarını sahiplenmesi ile olacağı söylenebilir. Özellikle okullarda eğitsel veya öğretimsel faaliyetler bir zorunluluktan daha ziyade, gönüllülükle yani samimiyetle yerine getirilmesi, psikolojik sahiplenmeyi gerekli kılmaktadır.

Yüksek kontrol düzeyini içeren, fazla özerklik sağlayan daha karmaşık işler, sahiplenme duygularının ortaya çıkma ihtimalini artırabilmektedir (Olckers ve Du Plessis, 2012). Ayrıca kendilerini örgütün sahipleri gibi hisseden ve davranan çalışanların, örgütlerini etkileyen eylem ve kararlara yönelik hesap verebilir bir şekilde, kişisel risk ve sorumluluk üstlenebilmeleri beklenmektedir (Md-Sidin, Sambasivan ve Muniandy, 2009). Özellikle çalışanların bazen “Benimki” olarak gördükleri bazı projeleri doğal olarak sahiplenmeleri, genellikle bu projelerin fikirleri için sahiplenme duygusu yaşamalarına neden olmaktadır (Avey, Wernsing ve Palanski 2012). Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin *öğretimsel* yönü olan sınıf içi uygulamalar özerklik gerektirirken, *eğitsel* yönü olan insan yetiştirme görevi toplumsal sorumluluğun bir parçası olup karmaşıklığı barındırmaktadır. Öğretmenliğin bu temel özellikleri dikkate alındığında psikolojik sahiplenme duygularının gelişmesinde kolaylaştırıcı rolü olabileceği söylenebilir.

Ne var ki okulların var olma sebebi olan amaçların gerçekleştirilebilmesinde, modern topluma dönüşümün gerçekleşmesinde, eğitim örgütlerinin yalnızca yapısal ve teknik yeterlilikleri ile değil öğretmenlerin bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik düşünsel ve duygusal katılabilme yeterliliği de önem taşımaktadır. Bunların yanı sıra çalışanların karar alma sürecine katılmalarını sağlama veya özendirme psikolojik sahiplenmenin olumlu duygularını geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir (Liu, Wang, Hui ve Lee, 2012).

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında düşünsel ve duygusal katılımı gerçekleştirmeleri onların yüksek sahiplenme düzeylerinin varlığı ile olanaklıdır. Soyut veya somut varlıklara karşı sahiplenme duygusu bireysel ve örgütsel amaçlar ile bağlantısı olması (Jeswani ve Dave, 2012), psikolojik sahiplenme düzeyi yüksek olan çalışanların, örgüt yararına ve örgüt çıkarlarını en üst düzeyde tutacak rol fazlası davranışları sergilemelerine neden olmaktadır (Van Dyne, Cummings ve Parks, 1995). Eğitim sistemleri de öğrenci öğrenmesine yönelik hedefleri başarılması için bu hedefleri sahiplenen ve görev tanımından fazlasını yerine getirebilen öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla eğitim sistemlerinin istenilen başarıyı gerçekleştirmelerinin bir yolu da öğretmenlerin psikolojik sahiplenme geliştirebilmelerine bağlı olduğu söylenebilir.

Psikolojik sahiplenmenin hem yapılan işin anlamlı kılınması hem de okulda yapılan çalışmaların nitelikli olmasına yönelik görüldüğü gibi pek çok yararı bulunmaktadır. Bunların yanı sıra psikolojik sahiplenme teknolojik araç gereçleri, ders materyalleri, iklimlendirme kaynakları gibi okul kaynaklarının mümkün olduğu kadar en ekonomik ve en verimli bir şekilde kullanılmasını özendirebilecektir. Bu doğrultuda psikolojik sahiplenme okul çalışanlarının yalnızca eğitim ve öğretim sürecini kapsamamaktadır. Devletin okullara sunduğu tüm imkânlarını da kapsamaktadır. Psikolojik sahiplenme duygusu ile öğretmenler nitelikli öğrenmeye yönelik çabalarını arttırabilecekleri gibi bu süreçte mümkün olduğu kadar az kaynak kullanmaya yöneleceklerdir.

Bir toplumda öğretmenler, ülkenin geleceği olan çocukların üst düzey meslek edinmelerini sağlamalarında öncü olmaktadır. Yarının çok yetenekli doktorlarını, mühendislerini, bilim adamlarını yetiştirilmesi gibi istenilen nitelik ve nicelikte insan kaynağını yetiştirmektedirler. Toplumdaki diğer meslekler gibi kritik mesleklerin de ana

kaynağı öğretmenlik mesleğidir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği toplumdaki kilit rolde olduğu kadar, önemli meslek olduğu gerçekliği göz önünde bulundurulduğunda; okulları, öğrencileri, amaçları ve kaynakları psikolojik olarak sahiplenen öğretmenlerin varlığı ile birlikte eğitim örgütlerinin varlıklarını en etkili düzeyde sürdürmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

### 2.1.3. Bağlamsal Performans: Örgütlerde resmiyetin ötesi

Örgütlerin klasik yönetim anlayışından, modern örgüt yönetimine geçişleri, çalışanların örgütsel görevlerini yerine getirmelerindeki etkililikleri artırma dolayısıyla örgütsel yararı elde etme amacının gözetilmesi ile gerçekleşmiştir. Bu süreçte çalışanları yükümlülüklerini bilmeleri ve sadece yükümlülüklere göre hareket etmeleri yeterli olamamaktadır. Benzer şekilde çalışanların yapılan işi rutinleştirmeleri, yalnızca görev tanımındaki faaliyetlerin formal yönden yapılmasına neden olmaktadır. Bu yönde bir çaba ne örgüt ne de çalışan açısından yeterli görülmemektedir.

Örgüt-çalışan arasındaki etkileşim veya etkileşimin niteliği, kurallarla belirlenmiş kalıpların ve zorunlu olanın ötesine geçebilmektedir. Başka bir ifade ile örgüt-çalışan etkileşimi, çalışanların örgütlere yönelik oluşturdukları anlam ve ilişki örgütlerinden etkilenebilmektedir. Örgüt-çalışan etkileşiminde ortaya çıkan anlam ve ilişki örgütleri (ilinti), çalışanların örgüte yönelik bağlamsallığını ifade ettiği söylenebilir. Çalışanlar bağlamsal ilintilemeleri örgüt yararına kullanmaya başladığında bağlamsal performanstan söz edilebilir. Bağlamsal performansı daha açık ve kesin bir şekilde belirtmek gerekirse, örgütte resmiyetin ötesinde yapılan eylemlerin niteliğini ve etkileşimi farklılaştıran ve arttıran çalışan performansdır denebilir.

Bağlamsal performans kavramı, iş performansının ayırt edici alanını tam olarak tanımlamak için oldukça önemli bir kavramdır (Borman ve Motowidlo, 1997). İşle ilgili performans araştırmalarının çoğunda, temel görev performansı göstergelerine veya bir işin birincil görevlerinin performansına odaklanılmasına rağmen bağlamsal performans, görev alanına bakılmaksızın yapılan işin sorumluluğunun vazgeçilmez bir unsurudur (Carlson, Witt, Zivnuska, Kacmar ve Grzywacz, 2008). Ayrıca bağlamsal performans, kişilerarası ve isteğe bağlı davranışları göz önünde bulundurulmayarak resmi ve temel iş sorumluluklarını vurgulayan iş performansının yönlerinin araştırılması biçiminde ortaya



çıkıştır (Conway, 1999). Bağlamsal performansın iş performansının yönlerinden ortaya çıkıp gelişim göstermesi örgütsel davranış bilimleri ve konularının, bilimin diğer tüm alanlarında olduğu gibi gelişme göstermesinden kaynaklanabilmektedir.

Bağlamsal performansın görev faaliyetleri ve prosedürleri için örgütsel, sosyal ve psikolojik bağlam oluşturması çalışanların doğrudan görev yükümlülükleri ilişkili olmayan tutum veya davranışlar aracılığıyla örgütsel etkililiği arttırmasını sağlamaktadır (Goodman ve Svyantek,1999). Bir diğer ifade ile işyerinde bağlamsal performans çalışma arkadaşlarını destekleme ve yardım etme, verilen görevlere karşı öğrenme davranışları gösterme, istekli olma, mevcut denetime uyma ve koruma, kişisel sorumluluğun bulunmadığı başkaları için görev yapma, bilgiyi paylaşma, görev etkinliklerini başarıyla tamamlamak için fazladan çaba harcama gibi eylemlerden oluşmaktadır (Van Scotter ve Motowidlo, 1996; Goodman ve Svyantek,1999; Van Scotter, Motowidlo ve Cross, 2000). Bu tür eylemler, çalışanların kurallara uyma ve onları devam ettirme, gönüllü olma, yardım etme ve iş birliği yapma isteklilikleri olarak düşünülmektedir (Borman ve Motowidlo 1993). Bu bakımdan bağlamsal performans, çalışanların örgütsel görevlerini yerine getirmelerinde yaptıkları işe yönelik rutin ve formal olanın ötesinde bireysel anlamda daha sorumlu ve gelişmiş bir anlayış geliştirmeleridir.

#### 2.1.3.1. Performansın sınırlı, nicel ve formal yönü: Görev performansı

Performans alanını ikiye ayıran görev ve bağlamsal performans, kişiler arası ve daha geniş motivasyonel etkileri olduğundan belirli iş görevlerinin yerine getirilmesinde yeterliliği temsil eden davranışları açıkça ayırdıkları için diğer performans örneklerinden farklıdırlar (Motowidlo ve Van Scotter, 1994). Dolayısıyla performans kavramı çok boyutlu yapıdadır. Görev ve bağlamsal performans ise en çok araştırılan performans türlerini oluşturmaktadır (Borman ve Motowidlo, 1993; Motowidlo, Borman ve Schmit, 1997). Görev ve bağlamsal performans, iş performansının farklı yönlerini yansıtmaktadır (Hatrup, O'Connell ve Wingate, 1998). Örgütlerde ister görev performansı ister bağlamsal performans olsun her birinin ayrı ayrı veya etkileşimli katkıları bulunmaktadır. Aynı zamanda görev performansının tek başına yeterli olmadığı durumlarda, bağlamsal performans ihtiyacının ortaya çıkması kaçınılmazdır. Dolayısıyla görev performansının önemsiz/gereksiz olduğu ile ilgili değil de yetersiz oluşu ile ilgili açıklamaların yapılması daha uygun bir yaklaşım olacaktır.

Görev performansı, örgütlerin girdilerini üretilen mal ve hizmetlere doğrudan dönüştürmeye yarayan, teknik öze hizmet eden ve bunların sürdürülmesine katkı sağlayan faaliyetleridir (Jawahar ve Ferris, 2011; Hatrup, O'Connell ve Wingate, 1998). Diğer bir ifade ile görev performansı örgütlerin işleyişini sağlayan temel teknik süreçlerin yürütülüp, sürdürülerek gereksinimlerinin yerine getirilmesi ve örgütün yasal özü ile doğrudan bağlantılı olan (Motowildo, Borman ve Schmit, 1997), asıl işin öncelikli parçasını oluşturmaktadır (Coleman ve Borman 2000). Kısaca görev performansı, bir mesleği diğerinden ayıran asıl görevlerin sonuçlarını ifade etmektedir (Witt, Kacmar, Carlson ve Zivnuska, 2002). Dolayısıyla görevleri yerine getirme yeterliliğini yansıttığı göz önüne alındığında, bilgi, beceri, yetenek, deneyim ve eğitimdeki bireysel farklılıklarla büyük ölçüde ilişkili olabilen (Hatrup, O'Connell ve Wingate, 1998) görev performansı, bu yönüyle çalışanların edinmiş oldukları bilgilerin görev tanımı içerisinde örgütsel amaçların yerine getirilme süreci olup tamamen örgütün formal işleyişine katkıda bulunan eylemlerden oluşmaktadır.

İş performansının iki yönünden biri olan görev performansı, örgüt çalışanlarının yapmak zorunda olduğu formal ve temel kriterlerin yerine getirilmesinden oluşur. Bir bakıma görev performansı bu yönüyle, bilimsel yönetim kuramındaki çalışan-örgüt ilişkisine karşılık gelmektedir. Günümüzde ise çağdaş düşünce, böyle bir ayrımın çok az açık olduğunu ve işin bir parçası olmak için resmi olarak belirtilmiş veya ima edilen bağlamsal performansın yeni yeni anlaşıldığı yönündedir (Jawahar ve Ferris, 2011). Dolayısıyla görev performansı, örgütlerin yüzeysel yapısını oluşturmaktadır. Ayrıca görev performansı, bağlamsal performansın aksine çalışanların bireysel kapasitelerinin bütünüyle değil sınırlı kullanımınıdır. Bununla birlikte görev performansı olmaksızın örgütsel işleyiş de olamayacağından yüzeysel de olsa örgütler öncelikle bu performans türü ile varlıklarını devam ettirebilmektedir.

#### 2.1.3.2. Performansın düşünsel, nitel ve soyut yönü: Bağlamsal Performans

Bağlamsal performans resmi ve mesleki tanımlarda belirtilenlerin ötesine geçerek örgütsel etkililiği artıran eylemler olup (MacKenzie, Podsakoff ve Fetter, 1991), çalışanların örgütsel vatandaşlık, örgüte adanma, resmi iş gereksinimleri dışında kalan görevleri gönüllü olarak tamamlama, yardımseverlik ve içten gelen davranışlar örgütsel

hedeflerin gerçekleşmesine katkıda bulanmaktadır (Borman ve Motowidlo, 1997; Conway, 1999). Kısaca, bağlamsal performans örgütlerde bütün işlerin sosyal içeriğini oluşturmaya yardımcı olan ve etkili olmayı kolaylaştıran davranışları kapsamaktadır. Bu davranışlara örnek olan örgütsel kurallara uyma, gönüllü olma, ek görevlerde bulunma ve girişimci olma gibi rol fazlası davranışların belirlenmesinde ve fark edilmesinde güçlükler taşınmasına rağmen, görev performansını tamamlayıcı özelliklere sahiptir (Pradhan ve Pradhan; 2015). Bu özellikler, işe yönelik faaliyetlerin yerine getirildiği psikolojik ve sosyal bağlamı destekleyen davranış kalıplarını içerir (Borman ve Motowidlo, 1997), örgütün sosyal ve psikolojik temeline katkıda bulunan ve çalışanların yapması gereken iş yükümlülüklerinin ötesine geçen etkinlikleri kapsamaktadır (Peng, Quan, Zhang ve Dubinsky, 2015). Bu etkinlikler ne görev tanımının bir parçasıdır ne de örgütler tarafından resmen tanımlarında yer edinir ancak örgütsel büyümeye ve sürdürülebilirliğe yol açabilmektedir (Pradhan ve Pradhan; 2015).

Bağlamsal performans, örgütteki tüm işlere katkı sağlayabilen buna karşın iş tanımında yer alması gerekmeyen, örgütün sosyal ve psikolojik ortamına faydaları olan gönüllü davranışlardır (Motowidlo, Borman ve Schmit, 1997; Rotundo, 2002; Jawahar ve Carr, 2007). Çünkü bu davranışlar, çalışanın örgütsel kural ve prosedürler ile ilgili haberdar olma, kişisel görüşleri ile çelişkili olsa bile bunlara uyum gösterme, diğer çalışanlara yardım etme, örgüt amaçlarına katkıda bulunma ve görevin tamamlanması için olması gerekenden daha fazla çaba harcama gibi çeşitli faaliyetleri içerir (Motowidlo, Borman ve Schmit, 1997; Befort ve Hattrup, 2003; Oflazer Mirap, 2008). Kısaca çalışanlar, bağlamsal performansları ile örgütte sadece teknik becerileri ile örgütsel amaçları gerçekleştirmekle kalmayıp, aynı zamanda düşünsel becerilerini de sunarak örgüte yarar sağlamaktadırlar. Başka bir ifade ile bağlamsal performans, temel görevlerin yapılmasına doğrudan katkıda bulunmamasına karşın, görevin etkili bir şekilde yapılabilmesi için gerekli olan örgütsel, sosyal ve psikolojik çevrenin iyileştirilmesine katkıda bulunan davranışlar olarak tanımlanabilir (Özdevecioğlu ve Kanıgür, 2009). Burada bağlamsallıktan kastedilen, görev ile ilgili, fakat yapılan görevin kendisi ile ilgili olmayan etkenlerdir (Borman ve Motowidlo, 1993). Bu etkenler doğrultusunda örgüt gelişiminde ve amaçların etkili bir biçimde başarılmasında rol oynayan ve örgüte yararlı, olumlu çalışan davranışlarıdır. Başkalarına yardım etme, onlarla iş birliği içine girme, işin yapılması için gerekli olanın ötesinde çaba harcama, örgütsel normlara ve kurallara

uyuma, örgütsel amaçları savunma ve gerçekleştirilmelerini sağlama gibi davranışlar, bağlamsal performansa örnek olarak verilebilir (Borman ve Motowidlo, 1993). Özetle, kavramı yeterince anlaşılır kılan ve netlik kazandıran ilk çalışmalara benzer ifadeler sıklıkla kullanılmış ve çalışan eylemlerinin ayrıntılı olarak açıklanması ile bağlamsal performansın tanımları yapılmaya çalışılmıştır.

Bağlamsal performans ve ilgili araştırmalar, görev performansı ile sınırlandırılan performans tanımlanmasını sınırlı ve eksik olarak açıklamışlardır (Pradhan ve Pradhan; 2015). Ayrıca yapılan bazı deneysel araştırmalarda görev ve bağlamsal performansın birbirinden farklı olduğu kanıtlanmıştır (Turnley, Bolino, Lester ve Bloodgood, 2003; Xanthopoulou, Bakker, Heuven, Demerouti ve Schaufeli, 2008; Demerouti, Xanthopoulou, Tsaousis, and Bakker, 2014). Örneğin Van Scotter (2000), çalışanların örgütün devamlılığını sağlayan temel gerekliliklerini yerine getirdiklerinde görev performansını, geride kalan iş arkadaşlarına gönüllü olarak yardım etme, iyi iş ilişkisi sürdürme, bir görevi zamanında tamamlamak için fazladan çaba sarf etme gibi eylemlerinde de bağlamsal performansı sergilediklerini teorik yönden ifade ederek ayrıca bu farklılığı netleştirmeye çalışmıştır. Diğer bir ifade ile bağlamsal performans çalışanların yüzeysel ve zorunlu iş ve ilişkilerini; yakın, derin ve amaçlı ilişkilere dönüştürmeyi sağlamaktadır.

Ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışı ve bağlamsal performans çoğu yönden benzer olan davranışsal unsurlara değinmesine rağmen, terimler aynı tür davranışların çoğunu belirtmekle birlikte, aralarında bir ayırım yapılmasını haklı çıkaracak kadar tartışmalı olarak önemli olan farklılıklar da bulunmaktadır (Motowidlo, 2000). Öyle ki örgütsel vatandaşlık davranışı kavramını örgütsel davranış bilimine kazandıran Smith, Organ ve Near (1983), bağlamsal performansın örgütsel vatandaşlık davranışını kapsadığını ifade etmişlerdir. Diğer bir ifade ile örgütsel vatandaşlık davranışları bağlamsal performansın alt örneklerini içerdiğinden (Organ, 1997), Borman ve Motowidlo' nun (1993) bağlamsal performansı kavramı, bu tür faaliyetleri tanımlamada en uygun kavram olduğu ifade edilebilir (Goodman ve Svyantek,1999). Bu nedenle bağlamsal performans, örgütsel vatandaşlığı sarmalayan daha kapsayıcı bir kavramdır.

### 2.1.3.3. Bağlamsal performans ve görev performansı arasındaki ayrımlar

Örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesine katkıda bulunması bakımından, görev ve bağlamsal performansın her ikisinin de her ikisinin etkinlik alanı aynı olmasına rağmen, birbirlerinden farklı işleyişleri bulunmaktadır (Hosie, Willemyns ve Sevastos, 2012). Her ikisinin işleyişi farklı olmasının yanı sıra, tanımlanan görev ve bağlamsal performans arasında literatürde teorik düzeyde de ayrım söz konusudur (Hattrup, O'Connell ve Wingate, 1998). Dolayısıyla rol fazlası davranışı terimiyle birlikte, araştırmacıların örgütsel davranışın aynı veya benzer boyutlarına (örneğin, yardım ve uyumluluk) ilgi duymaları için farklı nedenler gösterildiğinden bunları dikkatle ve belirgin bir şekilde tanımlama ve diğer değişkenlerle olan ilişkilerinin bilinmesi önemli bir konudur (Motowidlo, 2000). Bu konuyu açıklığa kavuşturmaya çalışan Van Scotter ve Motowidlo (1996), bağlamsal performansı iki boyutta ele alarak bu boyutlar ve görev performansı arasındaki ayrımları Tablo 2.9'daki gibi ifade etmişlerdir.

**Tablo 2.9.** Bağlamsal performans (alt boyutları) ve görev performansı arasındaki ayrımlar

| <b>Bağlamsal Performans (Alt Boyutları) ve Görev Performansı Arasındaki Ayrımlar</b> |  |
|--|--|
| <b>Bağlamsal Performans</b>  | Kişiler Arası İlişkileri Kolaylaştırma   |
|  | <i>Çalışma arkadaşlarına yönelik işbirlikçi, anlayışlı, yardımsever davranışlar</i>  |
|  | Kendini İşe Adama  |
|  | <i>Çok çalışma, işe bağlı olma, inisiyatif kullanma, kurallara uyma, örgütsel amaçları destekleme, gibi çalışma disiplini ve motivasyonla ilgili davranışlar</i> |
| <b>Görev Performansı</b>   | <i>Deneyim, yetenek ve işe yönelik bilgi</i>   |

\***Kaynak:** Van Scotter ve Motowidlo (1996, s.525). \*“*Interpersonal facilitation and job dedication as separate facets of contextual performance*” makalesinden üretilmiştir.

Tablo 2.9 incelendiğinde, Van Scotter ve Motowidlo'nun (1996), bağlamsal performansın kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama üzere 2 şekilde sınıflandığı görülmektedir. Kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma; *çalışma arkadaşlarına yönelik işbirlikçi, anlayışlı, yardımsever davranışlar* ve kendini işe adama; *çok çalışma, işe bağlı olma, inisiyatif kullanma, kurallara uyma, örgütsel amaçları destekleme gibi çalışma disiplini ve motivasyonla ilgili davranışlardan oluşmaktadır*. Bu iki bağlamsal performans boyutu birbirlerinden ve görev performansından (deneyim,

yetenek ve işe yönelik bilgi) ayrı yapıdadır. Ama bu iki performans türünün ayrı yapıda olması, birbirilerine destek olmayacağı anlamına gelmemektedir. Aksine her ikisi de örgütü farklı yönlerden etkilemektedir. İki performans türünün farklı davranış biçimleri ve öncülleri barındırmakla kalmayıp aynı zamanda çalışanların örgüt için genel değerleri hakkında yöneticilerin kararlarına ayrı ayrı katkıda bulunurlar (Motowidlo ve Van Scotter, 1994). Özellikle kişiler arası kolaylaştırma boyutu ilişkilerin düzenlenmesi, başkalarına huzur verme, iş birliğini teşvik etmek, başkalarının düşüncelerini önemseme, sevecenliği ve duyarlılığı ifade ettiğinden (Conway, 1999) çalışma yaşamındaki temel insani değerleri öne çıkarmaktadır. Bu temel insani değerler evrensel düzeyde kabul edilen değerleri içerdiğinden, çalışanlar için önemli olduğu kadar aynı zamanda gerekli olan değerlerdir. Dolayısıyla bunlar çalışma yaşamının vazgeçilmez unsurları olarak öne çıkmakta ve kabul görmektedir. Bağlamsal performansın bu yönü, örgütte kolaylaştırıcı etkileri olabileceğini göstermektedir.

Bağlamsal faaliyetler, görev faaliyetleri ve süreçlerini teşvik etmeye yarayan örgütsel, sosyal psikolojik bağlamı şekillendirmede örgütsel etkililiğe katkıda bulunduğundan (Borman ve Motowidlo,1997), örgüte yenilikçi ve gönüllü davranışlar sunarak, beklenmedik sorunları çözme ve değişime uyum sağlayabilmelerini geliştirmektedir (Van Scotter, 2000). Bu bakımdan bağlamsal performans örgütte yaşanacak herhangi bir değişime yönelik tepkileri azaltabilir.

Çalışma ortamını güçlendiren performansın bu türü, kişinin görev tanımına dahil işlevler olmasına rağmen, çalışanların bu işlevleri beklenenin veya gerekli olanın da ötesinde gerçekleştirebilmektedirler (Hetzler, 2007). Dolayısıyla bağlamsal performans hem bireysel hem de örgütsel yönlerden yararlı olabilmektedir. Motowidlo, Borman ve Schmit'in (1997), "*Örgütün temel teknik süreçlerine doğrudan katkıda bulunmamasına karşın teknik özün işleyişini sağlayan daha geniş örgütsel, sosyal ve psikolojik ortamı sağlamaktadır.*" şeklinde yapmış oldukları açıklama, bağlamsal performansın bir nevi örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için görev tanımında bulunanların yerine getirilmesinde daha fazla çaba harcanmasını sağlayan soyut, içsel ve manevi duygulardan oluştuğunu fakat soyut olan düşünce ve duygulardan eyleme yönelen bağlamsal performansın çıktıları olarak somutlaştığını göstermektedir. Kısaca deneyim görev performansını, kişilik faktörleri ise bağlamsal performansı açıkladığı gibi (Motowidlo ve Van Scotter, 1994), kişilerin bilişsellikten ziyade sosyal ve psikolojik yönlerini vurgulamaktadır.

Örgütlerde çalışanların somut biçime dönüşen bağlamsal performansları, duyarlı yöneticiler tarafından fark edilebilen özellikler taşımaktadır. Bir bakıma çalışanların diğer çalışanlardan farklı olarak yaptıklarının dikkat çekmemesi kaçınılmazdır. Ne var ki bağlamsal performansı içeren davranışsal faaliyetler daha çok isteğe bağlı olmakla birlikte, görev performansını içeren davranışsal faaliyetlerden daha az ödüllendirilmektedir (Borman ve Motowidlo, 1997). Bu durum yöneticilerin örgüte yapılan katkıları ve yükselme potansiyeli olanlar hakkında kararlarını etkileyebilmektedir (Van Scotter, 2000). Her ne kadar yazılı olarak açık bir şekilde belirtilmese de aslında örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde çalışanların tanımlanan görevlerinin dışında çaba sarf etmeleri olumlu karşılanmaktadır. Bu bakımdan örgütsel görevleri özverili ve etkili yerine getiren çalışanların, bunu yapmayanlara göre örgütte fark edilmemeleri kaçınılmazdır.

İş performansı kriterlerinde bağlamsal performans formal olarak yer almamasına karşın, yöneticilerin bu performans türünü ayırt edebildikleri, değer verdiklerini ve ödüllendirdikleri bilinmektedir (Van Scotter, 2000). Bu durum sadece yönetici değerlendirmeleri ile sınırlı kalmamakta, benzer şekilde çalışanlar da kendilerini değerlendirmektedir. Her iki değerlendirme arasında farklılıklar olabilmektedir. Çünkü bağlamsal performans öz değerlendirme ve yönetici değerlendirmelerine göre değişebilmekte, yönetici derecelendirmelerine kıyasla çalışanlar bağlamsal performanslarına ilişkin öz değerlendirmelerini daha olumlu kılabilirler (Wahyu Ariani, 2013; Judge, LePine ve Rich, 2006). Örgüt yöneticilerinin bütün bunlara duyarsız kalmaları ise çalışanların bağlamsal performansını düşürmekle kalmayıp, görev performanslarının da düşmesine neden olabilmektedir. Zira örgütsel yarar sağlama potansiyeline sahip bağlamsal performansın göz ardı edilmesi, çalışanın yaptığı işin niteliğinde düşüşün ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu da çalışanların iş doyumunu etkileyecektir. Bu nedenle iş doyumunun hem görev ve bağlamsal performans ile ilişkisi hem de iki performans üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi bulunduğu bilinmektedir (Edwards, Bell, Arthur ve Decuir, 2008; Bağcı, 2014; Hosie, Willemyns ve Sevastos 2012).

Özetle, bağlamsal performans çalışanların görevlerini yerine getirirken yalnızca bilgi, beceri ve yetenek anlamında katılımını ve bu yeterliliklerin yerine getirildiği resmi

süreçleri kapsamadığından gerekenin ötesinde çalışma, kararlılık, bireysel disiplin ve gelişmeyi sağlama gibi psikolojik süreçlerle gerçekleşmektedir.

#### 2.1.3.4. Eğitim örgütlerinde bağlamsal performans

Bağlamsal performans, hedeflerin gerçekleştirilmesinde örgütsel ve psikolojik çevreye katkıda bulunan davranışlar olduğu gibi gönüllü olma, yardım etme, örgütsel amaçları destekleme ve etkin performans gibi önemli unsurları içermektedir (Wahyu Ariani, 2013). Diğer taraftan öğretmenlerin öğrenme-öğretme hedeflerini kavrama, derslerin işleyişini sağlama ve müfredatı uygulama becerileri gibi temel gereklilikler yönetmeliklerde tanımlı yükümlülüklerin dar kapsamı içinde yer almaktadır. Bunlar okulun rutin işleyişini sağlayan etkinlikler olduğu için, görev performansını oluşturmaktadır. Görev ve bağlamsal performansın bu özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, okullarda her iki çalışan performansı da önemlidir. Aksi takdirde okulların eğitim-öğretim süreci ve sosyal sistem yapısının, bu temel gerekliliklerin yerine getirilmesi ile sınırlı tutulması görev performansının yeterli olabileceği yanılgısına yol açacaktır. Çünkü her iki performans türü okullar için gerekli olduğu gibi birbirlerini tamamlamaktadır.

Yapılan işin başarısının dayanışmaya, sorunsuz kişiler arası ilişkilere, sıkı çalışmaya ve iş yerinde bir sorunu çözmek için inisiyatif kullanmaya bağlı olduğundan vicdanlı kişiler çalışkan, başarı odaklı, azimli oldukları ve işi gerçekleştirmek için bunları yapmaktadırlar (Jawahar ve Carr, 2007). Aslında yapılan bu açıklama öğretmenlik mesleğinin özünde ve doğasında yer alan vicdanlı olmanın apaçık önemini sunmaktadır. Okullarda öğrenci öğrenmesinin gerçekleşmesi ve başarıya ulaşmak için öğretmenlerin resmi yükümlülüklerin ve teknik becerilerin ötesinde davranışlar ve düşünsel katılım göstermeleri gerekmektedir. Bu davranışlar, ne bireyin iş tanımının bir zorunluluğudur ne de resmi bir ödül sistemi tarafından doğrudan ödüllendirildiğinden rol fazlası performansı olarak tanımlanmaktadır (Wahyu Ariani, 2013). Açıkça eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin, sadece zaman çizelgesine uymaları veya okulun rutin işleyişinde yer almaları yeterli değildir. Elbette okullarda bunların da yapılması gereklidir fakat bunları zenginleştirebilme ve öğrenci öğrenmesini geliştirebilme potansiyeline sahip öğretmenlerin tam kapasitelerini kullanmaları



gerekmektedir. Öğretmenlerin teknik düşünsel ve psikolojik bütünlük içerisinde eğitim-öğretim sürecini sürdürmeleri sayesinde okul gelişimi (öğrenci-öğretmen-öğrenme) sağlanabilecektir. Diğer bir ifade ile süreci rutinleştirmeye yönelik faaliyetlere katılım göstermemeleri, öğretmenlerin bağlamsal performans sergilemeleri ile mümkün olabilecektir.

Bağlamsal performansın tanımları ve etkilerinden anlaşılacağı gibi öğretmenlerin bağlamsal performansları, dezavantajlı ve yeterli kaynağa sahip olmayan okullara katkı sağlayabileceği ve merkezi alınan kararlar, müfredat ve yönetici değişikliği vb. eğitim-öğretim süreçlerini etkileyebilecek teknik aksaklıkların verebileceği olası sapmaların yaşanmasına engel olabileceği veya bunları sağaltabileceği düşünülebilir. Bunu gerçekleştirmenin bir yolu bağlamsal performans sergileyen öğretmenlerin bir şekilde takdir edilmesidir. Öyle ki Yousaf, Yang ve Sanders (2015), dışsal motivasyonun hem görev performansı hem de bağlamsal performans ile ilişkili olduğunu, Goodman ve Svyantek (1999) ise çalışanların bağlamsal performans gösterebilmeleri için onları ödüllendirebilecek örgütsel alt yapının oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Fakat belirtilen ödül sisteminin oluşturulması için olası yanılsamalardan arındırılmış gerçekçi bir bakış açısının geliştirilmesi ile gerekmektedir.

Okullarda öğretmenlerin bağlamsal performansı sergilemelerini sağlamlarının bir yolu da şekilsel ve görünürde olumlu izlenim oluşturmaya çalışan öğretmenlerin değil de öğrenci öğrenmesi için her türlü çalışmayı yapan ve bunun için yoğun çaba sarf eden iyi niyetli ve samimi öğretmenlerin ödüllendirilmesidir. Okullarda kullanılacak bu yöntem, taraflı tarafsız herkes tarafından saygı ve takdir ile karşılanacağından diğer öğretmenlerin de bağlamsal performans göstermelerini sağlayabilecektir.

Öğretmenlik mesleği yalnızca yapılan işin karşılığında gelir elde etme amacıyla yapılabilen sıradan bir meslek türü değil, sosyal etkileşimin ve psikolojik bağlamlarının aşırı yoğun ve karmaşık ilişki örgülerinin olduğu meslek türüdür. Öğretmenlik mesleğinin bu yönleri, onun diğer mesleklerden ayırt eden en önemli özelliklerini barındırmaktadır. Ayrıca bu önemli özellikleri barındıran öğretmenlik mesleğinde bağlamsal performans olmadan yoğun ve baş edilmesi zor ilişki örgüsü, karmaşık ve yorucu düzeye taşınacaktır. Okullarda sosyal dokunun parçalarını oluşturan bu ilişki ağı veya örgüsü, formal özellikler barındıran görev performansını değil informal özellikler barındıran bağlamsal performansı yansıtmaktadır. Witt, Kacmar, Carlson ve

Zivnuska (2002) da bağlamsal performansı, örgütün sosyal dokusunu desteklemek için gerekli olan davranışların sonuçları olarak ifade etmektedirler. Bu bakımdan bağlamsal performans sergileyen öğretmenlerin varlığı ile etkili öğrenme süreçlerinin ve okulların doğasının kolaylaşabileceği söylenebilir.

Yapılan bazı araştırmalar çalışanların işe angaje olmaları, okulları ile duygusal bağlılıkları ve yapılan işten doyum sağlamalarının, bağlamsal performans ile ilişkili olduğu yönündedir (Gorgievski, Bakker ve Schaufeli, 2010; Bakker, Demerouti ve Brummelhuis, 2012; Bilal, Shah, Yasir ve Mateen 2015; Bağcı, 2014). Bu bakımdan kişinin görev tanımına dâhil işlevler de olabilen bağlamsal performans, çalışma ortamını güçlendirdiği gibi görev tanımlarında olanın ötesinde beklenenden veya gerekli olandan da daha fazla gerçekleştirilmesine imkân vermektedir (Hetzler, 2007). Kısaca bağlamsal performans hem yükümlülüklerin yerine getirilmesine hem de herhangi bir yükümlülüğün veya dayatmanın olmadığı işlerin yapılmasına katkı sağlamaktadır.

Okullardaki öğrencilerin öğrenme sürecini yükümlülük ve sorumluluk dışında gerçekleştirmeye yönelik öğretmen yönelimleri öğrenci öğrenmesine daha fazla etki edebilecektir. Daha açık ifade etmek gerekirse başarılı bir öğrenmeyi okullarda yıllık veya günlük planlar ile derslerin sadece teknik yönünü yürüten ve bunlara yükümlülük çerçevesinde yaklaşan öğretmenler değil öğrenci öğrenmesinden kendisi sorumlu tutabilen ve bunun artırılması için gerekli önlemleri alabilen, çözüm üretebilen etkili öğretmenler gerçekleştirebilir.

Günümüz okullarında öğrenme süreci artık yükümlülüklerin yerine getirilmesinden ziyade, bunların niteliğinin yükseltilmesi ile ilgilenmektedir. Okullarda geçmişteki gibi yalnızca temel aritmetik veya okuma becerilerinin öğretilmesi yerine, günümüz bilgi çağında araştırabilen, sorgulayabilen ve karşılaşılan problemlere çözüm üretebilen öğrencilerin yetiştirilmesi modern toplumların öncelikli hedefleri haline gelmiştir. Bu durum, nitelikli öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin bütün kapasiteleri ile katılımını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin yükümlülük ve sorumluluklarının ötesinde öğretimsel faaliyetleri yerine getirmelerinin yollarından biri ise bağlamsal performanslarıdır.

#### 2.1.4. Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans ilişkisi

Profesyonel öğrenme topluluğunu oluşturan öğretmenler, okullardaki öğretmen gruplarından veya kurullarından hem bileşenler hem de işleyiş yönlerinden oldukça farklıdır. Bu topluluklardaki öğretmenler öğrenmeye açık ve istekli olurlarken, öğrenci öğrenmesini öncelikli hedef haline getirmektedirler. Profesyonel öğrenme topluluklarındaki öğretmenlerin sahiplenme duygusu, onları daha fazla sorumluluk almaya yönelttiğinden yapılan yeniliklerin etkililiğini ve verimini arttırmaktadır (Vähäsantanen, 2015; Scribner, Sawyer, Watson ve Myers, 2007). Sonuçlar ise öğrenci öğrenmesi için kaygılanan ve bunun geliştirilmesi için uğraşan öğretmenlerin mesleklerine olan bakış açılarını olumlu yönde değiştirebilmektedir. Bununla birlikte bu bakış açısı öğretmenlerin kendi gelişimleri ile doğru orantılı düzeyde olmaktadır. Zira bireysel öğrenmelerini sürdürülebilir kılan öğretmenler, bunları derslerinde etkili kullanabilecek dolayısıyla öğretimsel yönlerden öğrencilerine daha çok katkıda bulunabileceklerdir. Diğer bir ifade ile bireysel öğrenme yollarını öğrenmiş bir öğretmen, kendi deneyim ve uygulamalarından yola çıkarak öğrencilerin bireysel öğrenme stratejilerini geliştirmelerine daha fazla yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bir anlamda kapasitesi yükselen bir öğretmen, öğrencilerinin kapasitelerini geliştirebilmelerine de daha kolay rehberlik edebilecektir.

Okullarda öğrenme sürecinin nitelikli kılınmasında öğrenci kapasitesinin artırılması, öğretmenlerin mesleklerini sahiplenmeleri ile mümkün olabileceği öne sürülebilir. Çünkü çalışanlar sahiplenme hissettiğinde, örgütü gönüllü olarak korumaya başladıkları gibi, örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde de daha fazla sorumluluk duygusu yaşayabilmektedirler (Han, Chiang, Mcconville ve Chiang, 2015). Diğer bir ifade ile kendilerini örgütün sahipleri gibi hisseden ve davranan çalışanların, örgütlerini etkileyen eylem ve kararlarına yönelik hesap verebilir olma, kişisel risk ve sorumluluğu daha fazla üstlenmeleri beklenmektedir (Md-Sidin, Sambasivan ve Muniandy, 2009). Öğretmenlerin okullarına yönelik sahip olacakları bu tür duygu ve düşünceler, onların öğrenci öğrenmesini gerçekleştirilmelerini yükümlülükler bağlamında bir değerlendirmenin ötesine taşımaktadır. Diğer bir ifade ile öğrenci öğrenmesi için

sorumluluk hisseden ve kaygılanan öğretmenler, sınıf içi uygulamaları görev tanımları ile sınırlı tutmamaktadırlar.

Psikolojik sahiplenme seviyesi yüksek olanlar örgüt yararına olabilecek ve örgüt çıkarlarını en üst düzeyde tutmak için rol fazlası davranışları sergilemektedirler, (Van Dyne, Cummings ve McLean Parks, 1995). Ayrıca psikolojik sahiplenme ile çalışan performansı arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunmaktadır (Van Dyne ve Pierce, 2004). Genel performansa katkısı olabilen psikolojik sahiplenmenin, bağlamsal performansa da katkı sağlayabileceği öngörülebilir. Öyle ki eğitim alını dışında yapılan psikolojik sahiplenme ile bağlamsal performans ilişkisini ele alan Han, Chiang, Mcconville ve Chiang (2015), çalışmalarında psikolojik sahiplenmenin bağlamsal performans ile anlamlı ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle öğretmenlerin okullarını psikolojik sahiplenmeleri, bağlamsal performanslarını arttıracığı dolayısıyla öğrenme niteliğinin yükseleceği öngörülebilir.

Bugün ulusal düzeyde sınıf geçme veya yerleştirme sınavlarındaki akademik başarının yeterli görülmediği ve eğitimde başarının uluslararası düzeye taşındığı modern eğitim sistemlerinde, öğretmen kalitesinin yükseltilmesi öncelikli amaç haline gelmiştir. Öğretmen kalitesinin yüksek olması sınav sonuçları kadar sınıf içi uygulamalarda da kendini göstermektedir. Ayrıca okullarda aynı sınıfları veya aynı dersi okutan öğretmenlerin sınıflarındaki nitelikli öğrenci başarısında belirgin farkların ortaya çıkması, öğretmenin niteliği ve gelişimi ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri, öğrenci öğrenmesine katkılar sağlayabileceği gibi kurumlarını sahiplenmelerini ve yükümlülükler ötesinde performans göstermelerini sağlayabilir. Bir bakıma öğrenci öğrenmesi için kendini geliştiren öğretmenler hem kurumlarını sahiplenebilecek hem de kurumlarında eğitim-öğretim sürecini nitelik yönünden zenginleştirebileceklerdir.

Psikolojik sahiplenme duygu düzeyinin yükselmesi, işten ayrılma niyetinde yabancılaşma duygusunda azalmayı sağlarken sorumluluk duygusu ve gönüllülüğü arttırmaktadır (Hsu, Hsu, Huang, Leong ve Li, 2003). Bağlamsal performansı içeren davranışlar da örgütteki tüm işlere katkı sağlayabilen ve görev tanımında yer almayan, örgütün sosyal ve psikolojik ortamına faydaları olan gönüllü davranışlardır (Motowildo ve diğerleri, 1997; Jawahar ve Carr, 2006). Örgüte katkı sağlayan bu davranışların öğretmenlerce yapılması, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesi için kendilerini

geliştirmelerine ve yenilemelerine yol açabilmektedir. Diğer bir ifade ile kendisini yenileyen ve geliştiren öğretmenlerin uygulamaları olumlu yönde değişim ve gelişim göstermektedir. Bu dönüşümün gerçekleşmesi profesyonel öğrenme topluluğu sayesinde olmaktadır. Nitekim profesyonel öğrenme topluluğu, öğretmenlerin öğretme uygulamalarını geliştirerek öğrencilerin öğrenmesini iyileştirme önceliğine dayanmaktadır (Vescio, Ross ve Adams, 2008). Böylece öğretmenler daha etkili olabilmeye, bireysel öğrenme ve bunların geliştirilmesine odaklanarak okullardaki çalışmalarını eleştirel bir bakış açısıyla yürütmektedirler (Vanblaere ve Devos, 2016a). Başka bir ifade ile öğrenci öğrenmesi için kaygılanan ve sorumluluk hisseden öğretmenler, düşük düzeyli veya sıradan öğretme-öğrenme yerine yüksek düzeyli öğrenmenin gerçekleşmesi için uygulamalarını tüm yönleri ile ele alıp yargılamalarda bulunmaktadırlar. Mesleki öğrenimlerini ve okul gelişimini sahiplenen öğretmenler profesyonel öğrenme topluluklarına katılım gösterdiklerinden daha fazla sosyalleşmektedirler (Schaap ve Bruijn, 2017). Bu süreçte profesyonelleşmeye başlayan öğretmenlerin mesleklerini, okullarını, öğrencilerini vb. sahiplenmeleri, meslektaşları ve öğrencileri ile etkileşimin yönüne ve niteliğine yönelik bakış açısında değişime neden olabilecektir. Bu değişimi yaşayan öğretmenler, öğrencilere ve onların öğrenmelerine yönelik kurumdaki diğer öğretmenlerin bakış açılarını anlama, değerlendirme ve göz önünde bulundurma fırsatı bulabileceklerdir. Böylece öğretmenler öğrencileri ve onların öğrenmelerini, öznel algılama-yargılamalardan ziyade çoklu ve nesnel bakış açısıyla değerlendirebileceklerdir. Özetle, okullarda öğretmenlerin bağlamsal, psikolojik, düşünsel ve eylemsel olarak tam kapasitelerini kullanmaya başlamaları, onların eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik çoklu ve nesnel bakış açısı edinmeleri ile mümkün olabileceği söylenebilir.

Psikolojik sahiplenme yaşayan öğretmenlerin olduğu okullarda öğretmenlerin gelişim odaklı olma, meslektaşlar ile dayanışma içinde olma, nitelikli etkileşimde bulunma gibi olumlu örgütsel davranışlar sergileyecekleri öngörülebilir. Diğer taraftan profesyonel öğrenmenin gerçekleşmesinin ve performans artışı okullarda öğretmenlerin sahiplenme duyguları ile olabileceği söylenebilir. Özetle okullarda profesyonelleşmeye başlayan ve okulları psikolojik sahiplenen öğretmenlerin, çalışmalarını görev tanımındakiyle sınırlı tutmadan gayretle ve istekle yerine getirmeleri olanaklı görülmektedir.

## 2.2. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında alanyazın taramasıyla ilgili; profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans konuları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

### 2.2.1. Yurt içindeki araştırmalar

Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans konuları ile ilgili yurt içinde eğitim alanı ve dışında yapılan sınırlı çalışmalar bulunmaktadır.

#### 2.2.1.1. Profesyonel öğrenme topluluğu ile ilgili araştırmalar

Türkiye’de eğitim örgütlerinde sistematik kurulan profesyonel öğrenme toplulukları bulunmadığından, ilgili araştırmalar okulların profesyonel öğrenme topluluğu olma durumu ile ilgilidir. Aşağıda bu çalışmalara yer verilmiştir.

Bellibaş, Bulut ve Gedik (2017), “Türk okullarında profesyonel öğrenim topluluklarının incelenmesi: Bağlamsal faktörlerin etkileri” başlıklı araştırmalarını Türkiye'nin dokuz ilinde 27 okulda görev yapan öğretmen ve yöneticiler olmak üzere 492 okul çalışanı ile yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, okulların paylaşım ve işbirliği kültürüne sahip olduğu, fakat etkili öğrenme topluluklarını desteklemek için gerekli maddi ve insan kaynaklarının yeterli olmadığı, profesyonel öğrenme topluluklarının kapasitesinde ve mevcut gelişiminde okulun büyüklüğü, sosyo-ekonomik durumu kadar öğretmen deneyiminin de belirleyici olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğdem (2015), “Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi” başlıklı doktora tez çalışmasını Ankara’daki resmi ilköğretim okullarda çalışan 795 öğretmen ile yürütmüştür. İlköğretim okullarının, mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin katılıyorum aralığında olduğunu; mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının takım liderliği ve okul iklimi (destekleyicilik, samimilik ve yönlendiricilik) ile pozitif ilişkili olduğu fakat okul ikliminin ‘sınırlayıcılık’ alt boyutu ile ise negatif düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur.

Kalkan (2015), “İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğu algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi” başlıklı çalışmasını, Ankara’daki resmi ilköğretim okullarda çalışan 805 öğretmen üzerinde yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları ile kolaylaştırıcı bürokrasi ve örgütsel güven algıları arasında pozitif ilişki olduğu, engelleyici bürokrasi algıları ise negatif ilişki olduğu; bürokratik yapının ve örgütsel güvenin mesleki öğrenme topluluğunu anlamlı bir şekilde yordadığı, örgütsel güvenin, mesleki öğrenme topluluğunu doğrudan etkilediği, bürokratik yapı ve mesleki öğrenme topluluğu arasındaki ilişkide kısmi aracı değişken olduğu sonuçları ortaya konulmuştur.

### 2.2.1.2. Psikolojik sahiplenme ile ilgili araştırmalar

Türkiye’de eğitim örgütlerinde psikolojik sahiplenme ile ilgili yapılan araştırmalar birkaçı dışında eğitimden farklı alanlarında yapılmıştır. Aşağıda bu çalışmalara yer verilmiştir.

Yıldız ve Yıldız’ın (2015), “Hizmetkar liderliğin psikolojik sahiplenme üzerindeki etkisi: Algılanan örgütsel desteğin düzenleyici rolü” başlıklı çalışmalarında, hizmetkar liderliğin psikolojik sahiplenme üzerindeki etkisi araştırılmış ve algılanan örgütsel desteğin hizmetkar liderlik-psikolojik sahiplenme ilişkisinde düzenleyici rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Atalay ve Özler (2013), “Bir aile işletmesinde aile-dışı çalışanlarda örgütsel adalet ve psikolojik sahiplenme arasındaki ilişkiyi belirleyen bir araştırma” isimli çalışmada Türkiye’de büyük ölçekli seramik şirkette 70 beyaz yakalı çalışana ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre, aile dışı çalışanlarda örgütsel adalet ile psikolojik sahiplenme arasında anlamlı bir ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Dirik ve Eryılmaz (2016), “Psikolojik sahiplenme ve işkoliklik arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma” isimli çalışmalarında, Manisa’nın Kırkağaç İlçesi’nde çalışan 104 lise öğretmenin psikolojik sahiplenme duyguları ile işkoliklik arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, iş mükemmeliyetçiliği ve bölgecilik arasında, işe bağımlılık ve hesap verebilirlik arasında ve memnuniyetsizlik ile bölgecilik arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca bölgecilik temelli psikolojik

sahiplenmenin, memnuniyetsizlik ve iş mükemmeliyetçiliği türü, işkoliklik davranışlarının yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Demirkaya ve Şimşek Kandemir (2014), “21. Yüzyılın anahtar rekabet faktörü olan psikolojik sahiplenme üzerine bir işletme incelemesi” isimli makalede çalışanların psikolojik sahiplenme düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu, eğitim düzeyleri ve çalışma süreleri ile anlamlı farklılık bulunurken, aynı eğitim düzeyine sahip kişilerde yaş ilerledikçe ve çalışma süresi arttıkça psikolojik sahiplenme duygusunu hissetme olasılığının arttığı sonuçlarına ulaşılmışlardır.

Yeşil, Bancar ve Budak (2015), “psikolojik sahiplik kavramına ilişkin bir literatür incelemesi.” başlıklı çalışmada psikolojik sahiplenme ile ilgili yapılan kuramsal-nicel çalışmalar incelenerek, kavramın öncülleri, çıktıları ve yapılacak çalışmalara öneriler sunulmuştur.

Erkmen ve Emel (2012), “İçsel kontrol odağı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik sahiplenmenin aracı rolü” isimli çalışmalarını teknoloji sektöründe çalışan 166 çalışan ile yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, içsel kontrol odağı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik sahiplenmenin aracı etkisinin olduğu, psikolojik sahiplenmenin içsel kontrol odağı ve örgütsel bağlılık ile pozitif anlamlı ilişkili olduğu, psikolojik sahiplenmenin örgütsel bağlılığı etkilediği, içsel kontrol odağının psikolojik sahiplenmenin alt boyutlarından yalnızca öz-yeterlik ve öz kimliği etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Argon ve Ekinci (2016), “Örgütsel sapma, psikolojik sahiplenme ve sosyal yenilikçiliğe yönelik öğretmen görüşleri” adlı çalışmada öğretmenlerin örgütsel sapma, psikolojik sahiplenme ve sosyal yenilikçiliğe yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kendileri ve çalışma arkadaşlarına yönelik düşük düzeyde de olsa örgütsel sapma davranışına sahip oldukları, psikolojik sahiplenme ve sosyal yenilikçilik düzeylerinin katılıyorum düzeyinde olduğu, öğretmenlerin hem kendileri hem de çalışma arkadaşlarına yönelik örgütsel sapma ile psikolojik sahiplenme ve sosyal yenilikçiliğe yönelik görüşleri arasında negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca psikolojik sahiplenme ile sosyal yenilikçilik arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.



### 2.2.1.3. Bağlamsal performans ile ilgili araştırmalar

Türkiye’de bağlamsal performans ile ilgili araştırmalar eğitim alanı dışında yapılmıştır. Aşağıda bu çalışmalara yer verilmiştir.

Dirik, Ataç ve Tetik (2016) “Liderin kullandığı güç kaynakları, bağlamsal performans ve bölgecilik ilişkisi: beyaz yakalılar üzerine bir araştırma” başlıklı araştırmalarını İstanbul İkitelli Organize Sanayi Bölgesi’nde imalat sektöründe çeşitli fabrikalarda çalışan 301 özel sektör beyaz yakalı bilgi işçileri üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, karizmatik ve yasal gücün bağlamsal performansı yordadığı, liderin kullandığı uzmanlık, ödüllendirme ve karizmatik güç kaynakları ile bölgecilik tutumlarının bağlamsal performansı etkilemediği, tüm güç kaynaklarının bağlamsal performans ile anlamlı ilişkileri bulunduğu (en yakın ilişkili güç kaynakları karizmatik güç, yasal güç, uzmanlık gücü, ödüllendirme gücü ve zorlayıcı güç), ayrıca önleyici psikolojik sahiplenme boyutu olan bölgecilik ile bağlamsal performans arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yıldız ve Dirik (2017) “Bağlamsal performansa yönelik yönetim inovasyonu: iş doyumunun aracı rolü” başlıklı araştırmalarını Türkiye'deki 166 tam zamanlı mesleki çalışan üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre yönetim inovasyonu ile bağlamsal performans arasında pozitif ilişkili bulunmuş ve iş doyumunun kısmen yönetim inovasyonu ile bağlamsal performans arasındaki ilişkiye aracılık ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aksoy (2016), “Algılanan örgütsel politikanın bağlamsal performans üzerine etkisi: TRB1 bölgesi imalat sektörü üzerine bir araştırma” başlıklı yapmış olduğu nicel çalışmada, Malatya, Elazığ, Tunceli, Bingöl illerindeki orta ve büyük ölçekli işletmelerdeki 274 çalışanın örgütsel politika algılarının bağlamsal performans düzeylerini ne düzeyde etkilediğini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, çalışanların kurumu politik olarak değerlendirdikleri ve bunun da bağlamsal performanslarını negatif yönde etkilediği sonucu elde edilmiştir.

Aykan (2014), “Duygusal yeterlilik ile çalışanların görev-bağlamsal performansı arasındaki ilişkiler” başlıklı çalışmasında, devlet ve özel bankalarda çalışan 342 kişi üzerinde yürütmüş ve çalışanların duygusal yeterlilikleri ile görev ve bağlamsal performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, çalışanların

duygusal yeterlilikleri ile görev performansları arasında önemsiz ilişki; duygusal yeterlilik ile bağlamsal performans arasında pozitif anlamlı ilişkilerin olduğu, yüksek duygusal yeterlilik seviyesine sahip çalışanların yüksek performans sergiledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Demirtaş, Bayram ve Özdevecioğlu (2014), “İşyerlerinde dinlenme zamanı davranışlarının çalışanların görev ve bağlamsal performansları üzerindeki etkisi” başlıklı makalede Kayseri Organize Sanayi Bölgesi’ndeki işletmelerde çalışan 254 kişiye ulaşımlardır. Araştırma sonuçlarına göre, çalışanların iş dışındaki boş zaman davranışlarının hem görev performansı hem de bağlamsal performans ile pozitif ilişkili olduğu ve her iki performans üzerinde de olumlu etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özdevecioğlu ve Kanıgür (2009), “Çalışanların ilişki ve görev yönelimli liderlik algılamalarının performansları üzerindeki etkileri” başlıklı çalışmayı turizm sektöründeki otellerde çalışan 267 kişi üzerinde yürütmüşlerdir. İlişki ve görev yönelimli liderlik algılamalarının görev ve bağlamsal performanslarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre ilişki ve görev yönelimli liderlik ile bağlamsal performans arasında pozitif ilişkili olduğu, ilişki yönelimli liderliğin, bağlamsal performans üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisinin bulunduğu, bu etkinin görev performansından ziyade bağlamsal performansı daha fazla etkilediği sonuçlarına ulaşımlardır.

Öcel (2013), “Örgüt kimliğinin gücü, algılanan örgütsel prestij ve kişi-örgüt uyumu ile bağlamsal performans arasındaki ilişkiler: örgütsel bağlılığın aracı rolü” başlıklı çalışmayı, Karabük Üniversitesinde çalışan 190 akademik personel üzerinde yürütürük kişi-örgüt uyumu, örgüt kimliğinin gücü ve örgütsel prestij ile bağlamsal performans arasındaki ilişkilerde örgütsel bağlılığın alt boyutları olan duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devamlılık bağlılığının aracı rolünün olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, duygusal bağlılık ve normatif bağlılığın kişi-örgüt uyumu, örgüt kimliğinin gücü ve algılanan örgütsel prestij ile bağlamsal performans arasındaki ilişkide aracı rol oynadığını, ancak devamlılık bağlılığının ise aracı rolünün bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Onay (2011), “Çalışanın sahip olduğu duygusal zekâsının ve duygusal emeğinin, görev performansı ve bağlamsal performans üzerindeki etkisi.” isimli çalışmayı Celal Bayar Üniversitesi Hastanesinde görev alan 72 hemşire üzerinde yürütmüştür. Görev ve bağlamsal performansı bir arada barındıran iş performansı ölçeği ile yapılan araştırma

sonuçlarına göre, duygusal emek (yüzeysel davranış boyutu hariç) ile bağlamsal performans, duygusal zekâ ve bağlamsal performans arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunduğu; duygusal zekâ ve duygusal emek boyutlarında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu, duygusal zekanın ve duygusal emeğin bağlamsal performansı olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bağcı (2014), “Çalışanların iş doyumunun görev ve bağlamsal performansları üzerindeki etkisi” adlı makalesini, çeşitli sektörlerde çalışan 217 katılımcı üzerinde yürütmüştür. Çalışmada çalışanların iş doyumlarının görev ve bağlamsal performansları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre iş doyumunu ile her iki performans boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu, iş doyumunun hem görev hem de bağlamsal performansın önemli bir yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gül’ ün (2013) yapmış olduğu “Bankacılık sektöründe görev performans ve bağlamsal performans: Yalova ilinde bir araştırma” isimli yüksek lisans tez çalışmasını, Yalova ilinde bulunan 9 özel bankada 115 çalışan üzerinde nicel yöntemle yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre örnekleme yer alan bankacıların görev performansı ve bağlamsal performans algılarının yüksek olduğu, her iki performans türünde demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı, görev performansı ve bağlamsal performans arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Polatçı (2014), “Psikolojik sermayenin görev ve bağlamsal performans üzerindeki etkileri: polis teşkilatında bir araştırma” adlı çalışmasını Tokat’ ta görevli 134 polis memuru üzerinde yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre psikolojik sermayenin geneli ve yalnızca dayanaklılık faktörünün görev ve bağlamsal performans üzerinde pozitif ve anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2012), “Hastanede çalışan hemşirelerin bağlamsal performans düzeyleri ve ilişkili faktörler” başlıklı doktora tezi, İstanbul Avrupa yakasında kamu ve özel iki hastanede görevli 500 hemşire üzerinde yürütmüştür. Araştırmacı tarafından geliştirilen Bağlamsal Performans Ölçeği kullanılarak yapılan araştırma sonuçlarına göre, hemşirelerin bağlamsal performans düzeyinin yüksek olduğu; sosyo-demografik özellikleri ile bağlamsal performans ilişkisine bakıldığında; yaş, medeni durum, eğitim durumu, kurum türü, çalıştıkları bölüm, görev türü, kurumdaki toplam çalışma süresi, haftalık toplam çalışma saati, nöbet sayısı, çalıştıkları birimdeki hemşire sayısı, bir günde

baktıkları hasta sayısının bağlamsal performansla ilişkili olduğu, kişilik özelliklerinden dışadönüklük ve uyumluluk boyutlarının bağlamsal performans ile ilişkili olduğu, iş doyumunu arttıkça bağlamsal performansın da arttığı, bağlamsal performans ölçeğinin genelinin en fazla iş doyumunu, uyumluluk ve açıklığı etkilediğini, kişisel destek faktör puanının uyumluluk, iş doyumunu ve görevi, örgütsel destek boyut düzeyinin ise iş doyumunu, sorumluluk, açıklığı etkilediği sonuçları elde edilmiştir.

Tuna (2014), “Birey-örgüt uyumu, bağlamsal performans ve örgüt etkililiği arasındaki ilişki ve örgüt ikliminin birey-örgüt uyumu ile bağlamsal performans arasındaki ilişkisi üzerindeki rolü” başlıklı doktora tez çalışmasını, 3 farklı şirkette çalışan 200 beyaz yaka çalışan üzerinde yürütmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, bağlamsal performans, işe tutkunluk, örgüt iklimi ve birey-örgüt uyumunun örgütsel etkililik üzerinde etkili olduğu, bu etki en çok örgüt iklimi ve birey-örgüt uyumunun örgütsel etkililiğinde ortaya çıktığını, ayrıca işe tutkunluk ve bağlamsal performans, örgüt iklimi ile örgüt etkililiği arasındaki ilişkiyi olumlu etkilediği, fakat işe tutkunluğun bu ilişki üzerindeki etkisinin bağlamsal performansın etkisinden daha fazla olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ulu (2011), “Örgütsel hizmet odaklılık ve algılanan dışsal prestij bağlamsal performans üzerindeki etkisi: Konaklama işletmelerinde bir uygulama.” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasını, Nevşehir’deki konaklama işletmelerinin 144 yöneticisi üzerinde yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, hem dışsal prestij hem de örgütsel hizmet odaklılığının bağlamsal performans ile pozitif yönlü ilişkili olduğu, her ikisinin de birlikte bağlamsal performans üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Doğan ve Özdevecioğlu’nun (2009), “Pozitif ve negatif duygusallığın çalışanların performansları üzerindeki etkisi” başlıklı çalışmalarını, Kayseri Erciyes Üniversitesi hastanelerinde görevli 392 hemşire üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırmada pozitif duygusallığın görev performansı ile güçlü, bağlamsal performans ile orta düzeyde pozitif ilişkili olduğu ve bunları olumlu yönde etkilediği; negatif duygusallığın ise görev performansı ile güçlü, bağlamsal performans ile zayıf negatif ilişkili, performanslar üzerindeki etkisinin olumsuz olduğu, çalışanların pozitif ve negatif duygularının performanslarını anlamlı bir şekilde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

## 2.2.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Yurt dışında profesyonel öğrenme toplulukları, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans ile ilgili birçok araştırma bulunmaktadır. Aşağıda ayrıntılı olarak herbirine yer verilmiştir.

### 2.2.2.1. Profesyonel öğrenme topluluğu ile ilgili araştırmalar

Yurt dışında profesyonel öğrenme toplulukları ile ilgili araştırmalar ağırlıklı olarak nitel çalışmalar şeklinde yapılmıştır. Aşağıda literatürde yer alan hemen hemen tüm çalışmalara yer verilmiştir.

Doğan, Pringle ve Mesa (2016), profesyonel öğrenme topluluklarının fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi, uygulama ve öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkileri: Bir inceleme. (The impacts of professional learning communities on science teachers' knowledge, practice and student learning: A review.) başlıklı çalışmada, profesyonel öğrenme topluluklarının, fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi, uygulama ve öğrenci öğrenmesi üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Bunun için profesyonel öğrenme topluluğu ile ilgili 14 araştırmayı incelemiştir. İncelenen makalelerin çoğunda profesyonel öğrenme topluluklarının öğretmenlerin hem akademik hem de pedagojik bilgilerinde gelişmeyi sağladığını bu gelişmeye bağlı olarak gelenekselden ziyade araştırma dayalı öğretmenlik uygulamaları yaklaşımının ortaya çıktığını, öğrenci öğrenmesine birlikte odaklandıklarında uygulamalarını değiştirme olasılıklarının daha yüksek olabildiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca inceledikleri diğer çalışmalarda öğrenci öğrenmesinin bu toplulukların temel özelliği şeklinde değerlendirilemeyeceği ifade edilmiştir.

Olivier ve Huffman (2016), Amerika Birleşik Devleti'nde profesyonel öğrenme topluluğu süreci: Okullar için bölge desteği ve sürecin kavramsallaştırılması (Professional learning community process in the United States: conceptualization of the process and district support for schools) başlıklı çalışmada okul bölge personelinin (merkez ofisi personeli) profesyonel öğrenme topluluğu sürecinde, okulları nasıl desteklediğini belirlemeye çalışmışlardır. Nitel desende yürütülen çalışmada dönüşümcü ve proaktif bölge katılımının, okul kültürlerinde şeffaflığın, güvenin, hesap verebilirliğin

ve özerkliğin önemli olduğu, ayrıca liderlik kapasitesinin geliştirilmesinin, profesyonel gelişimin yerleştirilmesinin ve kültürün öğrenci başarısına odaklanmasının kritik öneme sahip olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Ndunda, Van Sickle, Perry ve Capelloni (2017), Üniversite-Kentsel Lise ortaklığı: Matematik ve fen bilimleri profesyonel öğrenme toplulukları (University-Urban High School Partnership: Math and Science Professional Learning Communities) başlıklı araştırmada üniversite-kentsel lise iş birliği ile üniversite öğretim üyeleri tarafından yönlendirilen fen bilimleri ve matematik profesyonel öğrenme topluluklarının öğretmen uygulamaları, öğrenci öğrenmesi ve başarısı üzerindeki etkisi incelemiştir. Araştırma paylaşılan vizyonun ve kolektif çabanın bulunmadığı, okul müdürünün sürekli değiştiği lisede yürütülmüştür. Bu lisede, öğretim üyeleri tarafından zaman içinde sürdürülen üç ilkenin; özen gösterme (bakım) etiği, öğretmen temsiliyeti ve profesyonel etkileşim estetiğinin başarılı matematik ve fen profesyonel öğrenme topluluklarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında olduğu gibi öğretmenlerin kolektif öğrenmesi ve bu öğrenmenin uygulanmasının öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Öğrenci öğrenmesinin iyileşmesi ile birlikte öğretmenlerin öz güvenlerinin ve liderlik becerilerinin güçlendiği, öğrenci başarısı ve başarısızlığı hakkında tartışmaya istekliliği, karşılıklı hassasiyeti ve güveni arttırdığı ve değişime yönelik sorumluluk almaya çalıştıkları için güçlü ilişkiler oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin uygulamalarının gelişiminin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısı ile ilişkili bulunduğu ve bunda da üniversite öğretim üyelerinin önemli bir rolü olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Chauraya ve Brodie (2017), Profesyonel öğrenme topluluklarında öğrenme: Matematik öğretmenlerinin uygulamalarındaki değişim (Learning in Professional Learning Communities: Shifts in mathematics teachers' practices) başlıklı araştırmada, profesyonel bir öğrenme topluluğundaki öğretmen-öğrenme etkinliklerinin, öğretim uygulamalarındaki değişim ile ilişkili olup olmadığı 4 lise matematik öğretmeni üzerinde nitel durum çalışması ile yürütmüştür. Araştırmada iki öğretmenin derslerin beş önemli boyutunun üçünde az bir değişime gittiği, yalnızca birinin bu değişimi sürdürdüğü; diğer iki öğretmenin de önemli değişiklikler yapmadıkları, yapılan değişiklikler öğrenenlerin eksiklikleri ve öğrenme ihtiyaçları konusundaki görüşmelerinde yer alan ve bu ihtiyaçları gidermek için dersler tasarlayan öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğundaki öğrenme etkinlikleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zhang ve Sun-Keung Pang (2016b), Profesyonel öğrenme topluluklarının gelişimini araştırmak: “Şangay ve Güneybatı Çin'deki okulları karşılaştırma (Investigating the development of Professional learning communities: compare schools in Shanghai and Southwest China) adlı çalışmada Çin'in iki kenti, Şangay ve Mianyang'da bulunan okullarda profesyonel öğrenme topluluklarının gelişimi, araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek aracılığıyla karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, bu kentlerin eğitim, ekonomik, sosyal ve kültürel yönlerden farklılıkları nedeniyle Mianyang'taki okulların işbirlikçi öğrenme ve kolaylaştırıcı liderlik açısından Şangay'daki örnek okullardan daha fazla profesyonel öğrenme toplulukları özellikleri gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

De Neve ve Devos (2017), Profesyonel öğrenme toplulukları, öğretmen adaylarının farklı öğretime ilişkin profesyonel öğrenmelerine nasıl yardımcı olur ve engeller? (How do professional learning communities aid and hamper professional learning of beginning teachers related to differentiated instruction?) başlıklı çalışmalarında, destekleyici bir okul ortamının bir göstergesi olarak profesyonel öğrenme topluluklarının, farklılaştırılmış öğretimlerde aday öğretmenlerin profesyonel öğrenmelerinin ve yapısal-kültürel okul koşullarının profesyonel öğrenme topluluklarının gelişimine nasıl yardımcı olabileceğini incelemişlerdir. Aday öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretimde profesyonel öğrenme düzeylerinin yüksek (A durumu), orta (B durumu) ve düşük (C Durumu) olmak üzere üç okulda gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre A'nın olgun aşamaya geldiği ve aday öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimleri için en güçlü öğrenme çevresini oluşturduğu, B'nin gelişim aşamasında olduğu ve C'nin ise profesyonel öğrenme topluluklarının geliştirilmesinin henüz başlangıç aşamasında bulunduğu dolayısıyla yapısal ve kültürel okul koşullarının profesyonel öğrenme topluluklarının gelişiminin farklı aşamalarıyla ilişkili olduğu, iyi gelişmiş yapısal ve kültürel okul koşullarının profesyonel öğrenme topluluklarının gelişimine yardımcı olduğu, okulların sosyal kapasitenin arttırılmasında ve geliştirilmesinde kültürel okul koşullarının önemli bir rolü bulunduğu ifade edilmiştir.

Huffman, Olivier, Wang, Chen, Hairon ve Pang (2016), “Profesyonel öğrenme topluluk süreci için küresel kavramsallaştırma: Ülke perspektiflerinden uluslararası ortak noktalara geçiş (Global conceptualization of the Professional learning community process: transitioning from country perspectives to international commonalities) başlıklı

makale, Çin, Tayvan, Hong Kong, Singapur ve ABD eğitim sistemlerindeki profesyonel öğrenme toplulukları araştırmalarından yola çıkarak, her ülkeye ait olan profesyonel öğrenme topluluğu kavramı kısa tarihsel gelişimi ile birlikte yorumlanmış ve küresel profesyonel öğrenme toplulukları ağının kaynağı açıklanarak karşılaşılan zorluklar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, profesyonel öğrenme topluluğu sürecini küresel bir bakış açısıyla ortak noktaları vurgulayan ve kavramsallaştıran bir çerçeve geliştirilmiştir. Profesyonel öğrenme topluluklarının gelişiminin ve sürdürülmesinin karmaşık bağlamları olduğu, uzun süreli çaba ve örgütteki bireylerin etkileşim biçiminde önemli değişiklikler gerektirdiği, eğitim sistemlerinde dış ve iç farklılıklar bulunduğundan tüm bağlamlara uyacak ve tüm öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak standart geliştirme çabası oluşturmanın mümkün olmadığı ifade edilmiştir.

Sperandio ve Kong (2018), Profesyonel öğrenme topluluklarını geliştirmek: uluslararası kurumların rolü (Forging professional learning communities: the role of external agency) adlı nitel araştırmayı, 6 okulda yönetici, öğretmen ve velilerle odak grup görüşmesi yolu ile yapmıştır. Elde ettiği veriler ile dünya çapında Uluslararası Bakalorya'nın İlk Yıl Programlarını kabul etmeyi seçen okullarda, profesyonel öğrenme topluluklarının kurulması üzerindeki etkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, dış kurumların profesyonel öğrenme topluluklarının gelişimini kolaylaştırabileceği, izole olan ve bu gelişimin sağlanmasının dış bir çerçeve ve gözetim olmaksızın başlatmak zorunda kaldıklarında güçlü bir motivasyona sahip olsalar dahi uygulamanın zor olacağı, bu gelişimin topluluğunun tüm üyelerince iletilebilen ve doğrudan şeffaf olan öğrenci çıktılarıyla bağlantılı, açık bir vizyon, misyon ve kültürü benimseyen programı sağlayan okulların oluşturulması durumunda gerçekleşebileceği sonuçları elde edilmiştir.

Fernandez, (2017), Katolik ilköğretim okullarında sürdürülebilir profesyonel öğrenme toplulukları üzerine nitel bir araştırma (A qualitative study on sustainable professional learning communities in catholic elementary schools) başlıklı araştırmayı, 14 okul müdürü ile nitel olarak yürütmüştür. Doktora tez çalışması olarak tamamlanan araştırma Katolik ilköğretim okullarında profesyonel öğrenme toplulukları incelenmiş ve onu devamlılığını sağlamak isteyen okul müdürleri için bir çerçeve oluşturmaya çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sürdürülebilir profesyonel öğrenme topluluklarının, Katolik misyonu, işbirlikçi kültür, profesyonel öğrenme, ilişkisel bağlam ve profesyonel öğrenme topluluklarının yapısı olmak üzere beş temada toplandığı ve



bunların kullanılabileceği, ayrıca profesyonel öğrenme topluluklarında yer alan öğelerin akademik mükemmeliyet standartlarıyla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chen, Lee, Lin ve Zhang (2016), Tayvan'da etkili profesyonel öğrenme topluluklarını geliştiren faktörler (Factors that develop effective professional learning communities in Taiwan) isimli araştırmada Tayvan'da etkili profesyonel öğrenme topluluklarının geliştirilmesi ile ilgili önemli faktörlerin belirleyebilmeyi amaçlamışlardır. 34 okuldan 444 öğretmen üzerinde yürüttükleri araştırmada veri toplamak için destekleyici ve paylaşılan liderlik, paylaşılan vizyon, profesyonel güven ve paylaşılan uygulamalar olmak üzere dört faktörden oluşan 19 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, profesyonel ve kişilerarası güven ilişkilerinin paylaşılan uygulamalar ile güçlü ve doğrudan ilişkili olduğu; destekleyici ve paylaşılan liderlik, paylaşılan vizyon ve paylaşılan uygulamalar arasında önemli bir arabulucu etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir.

Vanblaere ve Devos (2016a), Bireysel ve profesyonel öğrenme topluluğu özellikleri ile deneyimli öğretmenlerin öğrenme çıktıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Exploring the link between experienced teachers' learning outcomes and individual and professional learning community characteristics) isimli araştırmalarını, 48 Flaman (Belçika) ilkokulundan, 490 deneyimli öğretmen üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen yeterliliği ve öğretim deneyiminin, algılanan öğrenme çıktılarını etkileyen önemli öğretmen özellikleri olduğu, yüksek yetkinlik inançları ile öğretmenlerin öğretmenlik yetkinliğinde ve sınıfta içi uygulamalarında daha fazla değişiklik algıladıkları; öz-yeterlik ve öğretmenlik deneyiminin hem yetkinlik hem de sınıf uygulamalarında algılanan değişikliklerle önemli derecede ilişkili olduğu, fakat profesyonel öğrenme topluluğunun özelliklerinden (kolektif sorumluluk, paylaşılan değerler, yansıtıcı dialog) sınıf içi uygulamalarda algılanan değişiklikler için yalnızca yansıtıcı diyalogun önemli olduğu ve bu özellikler ile yetkinlikte algılanan değişiklikler arasında anlamlı ilişkiler olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Qiao ve Yu (2016), Anakara Çin'deki profesyonel öğrenme topluluklarını bilgi artefaktları ile geliştirme (Enhancing professional learning communities through knowledge artefacts in mainland China) isimli araştırmayı yedi ilkokul öğretmeni üzerinde yürütüp nitel durum çalışması yapmışlardır. Profesyonel öğrenme topluluklarında paylaşılan bilgi artefaktların öğretime entegrasyonu üzerine öğretmenin

perspektiflerini ve deneyimlerini inceleyen araştırma yarı yapılandırılmış görüşme formları ve gözlem verilerinin analizi yoluyla ön izleme tabloları, akış şemaları ve gruplama kuralları gibi bilgi artifaktlarının öğretmen gelişimi üzerinde çift etkili olduğu; öğretmenlerin kısa sürede gereksinimleri karşılamak için modeli izledikleri fakat devamında yaratıcılık ve eleştirel düşünmenin gereksiz ve riskli olarak kabul edilmeye başlandığı, modeller yeterince kullanıldıktan sonra ise çıkmaza girdikleri ve sonuç olarak kurulu kolektif öğrenme ortamlarında profesyonel diyaloglar yürütmede öğretmenin motivasyonunun ve deneme yanılma fırsatlarının yetersiz kaldığı sonuçlarını elde etmişlerdir.

Ahn (2017), Profesyonel Öğrenme Toplulukları Nasıl Oluşturulacağını Belirlemeye Bir Adım atmak- Okul temelli bir öğretmen profesyonel öğrenme topluluğu nasıl oluşturulacağı ve sürdürüleceği üzerine bir Kore kamu lisesi durum çalışması raporu (Taking a Step to Identify How to Create Professional Learning Communities—Report of a Case Study of a Korean Public High School on How to Create and Sustain a School-based Teacher Professional Learning Community) başlıklı ayrıntılı çalışma, 16 öğretmen ve 3 yönetici üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada Bir okulda ilk defa profesyonel bir öğrenme topluluğu kurmanın planlanmasında temel altyapı, hazırlık ve sosyal organizasyonun neler olduğu incelenmiş; profesyonel öğrenme topluluğu oluşturmanın genel bir ön şartı olarak öğretmenlerin ve yöneticilerin öğretmen liderlerine ihtiyaç duymaları temel alt yapı kısmını; yeni eğitim-öğretim yılı başlamadan öncelikle temel öğretmen gruplarının toplantı yapmaları, diğer sınıfların gözlemlenebilmesi için belirli zaman dilimi için güvence verilmesi gerektiği hazırlık kısmını; yapılacak toplantılarda asla eleştirilemeyecekleri konusunda birbirlerine güven ve saygı duyacakları ise sosyal organizasyon kısmını oluşturduğu sonuçlarını orta koymuştur. Bunlara ek olarak sınıf düzeyinde bölüm/zümre başkanlarının yetkilerini güçlendirmek, öğretmenin yakınlığını arttırmak ve öğretmenlerin idari çalışmalarının çoğunu üstlenen ek idari asistanların görevlendirilmesinin profesyonel öğrenme topluluklarını oluşturmada büyük katkıları olduğu belirtilmiştir. Branşlarından ziyade aynı sınıfa derse giren öğretmenlerin aynı öğrencileri paylaşmaları sayesinde daha güçlü bir profesyonel ilişki kurabilecekleri ve öğretmeden çok öğrenmeye odaklanabilecekleri sonucu ise profesyonel öğrenme topluluklarının uygulanabilmesi için ideal ekibi oluşturduğudur. Araştırmanın son bulgusu olarak öğretmenlerin uygulama sorunlarını aşmalarına ve reform sürecini

sürdüremelerine yardımcı olan cesaret verici faktörler; öğretmenlerin motivasyonsuz öğrencilerin ve kendi öğretim uygulamalarının olumlu değişimlerine inanmaları, profesyonel öğrenme topluluğu toplantılarında güven ve saygı oluşması için doğrudan tavsiyelere yer verilmemesi iken, bölümlerin anlayışlarını güvenceye almadan yöneticilerin bu toplulukları ilerletmeye çalışmaları ve nicel değerlendirmelere yer verilmesi cesaret kırıcı faktörler olduğu belirtilmiştir.

Gray, Kruse ve Tarter (2017), Kolektif yeterlik, akademik vurgu meslektaş güveni kolaylaştırıcı okul yapısı sayesinde profesyonel öğrenme topluluklarını geliştirme (Developing Professional Learning Communities through Enabling School Structures, Collegial Trust, Academic Emphasis, and Collective Efficacy) başlıklı araştırma, 67 okulda 1713 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada profesyonel öğrenme topluluklarının geliştirilmesinde kolaylaştırıcı okul yapılarının, profesyonel güvenin, akademik vurgunun ve kolektif yeterliğin etkin rolü belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çalışmaya dahil edilen tüm değişkenlerin birbiriyle anlamlı ilişkili olduğu ve profesyonel öğrenme topluluğunun gelişimindeki varyansın yaklaşık%79'unu açıkladığı belirlenmiştir. Kolaylaştırıcı okul yapısının diğer değişkenlerden farklı olarak profesyonel öğrenme topluluklarının gelişmesine belirgin bir etkisi olduğu ve diğerlerinin olmadığı, ayrıca bu gelişimin sağlanması için profesyonel güvenin, akademik vurgunun, kolektif yeterliğin her birinin gerekli olduğu ve özellikle kolaylaştırıcı okul yapılarının kurulmasının önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Jäppinen, Leclerc ve Tubin (2016). “Kültür ve bağlamın ötesinde profesyonel öğrenme topluluklarının özü olarak işbirlikçilik: Kanada, Finlandiya ve İsrail'den bulgular (Collaborativeness as the core of Professional learning communities beyond culture and context: evidence from Canada, Finland, and Israel) başlıklı çalışmada Kanada, Finlandiya ve İsrail'den elde edilen veri seti ile niteliksel içerik analizi yapılarak, kültür ve bağlamın ötesinde işbirlikçiliğin bileşenlerinin ayırımına gidilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul gelişimini sağlayan etkili profesyonel öğrenme topluluklarında iş birliği yönünden karşılıklı ve derin öğrenme arasındaki dinamik ilişkinin bulunduğu, bu dinamik ilişki otorite, hiyerarşi ve kontrol; kolektif akıl yönünden kapasite; kaliteli zaman; destek olma; saygı, eşitlik ve güven şeklinde ortaya çıktığı, dolayısıyla bu ilişkinin hem eşsiz hem çok önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Townsend (2016), Bir toplantıdan ötesi: Veri odaklı profesyonel öğrenme topluluklarının öğretmen uygulamaları ve öğrenci öğrenimi üzerindeki etkisini inceleyen bir durum çalışması (Beyond a meeting: A case study examining the impact of data-focused professional learning communities on teacher practice and student learning) başlıklı doktora tez çalışması ABD'nin güney doğusundaki bir kamu ortaokulunun altıncı sınıftan sekizinci sınıfa kadar ders veren matematik öğretmenler üzerinde nitel araştırma ile yürütmüş, bu amaçla veri odaklı bir profesyonel öğrenme topluluğuna katılımın öğretmenlerin uygulama ve algılamalarını nasıl etkilediğini inceleyerek, öğrencilerin öğrenme çıktılarına nasıl katkıda bulunduğunu belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, profesyonel öğrenme topluluğunun üyesi olarak işbirliğinin, katılımcı öğretim sunumu ile profesyonel bilgide gelişmeler gibi öğretmenlik uygulamasındaki değişikliklerden kaynaklandığını, tanımlanmış bir işbirliğine dayalı yapıya sahip profesyonel öğrenme topluluğunun, sınıf uygulamalarını geliştirmek için öğretmenlere işe gömülmüşlük bağlamları sağladığı, ayrıca işbirliğine dayalı araştırma yoluyla öğrenen öğretmenlere ve varsayımlardan ziyade kararlarını sunmak için verilere dayalı bu yapıyı benimseyen okulların, öğretme ve öğrenmede sürekli gelişmeyi desteklerken, kaliteli eğitim uygulamalarının geliştirilmesi ve sürdürülmesi için bir fırsat sunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Watson, (2014), Etkili profesyonel öğrenme toplulukları: Okullarda değişim araçları olarak öğretmenler için olanaklar (Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools) adlı çalışmada profesyonel öğrenme ve topluluk kavramları ile ilgisiz, çelişkili ve kurama zarar veren fikir birliğinin bulunduğunu, bunların düzeltilmesi için öğretmenleri okullarda değişime yön vermenin aracı olarak profesyonel öğrenme topluluğunu destekleyen varsayımları yeniden incelemeye çalışmıştır. Araştırmada profesyonel öğrenme topluluklarının ideolojik kontrolün belirleyicisi olarak normalleştirme işlevi aracılığıyla tatminsizliği baskılayabileceği, nasıl motive olabileceğini ve çakışan değerlerin bir arada bulunmasından kaynaklanan uyumsuzluğun farkındalığı ve yaratıcı kullanım yoluyla kurum içinde değişim başlatabileceği, okulu çevreleyen değişmezlikleri istikrarsızlaştırdığı ve dinamik örgütsel süreçlerde rolü vurgulanmıştır.

Hairon, Goh, Chua ve Wang (2017), Profesyonel öğrenme toplulukları için bir araştırma gündemi: İlerleme-gelişme (A research agenda for professional learning

communities: moving forward) başlıklı çalışmalarında, profesyonel öğrenme topluluklarının 'topluluk', 'öğrenme' ve 'profesyonel (profesyonel)' olmak üzere birbirine bağlı üç boyuttan oluşan çok boyutlu bir yapı olduğunu, bunun doğrudan veya dolaylı etkileri üzerine yapılacak araştırmaların anlamlı ve güvenilir olmasının gerekli olduğu belirtilmiştir. Araştırmada bu boyutların üç yönünü oluşturan profesyonel öğrenme topluluklarının yapısı, koşulları ve nedenselliklerine yönelik yapılacak araştırmalar için kavramsal çerçeve sunulmuştur. Güçlü uygulama kanıtları ile yapılacak araştırmaların, profesyonel öğrenme topluluklarının daha önemli düzeyde teorikleşeceği belirtilmiş ve bunun yapılabilmesine yönelik araştırma gündemi oluşturulmuştur. Ayrıca profesyonel öğrenme toplulukları ile yapılacak araştırmalarda karma yöntem, boylamsal, büyük ölçekli, etnografik deneysel yöntemler ve madde tepki kuramı olmak üzere çeşitli metodolojik yaklaşımların kullanılması önerilmiştir.

Qiao, Yu ve Zhang (2017), Çin'de profesyonel öğrenme toplulukları üzerine yapılan bir inceleme (2006-2015): Kilit bulgular ve ortaya çıkan temalar (A review of research on professional learning communities in mainland China (2006–2015): Key findings and emerging themes) başlıklı çalışmayı anaokulundan 12. sınıf eğitim sistemlerine ilişkin 2006-2015 yılları arasında yayınlanan ilişkin profesyonel öğrenme topluluklarının deneysel çalışmalar sentezlenmiştir. İlgili literatürde yayımlanan makalelerde profesyonel öğrenme topluluklarının özellikleri, farklı bölgelerdeki uygulamaları; profesyonel öğrenme topluluklarında öğretmen işbirliği, üniversite araştırmacılarının rolü ve eğitim liderliği olmak üzere beş önemli tema üzerinde durulduğu, araştırma gruplarının öğretimi, yapısal öğretmen işbirliği, bölgeler arası profesyonel öğrenme topluluklarının oluşturulması, üniversite araştırmacılarının ve okul liderlerinin karmaşık rollerinin öğretilmesinde sosyal uyumun geliştirilmesinde ilerlemelerin kaydedildiği bun karşın batı bağlamlarında profesyonel öğrenme toplulukları ile ilgili literatürle kıyaslandığında Çin'deki bu topluluklar üzerindeki araştırmaların yeterince olgunlaşmadığı dolayısıyla Çin'de sürdürülebilir profesyonel öğrenme topluluklarının geliştirilmesine ilişkin ampirik daha güçlü araştırmaların yapılması gerekliliği vurgulandığı belirlenmiştir.

Zhang, Yuan ve Yu (2017), Çin'de profesyonel öğrenme topluluklarının gelişimine engeller nelerdir? Şangay'daki üç okulun liderlerinin ve öncü öğretmenlerin algıları (What impedes the development of professional learning communities in China?

Perceptions from leaders and frontline teachers in three schools in Shanghai) başlıklı çalışmayı Şanghay'da yer alan üç lisedeki 18 okul lideri ve öğretmenlerden toplanan niteli verileri kullanarak yapmıştır. Araştırmada Çinli okullarda profesyonel öğrenme topluluklarının gelişimindeki engeller belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin ve okul liderlerinin profesyonel öğrenme topluluklarının gelişimindeki engeller konusunda algılamalarında hem benzerlikler hem de farklılıklar bulunmuştur. Profesyonel öğrenme topluluklarının gelişiminde engelleri öğretmenler; yetersiz iş birliği zamanı, etkisiz okul liderliği, elverişsiz hesap verebilirlik politikası ve iş birliğine dayalı profesyonel kültür eksikliğini engel olarak belirtirlerken, okul liderleri finansal gücün bulunmaması, pasif öğretmenler, elverişsiz hesap verebilirlik sistemi ve dış kaynakların yetersizliği şeklinde belirtmişlerdir.

Gray, Kruse ve Tarter (2016), Kolaylaştırıcı okul yapıları, meslektaş güveni ve akademik vurgu: Profesyonel öğrenme topluluklarının öncülleri (Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities) adlı araştırma düşük gelirli bir okul bölgesinde profesyonel öğrenme topluluklarının geliştirilmesinde okul yapılarının, meslektaş güveninin ve akademik vurgunun etkinleştirilmesinin rolünü incelenmeyi amaçlamışlardır. 67 okulda 1713 öğretmen ve 22 okul müdürü üzerinde yürütülen araştırma sonuçlarına göre, kolaylaştırıcı okul yapısı, meslektaş güveni ve akademik vurgunun profesyonel öğrenme topluluklarının öncüllerinden olduğu, öğrenci başarısına katkıda bulunduğu, üçünün de profesyonel öğrenme topluluklarının gelişimine katkıları bulunurken kolaylaştırıcı okul yapısının ve akademik vurgunun, profesyonel öğrenme toplulukları üzerinde daha büyük katkıda bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca kolaylaştırıcı okul yapısı, meslektaş güvenini ve akademik vurgu ile profesyonel öğrenme topluluğu arasında pozitif anlamlı ilişkiler olduğu, fakat meslektaş güveninin bu gelişime diğerleri kadar önemli etkisinin olmadığı, tespit edilmiştir.

Benoliel ve Schechter (2017), Öğretmenin kişiliği ve profesyonel öğrenme topluluklarındaki müdürün rolü: Kişisel midir? (Is it personal? Teacher's personality and the principal's role in professional learning communities) başlıklı çalışmada, profesyonel öğrenme topluluğunun gelişimini destekleyici ya da sınırlandırıcı bireysel faktörleri, öğretmenlerin sosyal etkileşimlere yönelik motivasyon farklılıkları, bilgi paylaşımı, kişilik özellikleri (Büyük beş tipoloji: dışa dönüklük, hoşgörü, vicdanlılık, nevroitiklik ve

deneyime açıklık), ve sosyal ilişkiler sürecinin geliştirilmesinde müdürün rolü incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bireysel kişilik farklılıklarının, profesyonel öğrenme topluluğu geliştirmenin bilgi paylaşımı, öğrenme ortamlarını öğretmenlerin becerilerine uyarlamalarında yardımcı olabileceği, sosyal öğrenme faaliyetlerine daha az yatkın kişilik özelliklerine sahip öğretmenleri motive ettiği ve bireyin kişilik özelliklerinin ağ oluşturma davranışları ile ilgili bilgiler sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca yalnızca bilginin paylaşımı ve kişilerarası ilişkiler yatkınlığı olan öğretmenler arasında değil aynı zamanda bilgi paylaşımı konusunda daha az rağbet gören öğretmenler arasında da profesyonel öğrenme topluluğu kültürlerini tasarlama ve değiştirmede, müdürlerin kritik bir rolü olduğu ve okulun ilerleme ve gelişme gösterebilmesi amacıyla bireysel ihtiyaçlara uygun verimli profesyonel öğrenme topluluğu süreçleri tasarlayabilecekleri ifade edilmiştir.

Vanblaere ve Devos (2017), Profesyonel öğrenme toplulukları için bölüm liderliğinin rolü (The Role of Departmental Leadership for Professional Learning Communities) adlı çalışma Flandre'de (Belçika) ortaöğretim okullarında 62 bölümde 248 deneyimli matematik ve Fransız öğretmeni üzerinden yürütmüştür. Bölüm liderliğinin grup ve gelişime yönelik iki boyutunun, bölümlerdeki kişilerarası profesyonel öğrenme topluluklarının özellikleriyle nasıl ilişkili olduğunu inceleyen araştırma sonuçlarına göre, bölüm liderliğinin kişilerarası profesyonel öğrenme topluluğu özellikleri açısından potansiyeli iyimser yönde desteklediği, aynı bölümde yüksek grup odaklı bölüm liderliğini algılayan öğretmenlerin daha fazla kolektif sorumluluk aldıkları ve gelişime yönelik bölüm liderliğinin öğretmenlerin birbirleri ile düzenli olarak yansıtıcı diyaloglara girdikleri sonuçlarını elde etmişlerdir.

Zhang ve Pang (2016a), Çin'de profesyonel öğrenme topluluklarının özelliklerini incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması (Exploring the Characteristics of Professional Learning Communities in China: A Mixed-Method Study) başlıklı çalışmayı Şanghai'deki yedi okuldaki 175 öğretmen üzerinde yürütmüştür. Çin'deki okullarda profesyonel öğrenme topluluklarının özelliklerini karma yöntem ile inceleyen araştırmanın sonuçlarına göre, birlikte öğrenme, profesyonel yeterlilik, kolaylaştırıcı liderlik, yapısal destek ve kültürel engeller açısından kavramsallaştırıldığını, bunlardan Çin okullarındaki profesyonel öğrenme topluluklarının geliştirilmesine yönelik geleneksel kültürün faydalı olduğundan kültürel engellerin düşük olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca Çin'de "öğretim araştırma sistemi " ve “öğretmenlerin öğretim araştırma grupları” gibi birlikte öğrenme, profesyonel yeterlilik, kolaylaştırıcı liderlik, yapısal destek özelliklerin profesyonel öğrenme topluluklarının gelişimini kolaylaştırdığı, öğretmenlerin çoğunun, profesyonel öğrenme topluluklarına katılmanın profesyonel yeterliliğin artırılmasının etkili bir yol olduğunu düşündükleri ve bu faaliyetlerin varlığı ile birlikte profesyonel gelişimin sağlanabildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Schaap ve Bruijn (2017), Okullarda profesyonel öğrenme topluluklarının gelişimini etkileyen unsurlar (Elements affecting the development of Professional learning communities in schools) başlıklı makale, profesyonel öğrenme topluluklarının gelişimini ve onu etkileyen unsurları incelemiştir. Profesyonel öğrenme topluluklarının gelişimini etkileyen görev algıları, grup bileşimi, roller arasındaki gerilimler, uyuma ilişkin inançlar, yansıtıcı diyaloglar, sosyalleşme ve sahipliği etkileyen yedi unsur araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 3 yıl boyunca dört profesyonel öğrenme topluluğu gözlenmiş, bunların grup özelliklerinde, toplu öğrenme süreçlerinde ve sonuçlarında farklılık gösterdikleri; uyum, sahiplik ve sosyalleşmeye yönelik inançların profesyonel öğrenme topluluklarının gelişimi üzerinde etkili olduğu, iki farklı topluluğun görev algılamaları ile sahiplenmeleri arasında; sahiplenme ve sosyalleşme faaliyetleri arasındaki karşılıklı ilişkiler bulunduğu ve bu toplulukların gelişmesi için en azından uyumun, sahiplenmenin ve sosyalleşmenin kilit rolde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Zhang, Liu ve Wang (2017), Öğretmenlerin çevrimiçi profesyonel öğrenme topluluklarında akran koçluğu üzerine bir araştırma (A study of peer coaching in teachers' online professional learning communities) başlıklı çalışmada, akademik destek, teknik destek, duygusal destek ve yansıtıcı destek ile ilgili dört faktörden oluşan akran koçluğu özelliklerini ve çevrimiçi profesyonel öğrenme topluluklarında akran koçluğunda farklı öğretmen gruplarının performansını belirlemeye çalışmışlardır. Çin'deki çevrimiçi profesyonel öğrenme topluluklarının 376 üyesinden, akran koçluğu davranışlarıyla ilgili öz bildirim (rapor) verileri ile yürütülen çalışmada, öğretmenlerin akran koçluğunun tüm faktörlerinde ortalamanın biraz üzerinde oldukları, akran koçluğunun özellikle yansıtıcı destek ve duygusal destekten oluştuğunu belirlemişlerdir. Ayrıca erkek öğretmenlerin daha fazla teknik destek verme eğiliminde oldukları, ancak 6-10 yıllık profesyonel deneyimi olan öğretmenlerin teknik desteği sağlamada en düşük puanı almalarına buna karşın üst düzey öğretmenler teknik destekten ziyade daha fazla



akademik destekte buldukları, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Spillane, Shirrell ve Hopkins (2016) Profesyonel öğrenme topluluğunu tasarlamak ve uygulamak örgütsel düzen: Koordinasyon içinde bürokratik ve toplumsal düzenlemeler (Designing and deploying a professional learning community (PLC) organizational routine: Bureaucratic and collegial arrangements in Tandem) başlıklı çalışmalarında, profesyonel öğrenme topluluğunun örgütsel alışkanlık şeklinde profesyonel ve bürokratik olarak düzenlenmesinin okul personeli arasında matematik öğretime yönelik etkileşimlerin nasıl yapılandığı ve matematik öğretimiyle ilgili öğretim üyeleri arasında nasıl etkileşim kurulduğu belirlemeye çalışılmıştır. Profesyonel öğrenme topluluğunun rutini matematik öğretimiyle ilgili öğretmenlerin etkileşimlerinin merkezinde olduğu ve birlikte çalıştıkları, öğretmenlerin günlük olarak matematikle ilgili öneriler için karşılıklı etkileşime giren meslektaşları ile aynı profesyonel öğrenme topluluğu alışkanlığı edinirken, yılda bir veya birkaç kez öneri için meslektaşları ile bir araya gelen öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu meslektaşlarının yok denecek kadar az olduğu, yoğun etkileşimde olanların müfredat ve öğretim kararlarında basit planlamanın dışına çıktıkları ve öğretim uygulamaları ve öğretim konularında şeffaf oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Wang, Wang, Li ve Li (2017), Okul bağlamı ve öğretim kapasitesi: Çin'deki kırsal ve kentsel okullarda profesyonel öğrenme topluluklarının karşılaştırmalı bir çalışma (School context and instructional capacity: A comparative study of professional learning communities in rural and urban schools in China) başlıklı araştırmalarında, Çin'deki kırsal ve kentsel okullar arasındaki öğretim farklılığını öğretmenlerin profesyonel öğrenme toplulukları yönünden incelemiştir. 36 ilköğretim öğretmeni ile yapılan derinlemesine görüşmelere dayanarak, öğretme ve araştırma gruplarının çalışmalarında kırsal ve kentsel okullar arasındaki belirgin farklar bulunduğu, bu farklılıkların kırsal ve kentsel okullarda farklı öğretim kapasitelerinin oluşmasına neden olduğu, öğretimin ve öğretmenlerin okulun örgütsel bağlamı (okul büyüklüğü, öğretmen motivasyonu, zaman) tarafından şekillendirildiği, okul düzeyinde profesyonel öğrenme topluluklarının güçlendirilmesinin kırsal ve kentsel öğretim ve öğrenme farklılıklarını azaltabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Vanblaere ve Devos (2016b), Okul liderliğini algılanan profesyonel öğrenme topluluğunun özellikleriyle ilişkilendirmek: Çok düzeyli bir analiz (Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis) başlıklı araştırmada 48 Flaman (Belçika) ilköğretim okulunda 495 deneyimli öğretmenler ile yürütülen kişilerarası profesyonel öğrenme topluluğunun belirli özelliklerinin kolaylaştırılmasında dönüşümlü ve öğretimsel liderlerin rolü incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yansıtıcı diyalog ve ortak uygulamalara katılımın, algılanan öğretimsel liderlikle ilişkili olduğu, algılanan dönüşümsel liderliğin ise kolektif sorumluluk ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca her iki liderlik türünün profesyonel öğrenme topluluğunun özelliklerini elde etmede bütünleştirici yaklaşımlar olduğu, fakat belirlenen üç özellik (kolektif sorumluluk, yansıtıcı diyalog ve ortak uygulamalar) dışında sonuçların profesyonel öğrenme topluluğuna genelleştirilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Ho, Lee ve Teng (2016), Okul düzeyinde öğretmenlik nitelikleri ve öğretmenlerin okul temelli profesyonel öğrenme topluluk uygulamalarına ilişkin algıları arasındaki ilişkinin araştırılması (Exploring the relationship between school-level teacher qualifications and teachers' perceptions of school-based professional learning community practices) adlı araştırmayı 2066 öğretmen üzerinde yürütmüşler ve çalışmada okul düzeyindeki öğretmen nitelikleri ile Hong Kong'daki erken çocukluk eğitiminde okul tabanlı profesyonel öğrenme topluluğu uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelenmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre okul düzeyinde öğretmen nitelikleri ve öğretmenlerin okul tabanlı profesyonel öğrenme topluluğu uygulamalarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, okul öncesi lisans derecesine sahip öğretmenlerin bu uygulamaları daha olumlu algıladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Vescio, Ross ve Adams (2008), Profesyonel öğrenme topluluklarının öğretim uygulamaları ve öğrenci öğrenimi üzerindeki etkileri üzerine yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi (A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning) başlıklı makalede, profesyonel öğrenme topluluklarının özelliklerini genel hatları ile ele alarak profesyonel öğrenme topluluklarının öğretmen uygulamaları veya öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmalar değerlendirmişlerdir. Profesyonel öğrenme topluluklarının öğretim uygulamaları ve öğrenci öğrenimi üzerindeki etkilerini araştırmışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre gelişmiş profesyonel öğrenme topluluklarının hem öğretim uygulamaları hem de öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Zonoubi, Rasekh ve Tavakoli (2017), Yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarında öz yeterlik geliştirmeleri (EFL teacher self-efficacy development in professional learning communities) başlıklı çalışmayı, İran İsfahan'daki bir İngilizce dil öğrenme okulunda çalışan deneyimli ve deneyimsiz öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Profesyonel öğrenme topluluğunu yönetenin (Baş yazar- Zonoubi) aracılığı sayesinde hem acemi hem de tecrübeli öğretmenlerin öz-yeterlik ve kolektif yeterlik inançların, öğretme becerileri ve dil yeterliliği bakımından geliştikleri, böylece deneyimsiz ve deneyimli öğretmenlerin kolektif yeterliliklerine odaklandıkları görülmüştür. Deneyimli öğretmenlerin farklı öğrenme stillerine ve bağlamlarına uyabilecek yeni ve alternatif öğretim stratejilerine aşına olduklarına inanmaya başlamalarını profesyonel öğrenme topluluğu çalışmalarına katılmalarına bağlamışlardır.

#### 2.2.2.2. Psikolojik sahiplenme ile ilgili araştırmalar

Yurt dışında psikolojik sahiplenme ile ilgili araştırmalar eğitim alanı dışında yapılanlardan oluşmaktadır. Aşağıda literatürde yer alan bu çalışmaların büyük çoğunluğuna yer verilmiştir.

Alok (2014), Otantik liderlik ve psikolojik sahiplenme: İlişkilerinin araştırılması (Authentic leadership and psychological ownership: investigation of interrelations) başlıklı araştırmayı Hindistan'daki çeşitli örgütlerde çalışan 182 Hint uzmanı üzerinde yürütmüş; otantik liderliğin psikolojik sahiplenme ile nasıl ilişkili olduğu ve bu iki yıllık sürenin bu ilişkiyi nasıl etkilediğini belirlemeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, otantik liderliğin geliştirici psikolojik sahiplenmeyi pozitif etkilediğini, ancak önleyici psikolojik sahiplenme veya bölgecilik yönünden hiçbir ilişkisi ve iki yıllık sürenin önemli derecede aracı etkisi bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, çalışanların liderlerini otantik lider olarak algıladıklarında örgütü kendi örgütleriymiş gibi hissettiklerini ve bu yönüyle ilişkisel şeffaflığın en önemli faktör olduğu belirtilmiştir.

Pierce, Kostova ve Dirks (2001), Örgütlerde psikolojik sahiplenme teorisine doğru (Towards a theory of psychological ownership in organizations) başlıklı çalışmalarında, bireylerin çeşitli hedeflere yönelik sahiplenme duyguları oluşturduğunu ve belirli koşullar altında örgüt çalışanlarının örgütlerine ve çeşitli örgüt faktörlerine yönelik sahiplenme duyguları geliştirebileceğini öne sürmüşlerdir. Psikolojik sahiplenmenin bir dizi ilgili yapıyla (bağlılık, kimlik vb.) ayırt edici özellikleri bulunduğu belirtilip, teorik ve yönetsel etkilerini tartışmış ve sonraki araştırmalara öneriler sunmuşlardır.

Olckers ve Zyl (2015), Güney Afrika madencilik şirketinde istihdam eşitliği algıları ve psikolojik sahiplenme arasındaki ilişki: Etnisite etkisi (The Relationship Between Employment Equity Perceptions and Psychological Ownership in a South African Mining House: The Role of Ethnicity) başlıklı araştırmada Güney Afrika madencilik şirketinde 202 çalışanın istihdam eşitliği algıları ile psikolojik sahiplenme arasındaki ilişkiyi araştırıp, etnisitenin ilişkide aracı bir rol oynayıp oynamadığını incelemişlerdir. İstihdam eşitliği algılarının psikolojik sahiplenmenin beş boyutunu öngörebileceğini doğrulamış, fakat etnisitenin, istihdam eşitliği algıları yoluyla psikolojik sahiplenme tahmininde belirgin bir aracı etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

O'driscoll, Pierce ve Coghlan (2006), Psikolojik Sahiplenme: Çalışma Ortamının Yapısı, Örgütsel Bağlılık ve Vatandaşlık Davranışı (The psychology of ownership: Work environment structure, organizational commitment, and citizenship behavior.) adlı çalışmada, psikolojik sahiplenmenin olası arabulucu rolü olduğunu 239 Yeni Zelanda çalışanı ve yöneticisi üzerinde incelemiş, çalışma ortamı yapısı ve çalışanların seviyesi arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Düşük düzeyde yapılandırılmış çalışma ortamlarının, çalışanların daha fazla kişisel kontrol uygulayabilmelerine, daha fazla bilgiye sahip olmalarına ve çalışmalarına daha fazla çaba harcamalarını sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, psikolojik sahiplenmenin (özellikle örgüt için sahiplenme duyguları) çalışma ortamı yapısı ile vatandaşlık davranışları ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi düzenlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Chung ve Moon (2011), Kolektivist inanışın psikolojik sahiplenme ve yapıcı sapma davranışı üzerindeki aracı etkisi (The Moderating Effects of Collectivistic Orientation on Psychological Ownership and Constructive Deviant Behavior) adlı araştırmada, kolektivist yönelimin psikolojik sahiplik ve yapıcı sapma davranışı

üzerindeki etkilerini, 465 Koreli çalışan üzerinde incelemişlerdir. Araştırmada psikolojik sahiplenmenin yenilikçi, yapıcı sapma davranışı ve kişilerarası yapıcı sapma davranışı ile önemli ölçüde ilişkili olduğu, kolektivist yönelim, psikolojik sahiplenme ile örgütsel yapıcı sapma davranışı ve kişilerarası yapıcı sapma arasındaki ilişkilerde aracılık etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bernhard ve O'Driscoll (2011), Küçük aile içi işletmelerde psikolojik sahiplik: liderlik tarzları ve aile dışı çalışanların çalışma tutum ve davranışları (Psychological ownership in small family-owned businesses: Leadership style and nonfamily-employees' work attitudes and behaviors.) başlıklı araştırmayı 52 küçük şirket sahipli yönetici ve 229 aile-dışı çalışanlarla yürütmüşlerdir. Araştırmada psikolojik sahiplenmenin, liderlik tarzı ile çalışanların örgütsel tutum ve davranışları arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediği incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre aile şirketi ve iş için psikolojik sahiplenmenin bağlamsal kolaylaştırıcıları olarak dönüşümsel ve etkileşimli liderlik tarzları olduğu, pasif (liderliğin, çalışanların aile şirketini sahiplenme duyguları ile negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca örgüte ve işe yönelik psikolojik sahiplenmenin liderlik tarzları ile duygusal örgütsel bağlılık, iş doyumunu ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkiye; aile şirketi için psikolojik sahiplenme duygularının ise dönüşümsel liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Pan, Qin ve Gao (2014), Psikolojik sahiplenme, örgüt temelli temelli benlik saygısı ve pozitif örgütsel davranışlar (Psychological ownership, organization-based self-esteem and positive organizational behaviors) isimli araştırmada örgütsel psikolojik sahiplenmenin pozitif örgütsel davranışlar ve örgüt temelli benlik saygısı üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre pozitif örgütsel davranışların, psikolojik sahiplenme ve örgüt temelli öz saygı ile pozitif ilişkili olduğu, psikolojik sahiplenme ve örgüt temelli temelli öz saygının pozitif örgütsel davranışların pozitif yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Ayrıca örgüt temelli temelli öz saygının, psikolojik sahiplenme ve pozitif örgütsel davranışlar üzerinde kısmen aracılık eden etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mustafa, Martin ve Hughes (2016), Psikolojik sahiplenme, iş doyumunu ve orta düzey yönetici girişimci davranışları (Psychological Ownership, Job Satisfaction and Middle Manager Entrepreneurial Behavior) isimli çalışmayı büyük bir Singapur

telekomünikasyon firmasındaki 136 orta düzey yönetici ile yürütmüşlerdir. Araştırmada, orta düzey yöneticilerde psikolojik sahiplenmenin girişimci davranış ve iş doyumunu; iş doyumunun da girişimci davranış ile pozitif ilişkili olduğunu ve psikolojik sahiplenme ile girişimci davranış arasındaki ilişkiyi yönlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Asatryan ve Oh (2008), Psikolojik sahiplenme teorisi: Restaurant sektöründe bir araştırma (Psychological Ownership Theory: An Exploratory Application in the Restaurant Industry) başlıklı çalışmada restoran işletmeciliği bağlamında bir psikolojik sahiplenme ve ölçeğinin kavramsal bir modelini geliştirmişlerdir. Araştırmada psikolojik sahiplenmenin öncüllerinden olan katılım, özdeşleşme ve bağlılık değişkenleri arasında pozitif anlamlı ilişkiler olduğu, değişkenler üzerinde arabulucu rolü olduğu ancak algılanan kontrol ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Liu, Wang, Hui ve Lee (2012), Psikolojik sahiplenme: Kontrollü olmak ne kadar önemli? (Psychological Ownership: How Having Control Matters?) başlıklı makalede, katılımcı karar verme yoluyla hedefi kontrol etmenin ve öz yönetimli ekip iklimi ile kontrollü desteğin psikolojik sahiplenme gelişimini kolaylaştıracak iki yöntem olduğu belirlenmiştir. Ayrıca psikolojik sahiplenme yoluyla kontrol uygulamalarının bazı çıktılara olumlu etkileri olduğu, güç mesafesi yüksek çalışanların kontrol uygulamalarına isteksiz oldukları ve bu mesafenin psikolojik sahiplenmenin aracı rolünü düzenlediği, çalışanların karar alma sürecine katılmalarını sağlama veya özendirilmenin psikolojik sahiplenmenin olumlu duygularını geliştirmelerine yardımcı olabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Van Dyne ve Pierce, (2004), Psikolojik sahiplenme ve sahip olma duyguları: Çalışan tutumlarını ve örgütsel vatandaşlık davranışını öngören üç alan çalışması (Psychological Ownership and Feeling of Possession: Three Field Studies Predicting Employee Attitudes and Organizational Citizenship Behaviour) başlıklı araştırmada psikolojik sahiplenme ile iş tutumları ve iş davranışları arasındaki ilişkiler incelemiştir. Araştırmada psikolojik sahiplenme ile örgütsel bağlılık, iş doyumunu, örgüt temelli benlik saygısı, performans ve örgütsel vatandaşlık arasında olumlu ilişkiler bulunduğu, psikolojik sahiplenmenin artmasının iş doyumunun ve örgütsel bağlılığın etkileri üzerinde örgüt temelli benlik saygısı ve örgütsel vatandaşlık davranışının varyansı açıkladığı belirlenmiştir. Ancak sonuçlar, psikolojik sahiplenmenin artan düzeyinin çalışan performansını tahmin edemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Dawkins, Tian, Newman ve Martin (2015), Psikolojik sahiplenme: Bir inceleme ve araştırma gündemi (Psychological ownership: A review and research agenda) isimli çalışmada mevcut psikolojik sahiplenme literatürü ayrıntılı olarak derlenmiş, psikolojik sahiplenmeyi kavramsallaştırmanın, ölçmenin güçlendirilmesi ve geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Farklı nesnelere veya odaklara yönelik olarak psikolojik sahiplenmenin daha fazla araştırılması ve muhtemel çok düzeyli uygulamalarının incelenmesi gerektiği, psikolojik sahiplenmenin potansiyel sınır koşullarının tanımlanması, kültürün ve bireysel farklılıkların psikolojik sahiplenmeye etkileri incelenmiştir. Ayrıca psikolojik sahiplenmeyi anlama ve incelemek için alternatif teorik yaklaşımlar tanıtılmış, sonraki araştırmalar için öneri ve imkân sunulmuştur.

Pierce ve Jussila (2010), “İş ve örgüt bağlamında kolektif psikolojik sahiplenme: Tanıtımı ve detaylandırılması (Collective psychological ownership within the work and organizational context: construct introduction and elaboration) kolektif psikolojik sahiplenmenin oluşumu, temel nedenleri, ortaya çıkan bağlamı ve bu durumdan kaynaklanan, iş ile ilgili tutum, motivasyon, davranışsal ve stres ile ilgili sonuçları tartışılmış ve çeşitli modeller sunulmuştur.

Pierce Jussila ve Cummings (2009), İş tasarım bağlamında psikolojik sahiplenme: İş karakteristiği modeli (Psychological ownership within the job design context: revision of the job characteristics) isimli çalışmada iş psikolojisi ve iş tasarım-çalışan tepki ilişkisine psikolojik sahiplenmenin rolü belirlenmeye çalışılmış, çalışan davranışlarının psikolojik sahiplenmeye yönelik olumlu ve olumsuz etkileri araştırılmıştır. Psikolojik sahiplenmeye stres, sorumluluk yükü, paylaşım isteksizlik, değişime direnç, öfke, çeşitli savunma ve sapma davranışları gibi birtakım olumsuz etkilerin olabileceği; performans vatandaşlık davranışı, sorumluluk, manevi ilgi, yardımseverlik ve koruyucu davranışlar karmaşık iş tasarımı ile ilişkili olduğu belirtilerek psikolojik sahiplenmenin, iş tasarım-çalışan ilişkisi tepkisinde diğer önerilen arabulucu psikolojik durumların alternatifi olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Onogwu (2012), Banka çalışanları arasında örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcısı olarak psikolojik sahiplenme ve örgütsel güven (Psychological ownership and organizational trust as predictors of organizational citizenship behaviour among bank workers) adlı çalışmada, psikolojik sahiplenme ve örgütsel güvenin örgütsel vatandaşlık davranışlarını öngörüp görmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Enugu eyaletinde yer

alan Nsukka'da bulunan beş Nijerya finansal bankasındaki 203 banka çalışanı ile yapılan araştırmada, psikolojik sahiplenmenin ve örgütsel güvenin sırasıyla banka çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışlarını yordadığını ortaya koynulmuştur.

Olckers ve Plessis (2012), Psikolojik sahiplenme: Yetenek koruma ve örgütsel etkililik için yönetimsel bir yapı (Psychological ownership: A managerial construct fortalent retention and organisational effectiveness) çalışmasında, kapsamlı bir literatür taraması yapılarak psikolojik sahiplenme ayrıntılı açıklanmış ve tanımlanmıştır. Psikolojik sahiplenmenin yüksek içerik geçerliliği olan çok boyutlu bir yapı ortaya çıkardığı belirtilmiş; sorumluluk ve özerklik psikolojik sahiplenmenin olası ek boyutları olarak öne sürülerek beş boyutlu yapının yedi boyutlu teorik bir yapıya kavuşturulması gerektiği öne sürülmüştür. Ayrıca psikolojik sahiplenmenin çalışma ortamında yetenek tutma ile örgütsel etkililiği artırmak için değerli bir yönetimsel yapı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Qian (2016), Psikolojik sahiplenme ile ilgili araştırma süreçlerini inceleme (New Research Progress Review on Psychological Ownership) başlıklı makalede, yerel örgüt çalışanlarının Çin kültürüne göre psikolojik sahiplenmenin teorik arka planı, çağrıştırdığı anlamlar, ölçülmesi, oluşumu, etki sistemi araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre sahiplenme algısının meşruluğu yasal ve psikolojik sahiplenme arasındaki ilişkide arabuluculuk rolü oynadığı bulgusu elde edilmiştir.

Brown ve Zhu (2016), Çalışma alanım, sizin değil: Örgütlerde psikolojik sahiplenme ve bölgeselliğin etkisi (My workspace, not yours': The impact of psychological ownership and territoriality in organizations) başlıklı makalede örgütlerde psikolojik sahiplenmenin ve bölgeselliğin potansiyel etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada bölgesel davranışın, kişinin algılanan gücü ve performansıyla olumsuz bir şekilde ilişkili olduğu, ancak çalışanların sahiplenme ve bölgecilik duygularının nesnelere yönelik olumlu duygularla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bölgeselliğin başkaları tarafından anlaşılamayabileceği veya olumsuz olarak görülerek sosyal çalışma ortamını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Peng ve Pierce (2015), İş ve örgüt temelli psikolojik sahiplenme: İlişki ve sonuçlar (Job-and organization-based psychological ownership: relationship and outcomes) adlı araştırmalarında, örgüt temelli psikolojik sahiplenmenin iş temelli psikolojik sahiplenme yoluyla iş üzerindeki kontrolü nasıl ortaya çıkardığını, iş ve örgüt



temelli psikolojik sahiplenme arasında ilişkiyi ve Çin bağlamında sonuçları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre iş temelli psikolojik sahiplenmenin deneyimli iş kontrolü ile örgüt temelli psikolojik sahiplenme arasındaki ilişkiye aracılık ettiği, iş temelli psikolojik sahiplenme ile iş doyumunu, örgütsel vatandaşlık davranışları ve işten ayrılma niyetleri arasında ve örgüt temelli psikolojik sahiplenme ile iş doyumunu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Md-Sidin, Sambasivan ve Muniandy (2009), İşletme okulu öğretim üyelerinin performansına psikolojik sahiplenmenin etkisi (Impact of Psychological Ownership on the Performance of Business School Lecturers) isimli makalenin amacı, Malezya'daki devlet üniversitelerinin işletme okulu öğretim görevlileri arasında psikolojik sahiplenme, iş performansı, işe bağlılık ve iş doyumunu ilişkisi araştırılmıştır. Psikolojik sahiplenmenin işe bağlılık, iş doyumunu ve performansın 3 boyutu ile pozitif anlamlı ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Avey, Wernsing ve Palanski (2012), Etik liderlik sürecini keşfetmek: Çalışan sesliliği ve psikolojik sahiplenmenin aracı rolü (Exploring the process of ethical leadership: The mediating role of employee voice and psychological ownership) isimli çalışmayı 845 çalışan ile yürütmüş, etik liderlik ile olumlu çalışan çıktıları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda psikolojik sahiplenme duygularının, etik liderlik ve iş doyumunu arasındaki ilişkiye aracılık ettiği belirlenmiştir.

Chi ve Han (2008), Örgütlerde resmi sahiplenme ve psikolojik sahiplenme arasındaki bağlantıları keşfetmek: Örgütsel adaletin arabulucu rolü (Exploring the linkages between formal ownership and psychological ownership for the organization: The mediating role of organizational justice) isimli çalışmayı Tayvan'daki 20 yüksek teknoloji firmasına dayanan 387 Ar-Ge mühendisi üzerinde yürütmüş, toplanan verilerden kar paylaşımı, karar verme, işletme bilgilerine erişim olarak üç yasal sahiplik programına çalışanların katılımının psikolojik sahiplenme ile ilişkileri incelemiş, çalışanların kâr paylaşımına, karar verme süreçlerine ve iş bilgilerine katılımın psikolojik sahiplenme ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

McConville, Arnold ve Smith (2016) Çalışanın hisse sahipliği, psikolojik sahiplenme, iş tutum ve davranışları: Bir fenomenolojik analiz (Employee share ownership, psychological ownership, and work attitudes and behaviours: A phenomenological analysis) isimli çalışmayı İngiltere'deki 9 şirkette 37 kişi ile

yürütmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanan verilerle yasal hisse sahipliği olan çalışanların işteki tutum ve davranışları ile psikolojik sahiplenme duyguları arasındaki ilişkileri nasıl algıladıkları ve psikolojik sahiplenmenin rolünü belirlemeye çalışılmıştır. Araştırmada yasal hisse sahipliği olan çalışanların, hisse planlamalarının nasıl yapılacağına ilişkin açıklamalarında psikolojik sahiplenmenin tutumsal veya davranışsal bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Han, Chiang ve Chang (2010), Karar vermede çalışan katılımı, psikolojik sahiplenme ve bilgi paylaşımı: Tayvan yüksek teknoloji örgütlerinde örgütsel bağlılığın aracı rolü (Employee participation in decision making, psychological ownership and knowledge sharing: mediating role of organizational commitment in Taiwanese high-tech organizations) isimli çalışmada, çalışanların bilgi paylaşımını sağlayan olumlu biliş ve tutumlarının karar vermeye çalışanın katılımının etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre çalışanların karar alma süreçlerine katılımları, bilgi paylaşımı ve örgütsel bağlılıkları psikolojik sahiplenme ile pozitif ilişkili olduğu ayrıca psikolojik sahiplenme duygusu yüksek çalışanların örgüte daha fazla bağlı oldukları, psikolojik sahiplenme ve bilgi paylaşımı davranışı arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaur, Sambasivan ve Kumar (2013), Ruhsal zekâ, duygusal zekâ, psikolojik sahiplenme ve tükenmişliğin hemşirelerin bakım davranışlarına etkisi: Boylamsal bir çalışma (Effect of spiritual intelligence, emotional intelligence, psychological ownership and burnout on caring behaviour of nurses: a cross-sectional study) adlı çalışmada hemşirelerin ruhsal zekâ, duygusal zekâ, psikolojik sahiplenme ve tükenmişlik içeren bakım davranışları arasında bir model geliştirilmek istenmiştir. Araştırma sonucunda psikolojik sahiplenmenin tükenmişlik ile negatif ilişkili olduğu ve bakım davranışlarını etkilediği, ayrıca hemşirelerin duygusal zekâsı ve bakım davranışı ile ruhsal zekâ ve bakım davranışı arasında psikolojik sahiplenmenin aracılık ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Brown, Crossley, Robinson (2014), psikolojik sahiplenme, bölgecilik davranışı ve takım desteği olarak algılanma: Güvenin çalışma ortamındaki önemli rolü (Psychological ownership, territorial behavior, and being perceived as a team contributor: The critical role of trust in the work environment) isimli çalışmada psikolojik sahiplenme, bölgecilik ve ekip katılımcısı olarak algılanma arasındaki ilişkiyi belirleyen kritik bir koşul olarak çalışma ortamındaki güven ele alınmıştır. Araştırmada yüksek bir güven

ortamının psikolojik sahiplenme ile ilişkili bölgecilik davranışını azalttığı, fakat yüksek güven ortamlarında bölgecilik davranışında bulunanların diğerleri tarafından olumsuz ve katkılarının önemli ölçüde düşük görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Baer ve Brown (2012), Kişinin bakış açısındaki körlük: Düşüncelerin psikolojik sahiplenmesi insanların benimsediği öneri türlerini nasıl etkiliyor? (Blind in one eye: How psychological ownership of ideas affects the types of suggestions people adopt) başlıklı çalışmada, sahiplenme duygularının, kişilerin sahipliklerini arttıran değişim önerilerini kabul etmelerine, onları azaltan önerileri ise reddetmelerine neden olduğu, ayrıca bireysel kayıp ve olumsuz etkilenme duygusunun, psikolojik sahiplenmenin değişim önerilerini benimseme üzerinde aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Avey, Avolio, Crossley ve Luthans (2009), Psikolojik sahiplenme: Teorik uzantılar, ölçüm ve iş çıktılarıyla ilişkisi (Psychological ownership: Theoretical extensions, measurement and relation to work outcomes) isimli makalelerinde, psikolojik sahiplenmenin genişletilmiş bir görünümünün bileşenlerini araştırarak, örgütlerde insan performansını etkilemek için olumlu bir kaynak olabildiği belirlenmiştir. Araştırmada psikolojik sahiplenme ölçme aracı geliştirilerek, sonraki psikolojik sahiplenme ve olumlu örgütsel davranış üzerine yapılacak araştırmalar için pratik sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

Sieger, Bernhard ve Frey (2011), Aile dışı çalışanlarda duygusal bağlılık ve iş doyumunu: Adalet algılarının ve psikolojik sahiplenme rollerinin araştırılması (Affective commitment and job satisfaction among non-family employees: investigating the roles of justice perceptions and psychological ownership) isimli çalışma Almanyada ve Almanca konuşan İsviçreli 310 aile dışı çalışanın üzerinde yürütülen araştırmada, psikolojik sahiplenmenin dağıtımçı adalet ve duygusal bağlılık ile iş tatmini arasındaki ilişkilere aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Von der Trenck (2014), Bilgi gizlemede psikolojik sahiplenme ve bölgeselliğin rolü ("It's Mine." The Role of Psychological Ownership and Territoriality in Knowledge Hiding) isimli makalesinde bilginin niteliğinin sahiplenme duygularını geliştirdiği sonucuna ulaşılmış ve teorik bir model geliştirilmiştir. Ayrıca sahiplenmenin bölgeselliği belirleme ve savunma amacıyla ortaya çıktığını ve bunun da bilgiyi gizleme davranışına neden olduğu belirtilmiştir.

Mayhew, Ashkanasy, Bramble ve Gardner (2007), Örgüt düzenlemelerinde psikolojik sahiplenmenin öncülleri ve sonuçları üzerine bir çalışma (A Study of the Antecedents and Consequences of Psychological Ownership in Organizational Settings) adlı çalışmada, psikolojik sahiplenme konusunda daha önce yapılmış deneysel çalışmalar genişletilmek hedeflenerek 68 çalışan ve yönetici üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerden psikolojik sahiplenmenin iş tatmini ve örgütsel bağlılıktan ayırt edilebilen farklı iş tutumları olduğu, iş doyumunu ve örgütsel bağlılığı tahmin etmeye yaradığı ve özerklik ile bu iş tutumları arasındaki ilişkiye aracılık ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Han, Chiang, Mcconville ve Chiang (2015) Kişi-örgüt uyumu, kişi-iş uyumu ve bağlamsal performansın boylamsal incelenmesi: Psikolojik sahiplenmenin aracı rolü (A longitudinal investigation of person-organization fit, person-job fit, and contextual performance: The mediating role of psychological ownership) isimli araştırmayı Tayvan'daki çok uluslu bir ilaç firması çalışanlarının işyerinde psikolojik sahiplenme duygularını çevreleyen ilişkileri, bağlamsal performans üzerindeki etkileri boyutunda incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre kişi-iş uyumu ile psikolojik sahiplenme, psikolojik sahiplenmenin de bağlamsal performans ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu, kişi-örgüt uyumu ile psikolojik sahiplenme ile pozitif fakat anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

### 2.2.2.3. Bağlamsal performans ile ilgili araştırmalar

Yurt dışında bağlamsal performans ile ilgili araştırmalar eğitim alanı dışında yapılmıştır. Aşağıda literatürde yer alan araştırmaların büyük çoğunluğuna yer verilmiştir.

Goodman ve Svyantek (1999), Kişi-örgüt uyumu ve bağlamsal performans: paylaşılan değerlerin önemi (Person-organization fit and contextual performance: Do shared values matter) isimli çalışmayı 356 çalışan üzerinde yürütmüş, kişi-örgüt uyumunun çalışanların görev ve bağlamsal performansı üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çalışanların ideal örgüt kültürleri ve mevcut örgüt kültürlerine yönelik algıları ve bunlar arasındaki tutarsızlıkların görev ve bağlamsal

performansı öngörebildiği, bunun yanı sıra ödülün bağlamsal performans için önemli olduğu ve her türlü performansı etkilediği sonuçları elde edilmiştir.

Aryee, Sun, Chen, ve Debrah (2008), İstismarcı yönetim ve bağlamsal performans: Duygusal tükenmişliğin aracı rolü ve iş birim yapısının düzenleyici rolü (Abusive Supervision and Contextual Performance: The Mediating Role of Emotional Exhaustion and the Moderating Role of Work Unit Structure) adlı araştırmada, duygusal tükenmişliğin, bağlamsal performans boyutlarıyla olumsuz ilişkili olduğu, ayrıca duygusal tükenmenin, istismarcı yönetim ile bağlamsal performans boyutları arasındaki ilişkilere aracılık ettiği, çalışma birimi yapısının ise istismarcı yönetim ile bağlamsal performansın alt boyutları arasındaki ilişkide düzenleyici etkisi bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Edwards, Bell, Arthur ve Decuir (2008), Görev, bağlamsal performans ve iş doyumunun yönleri arasındaki ilişkiler (Relationships between Facets of Job Satisfaction and Task and Contextual Performance) başlıklı çalışmayı bir üretim tesisinin 444 çalışanı ile yürütmüş, iş doyumunu ile görev ve bağlamsal performans arasındaki ilişkiyi incelemiş, doyum-performans ilişkisini, doğrudan iş doyumunu ve performans düzeyinde ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırma sonucunda genel iş doyumunun görev ve bağlamsal performans ile pozitif olarak güçlü ilişkili olduğu, ancak performans boyutuna göre ilişkide farklılık göstermediği sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca çalışma, iş doyumunun, bağlamsal performansa kıyasla daha çok görev performansı ile; denetimle ilgili iş doyumunun, görev performansına kıyasla daha çok bağlamsal performans ile güçlü ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hosie, Willemyns ve Sevastos (2012), Yöneticilerin bağlamsal ve görev performansı üzerinde mutluluğun etkisi (The impact of happiness on managers' contextual and task performance) başlıklı araştırmada iş doyumunun, duygusal iyi oluşun belirli özelliklerinin, yöneticilerin görev ve bağlamsal performanslarını ne kadar öngörebileceği incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, duygusal iyi oluş unsurları ve iş doyumunun yöneticilerin artan performans seviyelerini nasıl edindiklerini ve sürdürdükleri belirlenerek, yönetsel etkililiğin olumlu ya da olumsuz duygusal iyi oluş ve iş doyumunu performansın artmasına ya da azalmasına neden olarak bağlamsal ve görev performansı ile pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wahyu Ariani (2013), Görev ile bağlamsal performansın öz ve diğerlerinin değerlendirme farklılığı (Self – Others Rating Discrepancy of Task and Contextual Performance) adlı araştırmada çalışma arkadaşları, denetçi ve öz değerlendirmeleri olmak üzere üç farklı kaynak kullanılarak görev ve bağlamsal performans değerlendirmelerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma belirlenmesi amacıyla Endonezya'da Yogyakarta'daki hizmet işletmelerinde 146 çalışan ve 40 denetçi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre görev ve bağlamsal performansın çalışma arkadaşları ve öz değerlendirmeler arasında anlamlı düzeyde farklı olmadığı, ancak denetçi ve öz değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışma arkadaşlarının puanlarının, görev performansının denetçi puanlamalarından anlamlı farklılık bulunduğu, fakat bağlamsal performansta bu farklılığın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yousaf, Yang ve Sanders (2015), Pakistanlı profesyonellerin görev ve bağlamsal performanslarına içsel ve dışsal motivasyonun etkileri (Effects of intrinsic and extrinsic motivation on task and contextual performance of Pakistani professionals: The mediating role of commitment foci) başlıklı çalışmayı Pakistan'daki bir hastanenin 181 Pakistanlı doktor ve üniversiteden 135 Pakistanlı akademisyen üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırmada çalışanların iç -dışsal motivasyonu ve görev-baglamsal performanslarına yönelik görüşleri aralarındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, içsel motivasyon, görev performansı ile pozitif ilişkili olup bu ilişki duygusal mesleki bağlılık ile sağlandı; dışsal motivasyon hem görev performansı hem de bağlamsal performans ile ilişkili olup bu ilişkilere duygusal örgütsel bağlılığın aracılık ettiği sonuçları elde edilmiştir.

Demerouti, Xanthopoulou, Tsaousis, and Bakker (2014) Görev ve bağlamsal performans dolaşıklığını çözme (Disentangling Task and Contextual Performance) isimli araştırmayı çeşitli sektörlerde bulunan 244 çalışan üzerinde yürütmüş, çalışma arkadaşlarının görev ve bağlamsal performanslarının öz ve meslektaş değerlendirmeleri boyutsallığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre iki performans boyutunun farklılaştığı ve yüksek düzeyde ilişkili olmasına karşın, maddelere verilen yanıtların yöntem faktöründen etkilendiği; çalışma arkadaşlarının puanları görev performansındaki değişimi daha fazla açıklarken, öz değerlendirme puanları bağlamsal performanstaki değişimi daha fazla açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca görev ve bağlamsal

performansın ölçümü, öz ve çalışma arkadaşlarına göre değerlendirmelerinin değişmediği, hem görev ve bağlamsal performans arasındaki hem de kendini işe kaptırma arasında pozitif ilişkili olduğu ve aynı öneme sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tufail, Mahesar ve Pathan (2017), Örgütsel adalet, görev ve bağlamsal performans: Üst düzey yöneticiler için deneysel analiz (Organizational justice, task and contextual performance: Empirical analysis for front line managers) isimli araştırmayı Pakistan' da bulunan 20 tekstil işletmesinin 352 üst düzey yöneticisi üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırmada adalet-performans ilişkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre hem prosedür hem de dağıtımcı adaletin görev ve bağlamsal performans ile pozitif anlamlı ilişkili olduğu, üst düzey yöneticilerinin bağlamsal performansının görev performansı ile karşılaştırıldığında adalet ile bağlamsal performans arasında ilişkiler nispeten daha güçlü olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Carlson, Witt, Zivnuska, Kacmar ve Grzywacz, (2008), Aile-iş dengesi ve bağlamsal performans arasındaki bağlantı olarak yönetici değerlendirmesi (Supervisor Appraisal as the Link between Family-Work Balance and Contextual Performance) isimli araştırmalarını 156 özel sektör çalışanı ve 17 yöneticisinin eşleştirilmiş bir örneğinden toplanan verilerden yola çıkarak alt kademe çalışanların iş -yaşam dengesi ile bağlamsal performansları arasındaki ilişkiyi yönetici değerlendirmelerine göre incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre yöneticinin performans değerlendirmelerinin güçlendirme değerlendirmesinden etkilendiği, çatışmanın değerlendirilmesi ise yalnızca kişiler arası kolaylaştırma için önemli olduğu, astların çatışmasının bağlamsal performansın her iki boyutu üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Peng, Quan, Zhang ve Dubinsky (2015), Bilgi paylaşımı, sosyal ilişkiler ve bağlamsal performans: Bilgi teknolojisi yeterliliğinin düzenleyici etkisi (Knowledge sharing, social relationships, and contextual performance: The moderating influence of Information technology competence) isimli çalışmada, çalışanların sosyal ilişki ve bağlamsal performansının, çalışanların bilgi paylaşımı üzerindeki etkisini araştırılmıştır. Araştırma Çinli bir şirketin araştırma ve geliştirme departmanındaki uzmanlar üzerinden yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, hem sosyal ilişkiler hem de bağlamsal performansın bilgi paylaşımı üzerinde pozitif anlamlı etkisi olup, çalışanların bilgi teknolojileri yeterliliği, bilgi paylaşımı karşısında bu değişkenlerin her ikisini de pozitif

yönde etkilediği sosyal ilişki, bağlamsal performans ve bilgi teknolojileri yeterliliğinin bilgi paylaşımı için önemli unsurlar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Pradhan ve Pradhan (2015), "Dönüşümcü liderlik, duygusal örgütsel bağlılık ve bağlamsal performans arasındaki ilişkinin deneysel bir araştırması" isimli çalışmayı Hindistan'da çeşitli bilgi teknolojileri şirketlerinde çalışan 480 yazılım uzmanı üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırmada dönüşümcü liderlik, takipçilerin duygusal örgütsel bağlılığı ve bağlamsal performansları arasındaki ilişki ve duygusal örgütsel bağlılığın bağlamsal performans üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, dönüşümcü liderliğin çalışanların duygusal örgütsel bağlılığı ve bağlamsal performansı üzerinde belirgin bir olumlu etkisi olduğu hem dönüşümcü liderliğin ve hem duygusal örgütsel bağlılığın, çalışanların bağlamsal performansı ile pozitif ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Motowildo, Borman ve Schmit (1997), Görev ve bağlamsal performansta bireysel farklılıklar kuramı (A Theory of Individual Differences in Task and Contextual Performance) adlı araştırmada, iş performansının davranışsal, aşamalı, değerlendirici ve çok boyutlu olduğunu varsayan bir iş performansı teorisini açıklamaya çalışmış ve performans alanını oluşturan davranışsal bölümlerin altında yatan boyutları tanımlayıp, belirlemek için görev ile bağlamsal performans arasındaki ayrımı kullanmışlardır. Kişilik ve bilişsel yetenek değişkenlerindeki bireysel farklılıkların, öğrenme deneyimleri ile birlikte bilgi, beceri ve çalışma alışkanlıklarında değişkenliğe yol açıp açmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre görev performansı ile ilişkili bilgi, beceri, çalışma alışkanlıkları ve niteliklerin, bağlamsal performansla ilişkili olanlardan farklı olduğu, bunların görev performansını etkilediği gibi bağlamsal performansı da etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Jawahar ve Carr, (2007), Vicdanlılık ve bağlamsal performans: Algılanan örgütsel desteğin ve lider üye değişiminin düzenleyici etkisi (Conscientiousness and contextual performance: The compensatory effects of perceived organizational support and leader-member Exchange) isimli çalışmayı 158 çalışan üzerinde yürütmüştür. Araştırmada vicdanlılığın örgüte ve yöneticiye yönelik bağlamsal performansı etkilediği, lider ve örgüt desteğinin çalışanlarda bağlamsal performansı ortaya çıkardığı, vicdanlılık ve örgüte yönelik bağlamsal performans arasındaki ilişkide algılanan örgütsel desteğin;



vicdanlılık ve yöneticiye yönelik bağlamsal performans arasındaki ilişkide ise lider-üye değişiminin düzenleyici etkisi olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Hetzler (2007), Bağlamsal performans yordayıcılarının boylamsal bir incelemesi (A Longitudinal Study of the Predictors of Contextual Performance) başlıklı doktora tezinde vicdanlılık, kabul edilebilirlik, kişilik, motivasyon inancı ve kişinin grubu ile algılanış benzerliği, bağlamsal performansın zamansal istikrarını tahmin etmede kullanılmış ve bunu değerlendirmek için iki ayrı zamanda elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bağlamsal performansı sürekli olarak tahmin etmenin zor olduğu, iki zaman dilimi arasında bireysel performans davranışlarının azaldığı ancak bağlamsal performans genelinin istikrarlı olduğu; kabul edilebilirlik ve vicdan azlığının bağlamsal performansın zamansal istikrarını tahmin edebileceği fakat dışa dönük, içsel motivasyon inancı ve algılanan benzerlik bağlamsal performansı tahmin etmede istikrarsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilal, Shah, Yasir ve Mateen (2015), Özel üniversite öğretim üyelerinin işe angaje olmaları ile bağlamsal performansları (Employee Engagement and Contextual Performance of Teaching Faculty of Private Universities) isimli çalışmayı Pakistan'daki Khyber Pakhtunkhwa'da bulunan 231 özel üniversitesinde çalışanlar üzerinde yürütmüş, işe angaje olmaları ile bağlamsal performansları arasındaki ilişkiyi incelenmişlerdir. Araştırma sonucuna göre çalışanların işe angaje olmaları ile bağlamsal performansları arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur.

Gellatly ve Irving (2001), Yöneticilerin kişilik, özerklik ve bağlamsal performansı (Personality, autonomy, and contextual performance of managers) adlı çalışmayı 79 kamu yöneticisi üzerinde yürütmüştür. Araştırmada kişilik özellikleri (dışa dönüklük, uyumluluk, vicdanlılık), iş özerkliği ile bağlamsal performans arasındaki ilişkileri ve özerkliğin kişilik özellikleri ve performans ilişkileri üzerinde düzenleyici rolü incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, dışa dönüklük, uyumluluk ve bağlamsal performans arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuş, fakat uyumluluk ile bağlamsal performans arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca iş özerkliği yüksek olduğunda bağlamsal performansa yönelik özerklik ile dışa dönüklük, uyumluluk, vicdanlılık arasında pozitif ilişkiler; ancak iş özerkliği düşük olduğunda vicdanlılık ve bağlamsal performans arasında negatif ilişkiler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. The

relationship between organizational commitment and contextual performance among private club leaders.

Cichy, Kim ve Cha (2009), Duygusal zekâ ile bağlamsal performans arasındaki ilişki: otomatikleştirilmiş ve satış yapan hizmet sektörü yöneticilerine uygulanması (The relationship between emotional intelligence and contextual performance: Application to automated and vending service industry executives) başlıklı çalışma, ulusal otomatik mağazacılık birliğine üyeliği olan 191 kişi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada duygusal zekâ ve bağlamsal performans arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre pozitif anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Van Scotter (2000), Görev ve bağlamsal performansın işten ayrılma niyeti, iş doyumunu ve duygusal bağlılık ile ilişkisi (Relationships of task performance and contextual performance with turnover, job satisfaction, and affective commitment) adlı araştırmayı hava kuvvetleri mekaniğinde çalışanlar üzerinde yürütmüş, görev performansının ve bağlamsal performansın işten ayrılma niyeti, iş doyumunu ve duygusal örgütsel bağlılık üzerine etkilerini incelenmiştir. 1992’de 419, 1993’ te 991 kişiyle yapılmış ve her iki çalışmada da görev performansı ile bağlamsal performansın ayrı olduğu, bağlamsal performansı daha yüksek olan çalışanların işlerinden daha memnun ve örgütlerine daha fazla bağlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Motowidlo (2000), İnsan kaynakları yönetiminde bağlamsal performans ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili bazı temel konular (Some basic issues related to contextual performance and organizational citizenship behavior in human resource management) başlıklı araştırmasında, bağlamsal performans ve örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilgili görüşlerin, insan kaynakları yönetimine uygulanmasında kavramsal zorluklara neden olabilen temel konuları irdelemiş ve ilgili terimlerin kökenleri ve tanımları, belirli farklılıkları ve sorunları ele alınmıştır. Bağlamsal performans ve örgütsel vatandaşlık davranışının birçok bakımdan benzer olmasına karşın ilgili araştırmaların ve entelektüel birikimlerin oldukça farklı olduğu, tanımlanan davranışsal boyutların hangilerinin deneysel olarak ayırt edilebilir olduğunun dikkatle belirlenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Borman ve Motowidlo (1997), Görev performansı ve bağlamsal performans: Personel seçimi araştırmaları için önemi (Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research) adlı araştırmada görev ve bağlamsal

faaliyetler ve örgütsel yurttaşlık davranışı, sosyal örgütsel davranış unsurlarını içeren bağlamsal performans arasında sınıflandırmaya gidilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, görev ve bağlamsal performansın birbirinden ayrıldığı, yöneticilerin performansları genel olarak değerlendirirken görev ve bağlamsal performansı hemen hemen aynı düzeyde değerlendikleri fakat daha deneyimli yöneticilerin çalışanların bir kısmının bağlamsal performansını göz önünde bulundurdıkları ayrıca kişiliğin bağlamsal performansı başarıyla öngördüğünü; kişilik ve bağlamsal ölçütler arasındaki ilişkinin kişilik ve genel performans arasındaki ilişkiden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Motowidlo ve Van Scotter (1994), Görev performansının bağlamsal performanstan ayrılması gerektiğine dair kanıt (Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance) adlı çalışmada, Borman ve Motowidlo (1993) tarafından yapılan görev performansı ve bağlamsal performans arasındaki ayrımı araştırmışlar ve yöneticilerin 421 ABD hava kuvvetleri mekanikçisini görev performansı, bağlamsal performans ve genel performans açısından değerlendirmelerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre hem görev performansı hem de bağlamsal performansın genel performansa bağımsız olarak katkı sağladığını; deneyimin, görev performansından daha çok bağlamsal performans ile kişilik değişkenleri ise görev performansından çok bağlamsal performans ile ilişkili olduğu ve bu bağlamda görev performansı ile bağlamsal performans arasında yapılan ayrımın desteklediği ayrıca yöneticilerin bağlamsal performansı değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Jawahar ve Ferris (2011), Görev ve bağlamsal performansın yükselme (terfi edilebilirlik) kararlarına etkisi üzerine boylamsal araştırma (A longitudinal investigation of task and contextual performance influences on promotability judgments) başlıklı çalışmayı ABD'nin kuzey orta bölgesi kurumsal perakende zincirinden 36 yönetici ve 210 çalışanın görev ve bağlamsal performansları ile ilgili görüşleri nicel verilerle yürütülmüştür. Araştırmada her iki performans türünün yükselme kararlarında etkili ve etkileşim içinde olduğu, bu bağlamda görev performansında ve bağlamsal performansın birinde (kendini işe adama yönü itibarıyla) üstün olan astların diğerlerine göre daha fazla yükselmeye uygun olduklarına karar verildiği, görev performansı ve bağlamsal performansı daha yüksek seviyelerde sergileyen astların daha fazla yükselme ile ödüllendirildikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Devonish ve Greenidge (2010), Örgütsel adaletin bağlamsal performansa, üretim karşıtı iş davranışlarına ve görev performansına etkisi: Yetenek temelli duygusal zekanın yönlendirici rolünün araştırılması (The effect of organizational justice on contextual performance, counterproductive work behaviors, and task performance: Investigating the moderating role of ability-based emotional intelligence) başlıklı makaleyi Karayipler'de özel ve kamu sektörlerinde yer alan 9 kuruluşta 211 çalışan üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, örgütsel adaletin 3 boyutunun (dağıtımçı, prosedür ve etkileşimci) görev performansı, bağlamsal performans ve üretim karşıtı iş davranışları üzerinde belirgin etkileri olduğu, ayrıca duygusal zekanın, prosedürel adalet ile bağlamsal performans arasındaki ilişkide aracı rolü olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Jawahar, Meurs, Ferris ve Hochwarter (2008), Görev ve bağlamsal performansın karşılaştırmalı yordayıcıları olarak öz-yeterlik ve politik beceri: Yapısal iki çalışma (Self-efficacy and political skill as comparative predictors of task and contextual performance: A two-study constructive replication) adlı çalışma önce 220, sonra 170 kişi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öz-yeterliliğin bağlamsal performansa oranla görev performansı ile daha güçlü ilişkili olduğu, politik becerinin ise görev performansından ziyade bağlamsal olarak ilişkili olduğu, hem öz-yeterlik hem de politik becerinin etkisinin eş zamanlı olarak incelendiğinde ise öz-yeterliliğin görev performansını politik beceriden daha çok öngördüğü; politik becerinin ise bağlamsal performansı öz-yeterlikten daha fazla öngördüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.

Greenidge, Devonish ve Alleyne (2014), Yetenek temelli duygusal zekâ ile bağlamsal performans üretim karşıtı iş davranışları arasındaki ilişki: İş doyumunun aracı etkilerinin bir testi (The relationship between ability-based emotional intelligence and contextual performance and counterproductive work behaviors: A test of the mediating effects of job satisfaction) isimli çalışmayı 222 çalışan üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre iş doyumunu ve yetenek temelli duygusal zekânın boyutlarından olan duygu kontrolünün, bağlamsal performans ile kişiler arası ve örgütsel üretim karşıtı iş davranışlarıyla doğrudan ilişkili olduğu; iş doyumunun kişiler arası ve örgütsel üretim karşıtı iş davranışları arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği, duygu kontrolü ve stratejileri olan çalışanların yüksek düzeyde iş memnuniyeti ve bağlamsal performans, daha düşük düzeyde üretim karşıtı iş davranışları sergileme eğilimi gösterdikleri sonuçları elde edilmiştir.

## III. BÖLÜM

### 3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalar olup, değişkenlerin birlikte değişimleri incelenerek bir neden sonuç ilişkisinin oluşabileceği konusunda araştırmacıya fikir verebilen araştırmalardır (Karasar, 2014). Bir başka deyişle ilişkisel araştırmalarda, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiler incelenmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2014).

#### 3.2. Araştırma Evreni

Araştırma evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçe liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgilere göre il merkezinde 18 ortaöğretim okulu bulunmakta ve bu okullarda 844 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmeden, evrenin tamamı üzerinde çalışılmıştır. Araştırma yapılan okullar ve bu okullardaki öğretmen sayılarını gösteren liste Tablo 3.1'de verilmiştir.

**Tablo 3. 1.** Bolu merkez ilçe liseleri ve öğretmen sayıları

|    | <b>Bolu Merkez Liseler</b>                                      | <b>Öğretmen Sayısı</b> |
|----|---|------------------------|
| 1  | Bolu Anadolu İmam Hatip Lisesi                                  | 60                     |
| 2  | Bolu Anadolu Lisesi   | 51                     |
| 3  | Bolu Sosyal Bilimler Lisesi                                     | 35                     |
| 4  | Bolu Atatürk Anadolu Lisesi                                     | 48                     |
| 5  | Bolu Fen Lisesi   | 34                     |
| 6  | Bolu Güzel Sanatlar Lisesi                                      | 33                     |
| 7  | Bolu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi                           | 65                     |
| 8  | Emine Mehmet Baysal Anadolu Lisesi                              | 32                     |
| 9  | İzzet Baysal Anadolu Lisesi                                     | 61                     |
| 10 | İzzet Baysal Abant Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi             | 30                     |
| 11 | İzzet Baysal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi                   | 118                    |
| 12 | İzzet Baysal Gölyüzü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi           | 27                     |
| 13 | Mimar İzzet Baysal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi             | 81                     |
| 14 | Mustafa Çizmecioğlu Anadolu Lisesi                              | 49                     |
| 15 | Ankara Altındağ Belediyesi Kız Anadolu İmam Hatipi Lisesi       | 44                     |
| 16 | Bolu Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Zübeyde Hanım Mesleki v | 68                     |
| 17 | Canip Baysal Anadolu Lisesi                                     | 41                     |
| 18 | Bolu Spor Lisesi  | 7                      |
|    | <b>Toplam</b>   | <b>884</b>             |

Araştırmada seçilen demografik değişkenler; yaş, cinsiyet, sendika üye olma durumu, eğitim düzeyi ve kıdem'dir. Bu değişkenlere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 3-2'de verilmiştir.

**Tablo 3.2.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımı

| <b>Değişken</b>        |                 | <b>N</b>   | <b>%</b>     |
|------------------------|-----------------|------------|--------------|
| <b>Yaş</b>             | 20-30 Yaş       | 73         | 13,9         |
|                        | 31-40 Yaş       | 225        | 42,9         |
|                        | 41-50 Yaş       | 187        | 35,7         |
|                        | 51 Yaş ve üzeri | 39         | 7,4          |
| <b>Kıdem</b>           | 1-10 Yıl        | 148        | 28,2         |
|                        | 11-20 Yıl       | 236        | 45,0         |
|                        | 21 Yıl ve Üzeri | 140        | 26,7         |
| <b>Eğitim</b>          | Lisans          | 423        | 80,7         |
|                        | Lisansüstü      | 101        | 19,3         |
| <b>Cinsiyet</b>        | Kadın           | 268        | 51,1         |
|                        | Erkek           | 256        | 48,9         |
| <b>Sendika Üyeliği</b> | Var             | 365        | 69,7         |
|                        | Yok             | 159        | 30,3         |
| <b>Toplam</b>          |                 | <b>524</b> | <b>100,0</b> |

Tablo 3.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %13,9' u 20-30 yaş, %42,9' u 31-40 yaş, %35,7' si 41-50 yaş aralığında olup, %7,4' ü ise 51 yaş ve üzerindedir. Cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %51,1' inin kadın, %48,9' unun erkek olduğu görülmektedir. Bir diğer değişken olan eğitim düzeyine göre ise öğretmenlerin %80,7'si lisans, %19,3' ü lisansüstü mezundur. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin %28,92' si 1-10 yıl arasında, %45' i 11-20 yıl arasında, %26,7' si 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptir. Son değişken olan sendikal üyeliği değişkenine göre öğretmenlerin %69,7' sinin sendikaya üyeliği bulunmaktayken %30,3' ünün herhangi bir sendikaya üyeliği bulunmamaktadır.

### 3.3 Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama araçları araştırmacı tarafından 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bolu merkez ilçe liselerinde görevli öğretmenlere, Eylül-Ekim ayları arasında uygulanmıştır. Verilerin toplanmasından önce gerekli olan Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'na 29.09.2017 tarihli (Protokol No. 2017/240) yapılan başvuru kurulun 18.10.2017 tarihli ve 2017/08 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur (EK-1). Ayrıca, ölçek formunun Bolu merkez ilçeye bağlı liselerdeki öğretmenler üzerinde uygulanmasına ilişkin araştırma izin isteği valilik makamının oluru ve Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 10.10.2017 tarih ve 16269336 sayılı yazısı ile uygun görülmüştür (EK-2). Veri toplama aracı için kişisel bilgileri ve üç ölçeği içeren form tek yönlü 3 sayfa olacak biçimde tasarlanıp çoğaltılmıştır (EK-3). Bu doğrultuda asıl uygulamada araştırma örnekleminde yer alan tüm öğretmenlere formun uygulanması hedeflendiğinden Bolu merkez ilçede bulunan her bir lisede görevli toplam öğretmen sayısı kadar form hazırlanmış ve bir dosya içerisinde araştırmacı tarafından okullardaki öğretmenlere uygulanmıştır. Doldurulan formlar araştırmacı tarafından toplanmış ve okul için hazırlanan dosyanın içerisine yerleştirilmiştir. Formların hangi okula ait olduğunun bilinmesi için araştırmacı tarafından dosyalar alındıktan hemen sonra lisenin adı dosyanın üzerine yazılmıştır.

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada asıl uygulamadan önce *Psikolojik Sahiplenme ve Bağlamsal Performans* ölçekleri araştırmacı tarafından uyarlandığından, her iki ölçek için ayrı illerde fakat asıl uygulama ile aynı olacak şekilde lise öğretmenlerine uygulanmak koşuluyla, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için sırasıyla Konya ve Diyarbakır illerinde olmak üzere 2 pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan 1. pilot uygulamadan elde edilen veri seti ile AFA, 2. pilot uygulamadan elde edilen veri seti ile de DFA yapılarak asıl formlar oluşturulmuştur. Nihai veri toplama sürecinde ölçek uyarlama sonucunda oluşturulan asıl formlar kullanılmıştır.

Öğretmenlerin okulların mesleki öğrenme topluluğu düzeyini belirlemek amacıyla Olivier, Hipp ve Huffman (2010) tarafından geliştirilmiş, Türk kültürüne Bellibaş, Bulut ve Gedik (2017) tarafından uyarlanan Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği, Avey, Avolio, Crossley ve Luthans (2009) tarafından geliştirilen Psikolojik Sahiplenme Ölçeği ile Motowidlo ve Van Scotter (1994) tarafından geliştirilen Bağlamsal Performans Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kişisel bilgilerinin yapılacak analizlerde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmayacağına belirlenebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu; yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sendika üyeliği değişkenleri içermektedir.

### 3.5. Psikolojik Sahiplenme ve Bağlamsal Performans Ölçeklerinin Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması

Ölçek uyarlamasına yönelik öznel değerlendirmeleri içeren çeviri, geri-çeviri ve ön test adımlarına ek olarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gibi istatistiksel yöntemlere de yer verilerek elde edilecek bulguların geçerlilik ve güvenilirliklerini arttıracak değerlendirilmektedir (Bayık ve Gürbüz, 2016).

Ölçek uyarlama çalışmalarında belirli aşamalar ve uyulması gereken kurallar bulunmaktadır. Bayık ve Gürbüz (2016), kabul edilebilir bir ölçek uyarlama çalışması için temel adımların neler olduğunu belirlemiş, bu adımlar Tablo 3.3'te gösterilmiştir. Bu araştırmada, belirlenmiş olan bu adımlar izlenmiştir.



**Tablo 3.3.** Kabul edilebilir bir ölçek uyarlama çalışması için temel adımlar

- 
- 1 Ölçek uyarlama/geliştirme kararı verilmesi
  - 2 Ölçeğin hedef dile çevrilmesi (en az iki kişilik komisyon)
  - 3 Geri-çeviri işlemi yapılması (en az iki kişilik komisyon)
  - 4 Uzman görüşüne başvurulması (en az iki kişilik komisyon)
  - 5 Ön test yapılması (her iki dili bilen bir örnekleme orijinal dildeki ölçeğin ve Türkçe'ye uyarlanmış ölçeğin uygulanması)
  - 6 Güvenilirlik ve geçerliliğin test edilmesi (Cronbach Alfa, DFA ve gerektiğinde AFA)
  - 7 Yöntem ve Madde yanlılığının test edilmesi\*
- 

\* Son basamak, ölçeğin orijinal hali ve uyarlamasından elde edilen veriler arasında doğrudan karşılaştırma yapılacağı durumlarda uygulanmalıdır.

---

Kaynak: Bayık ve Gürbüz, 2016.

Tablo 3.3 incelendiğinde; ölçek uyarlama/geliştirme kararı verilerek süreç başlatılmakta; çeviri, geri-çeviri, uzman görüşü, uyarlanmış ölçeğin ön teste tabi tutulması, ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliği için gerekli istatistik çalışmalarının yapılması ve en sonunda asıl ölçek ile uyarlanmış ölçeğin doğrudan karşılaştırma yapılacağı durumlarda kullanılan yöntem ve madde yanlılığının test edilmesi ile süreç sonlandırılmaktadır. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmada Psikolojik Sahiplenme ve Bağlamsal Performans ölçeklerinin Türk kültürüne uyarlama çalışmasında öncelikle çeviri, geri-çeviri ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Uyarlama çalışmasında geri-çeviri yapanlar ile çeviri yapan kişilerin aynı olmamasına özellikle dikkat edilmiştir. Psikolojik Sahiplenme ve Bağlamsal Performans ölçeklerinin, daha sonraki nesnel aşamalar olarak belirtilen istatistiksel anlamda geçerlik ve güvenilirlikleri için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Cronbach Alfa tekniklerinden yararlanılmıştır. Faktör analizi faktörleştirme ya da ortak faktör adı verilen yeni değişkenleri ortaya çıkarma ya da değişkenlerin faktör yük değerlerini kullanarak değişkenlerin işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak tanımlanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007) ve açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır.

Araştırmada faktör analizine geçmeden öncelikle Psikolojik Sahiplenme ve Bağlamsal Performans ölçeklerinden elde edilen verilerin örneklem büyüklüğü açısından veri yapısının uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testi kullanılmıştır. Bu test, gözlenen korelasyon katsayılarının büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştırmayı sağlayan bir testtir. Kaiser-

Meyer-Olkin testi sonucunda, elde edilen değerin 0,50'den düşük olması halinde analize devam edilemeyeceği belirtilmektedir. Örneklem büyüklüğü için 0,60 değeri yeterli görülen değer olarak kabul edilirken, 0,90 ve üzeri değerlerin “mükemmel” olduğu yorumu yapılmaktadır (Tavşancıl, 2005). Genellikle bu değerin ,70' ten büyük olması örneklem büyüklüğünün veriler üzerinde faktör analizi yapmak için yeterli olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bartlett testi ise değişkenlere ilişkin korelasyon matrisi ile birim korelasyon katsayılar matrisini (ana köşegen elemanları 1 ve diğer elemanların 0 olduğu matris; yani maddelerin birbirleri ile korelasyonunun sıfır olduğu matris) karşılaştırarak değişkenler arasındaki ilişkilerin faktör çıkarılacak düzeyde olup olmadığını belirlemeyi sağlamaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

AFA genellikle kuramları test etmekten daha ziyade teori üreten bir teknik olarak görülmekte (Stevens, 2002) ve bu yönüyle kuramı doğrulamaktan ziyade, hipotezleri test etmek için kullanılmaktadır (Stapleton, 1997). Aynı zamanda AFA, ölçme aracının faktör yapısı hakkında bilgi sahibi olunmadığı durumlarda, ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarma amacıyla yapılmaktadır (Crocker ve Algina, 1987). Dolayısıyla araştırmacılar maddelerin gerçekten hangi faktör altında yer aldıkları konusunda fikir sahibi değilse bu analiz yöntemi keşfedici ya da açılımlayıcı olarak tanımlanmaktadır (Byrne, 2010). Bu bağlamda AFA'da araştırmacı değişkenlerin hangi alt boyutta yer aldığını ve alt boyut sayısını sadece gözlemlemekle sınırlı kalmaktadır (Schumacker ve Lomax 2012). DFA ise genellikle AFA'dan sonra uygulanan bir teknik olup, araştırmacılar AFA ile belirledikleri faktör yapılarını DFA ile sınamaktadırlar (Kline, 2015). Bu nedenle kuramsal olarak ortaya konan faktörleri belirlemede rol oynayan değişkenler ile AFA ile belirlenen faktörleri oluşturan asıl değişkenler arasında uyumluluk bulunup bulunmadığı DFA ile belirlenebilmektedir (Özdamar, 2013; Bryne, 2010; Sümer, 2000). Bir başka ifade ile AFA ile elde edilen faktörlerin hangi değişkenler ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu belirlemede, elde edilen faktörlerde yer alan değişkenlerin bu faktörlerce temsil edilip edilmediğinin belirlenmesinde DFA'dan yararlanılmaktadır (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Her ikisi de bir uygulama sürecinde birlikte kullanılabilir gibi, AFA ve DFA olmak üzere iki farklı yöntem olarak da uygulanmaktadırlar (Schumacker ve Lomax, 2012; Akıncı, 2007).

DFA sosyal bilimlerde daha çok ölçek geliştirme ya da geçerlik çözümlenmelerinde kullanılmakta ve önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının

doğrulanması amacını taşımaktadır ve geleneksel kökeni genel faktör çözümlemesine dayanmaktadır (Tezcan, 2008). DFA, AFA ile elde edilen yapıların, yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Stapleton, 1997; Kline 2015). Diğer bir ifade ile DFA, açımlayıcı faktör analizi ile tanımlanan yapının doğrulanması için kullanılmaktadır (Harrington, 2009). Bu bağlamda DFA’da hakkında önceden bilgi sahibi olunan teorik bir model kullanılmakta iken AFA’da böyle bir model bulunmamaktadır (Schumacker ve Lomax, 2012).

DFA’da test edilmeye çalışılan modelin bir bütün olarak kabul edilebilir olması için modeldeki ilişkilerin veri seti ile uyumunun düzeyini yordayan bazı uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olması gerekmektedir (Şimşek, 2007). Bu uyum indeksleri, modelin veri tarafından kabul edilebilir bir düzeyde desteklenip desteklenmediğini göstermektedir (Schumacker ve Lomax, 2012; Akıncı, 2007). Tek bir ölçüt uyumun belirli bir yönünü yansıttığından, bu ölçütün iyi olması tek başına modelin iyi olduğunu göstermemektedir (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu 2013). Bunlardan  $\chi^2$  uyum indeksi örneklem büyüklüğünden etkilendiğinden (Kline, 2015), yani örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğu için çeşitli uyum ölçütlerinin geliştirilmesine neden olmuştur (Weng ve Cheng, 2005). Bu çalışmada yapılan DFA için Kikare uyum testi (Chi-Square Goodness), GFI (Goodness of Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), CFI (Comparative Fit Index) ve AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) uyum indeksleri kullanılmıştır. Kullanılan uyumun iyiliği değerlerinin yorumlanma aralıkları Tablo 3.4’te özetlenmiştir.

**Tablo 3.4.** Doğrulamayı faktör analizi uyum indeksleri

| <i>İndeksler</i> | <i>Kabul edilebilir değer aralığı</i> | <i>Mükemmel değer aralığı</i> |
|------------------|---------------------------------------|-------------------------------|
| $\chi^2/d$       | $2.00 \leq \chi^2/sd \leq 5.00$       | $.00 \leq \chi^2/sd < 2.00$   |
| RMSEA            | $.05 \leq RMSEA \leq .08$             | $.00 \leq RMSEA < .05$        |
| SRMR             | $.05 \leq SRMSA \leq .08$             | $.00 \leq SRMR < .05$         |
| CFI              | $.90 \leq CFI \leq .95$               | $.95 \leq CFI \leq 1.00$      |
| GFI              | $.85 \leq GFI \leq .95$               | $.95 \leq GFI \leq 1.00$      |
| AGFI             | $.85 \leq AGFI \leq .95$              | $.95 \leq AGFI \leq 1.00$     |

**Kaynak:** Jöreskog ve Sörbom, 1993; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Raykov ve Marcoulides, 2006; Schumacker ve Lomax, 2012; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Sümer, 2000.

Araştırmada veriler bilgisayar ortamında aktarılarak, AFA için istatistik tekniği SPSS 22.0 ve DFA tekniği için ise LISREL 8.71 (Jöreskog ve Sörbom, 2004) programı kullanılmıştır. Araştırma sürecinde anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir.

### 3.5.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğuna, psikolojik sahiplenmeye ve bağlamsal performansa yönelik görüşlerinde kişisel değişkenlere (yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sendikaya üyelik) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından düzenlenmiş kapalı uçlu sorulardan kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Kişisel değişkenlerden eğitim düzeyi değişkeni lisans ve lisansüstü eğitim olarak düzenlenmiştir. Eğitim düzeyi değişkeninde lisansüstü seçeneği, yüksek lisans ve doktorayı kapsayacak şekilde tek bir seçenek olarak sunulmuştur.

### 3.5.2. Psikolojik sahiplenme ölçeği

*Psikolojik Sahiplenme Ölçeği* Avey, Avolio, Crossley ve Luthans (2009) tarafından geliştirilmiştir. On altı (16) maddelik ölçek bölgecilik, öz-yeterlilik, hesap verebilirlik, ait olma duygusu ve öz kimlik boyutları olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. *Psikolojik Sahiplenme* ölçeğinin bölgecilik, öz-yeterlilik, hesap verebilirlik, ait olma duygusu ve öz kimlik boyutları alt boyutlarının Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) değerleri sırasıyla;  $\alpha = 0,84; ,90; ,81; 0,92; 0,73$ , olarak belirtilmiştir (Avey ve diğ., 2009). PS ölçeği” Kesinlikle katılmıyorum” (1), Katılmıyorum (2), Kısmen katılmıyorum (3), Kısmen katılıyorum (4), Katılıyorum (5), Kesinlikle katılmıyorum (6)” biçiminde derecelendirilmiş 6’ lı Likert tipindedir. PS ölçeğinin faktörleri ve bu faktörlere ilişkin madde sayıları ile Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) değerleri aşağıda Tablo 3.5’ te verilmiştir.

**Tablo. 3.5.** Psikolojik sahiplenme ölçeğinin faktörleri

|                 | <b>Psikolojik sahiplenme ölçeği faktörleri</b> | <b>Maddeler</b> | <b>Cronbach Alfa</b> |
|-----------------|--|-----------------|----------------------|
| <b>Faktör 1</b> | Bölgecilik                                     | 1-4             | 0.84                 |
| <b>Faktör 2</b> | Öz-Yeterlilik                                  | 5-7             | 0.90                 |
| <b>Faktör 3</b> | Hesap Verebilirlik                             | 8-10            | 0.81                 |
| <b>Faktör 4</b> | Ait Olma Duygusu                               | 11-13           | 0.92                 |
| <b>Faktör 5</b> | Öz Kimlik                                      | 14-16           | 0.73                 |
|                 | <b>Tüm ölçeğin güvenirliği (Tabakalı Alfa)</b> | 16              | 0.86                 |

### 3.5.2.1. Psikolojik sahiplenme ölçeğinin dil uyarlaması

*Psikolojik Sahiplenme Ölçeğinin* uyarlama çalışmasının yapılabilmesi amacıyla ölçeği geliştiren Avey, Avolio, Crossley ve Luthans (2009) ile e-mail aracılığıyla iletişim kurularak, gerekli izin alınmıştır (Ek-4). Psikolojik Sahiplenme Ölçeğinin İngilizceden Türkçeye çevirisi Hacettepe Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan Leyla KUZUCULAR, Ahmet Çağrı TUFAN, Oğuzhan UYGUN, Sinem DÜNDAR YÜCEL ve Damla DARENDELİ olmak üzere 5 uzman tarafından yapılmıştır. Türkçe 'ye çeviri işlemi yapıldıktan sonra uzmanların ortak ve birbirine en yakın ifadeler derlenerek çeviri-taslak ölçek oluşturulmuştur. Bu şekilde oluşan taslak ölçeğin geri-çevirisinde (back-translation) ise çevirmenlerin aynı kişiler olmaması dikkate alınmış ve asıl ölçekten habersiz, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan Emine Selin KEPEKÇİOĞLU, Erdoğan DOĞRU, Özlem KARAKIŞ ve Zehra YILDIRIM KAHRAMAN adlı 4 uzmandan ve Bolu Valiliğinde çalışan İlksen Oben ERUÇAR adlı çevirmenden faydalanılmıştır. Çeviri aşamasındakine benzer şekilde uzmanların geri-çeviri yaptıkları ölçek ifadelerinden ortak ve en uygun olanları derlenmiş ve asıl ölçekle karşılaştırılmaları yapılarak dilsel eşdeğerliliği belirlemeye yönelik form oluşturulmuştur. Bir sonraki süreçte geri-çeviri komisyonlarından bağımsız en az iki uzmandan oluşan bir komisyondan; ölçeğin orijinal hali, çevirisi ve geri-çevirisini karşılaştırmaları istenerek, ölçeğin çevrilmiş hali en uygun ifadeleri içerecek bir yapıya kavuşturulmakta ve çeviride gerekli düzeltmeler yapılmaktadır (Bayık ve Gürbüz, 2016). Bu doğrultuda Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda görev yapan Salih Kürşad DOLUNAY ve Halit KARATAY tarafından Türkçe form, gramer ve anlam bakımından incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmış ve taslak Türkçe form oluşturulmuştur. Taslak Türkçe form oluşturulduktan sonra, asıl ölçekle eş değer olup olmadığını belirlenmesine yönelik sonraki çalışmalar için zemin oluşturulmuştur.

Taslak formun dilsel eşdeğerliliğini belirlemeye yönelik bir diğer yöntem dilsel eşdeğer form aşaması olup, her iki dili bilen bir örneklem grubuna hem asıl hem de çevrilmiş olan ölçeğin uygulanması aşamasıdır. Hem asıl ölçeğin hem de çevrilmiş ölçeğin iki dili bilen bir örneklem grubuna uygulanmasının ardından ölçeğin iki dildeki versiyonlarına aynı kişiler tarafından verilen yanıtlar istatistik yöntemlerle karşılaştırılması yapılarak farklılıklar belirlendiği takdirde çeviriler gözden geçirilerek

gerekli düzeltmeler yapılmaktadır (Bayık ve Gürbüz, 2016). Bu doğrultuda hem İngilizce hem de Türkçe formlar, Bolu ili Merkez ilçede görev yapan ve rastgele seçilen 26 İngilizce öğretmenine önce İngilizce ölçek formları, iki hafta sonrasında ise Türkçe formları olmak üzere peşi sıra uygulanmıştır. Art arda uygulanan İngilizce ve Türkçe formlardan elde edilen veriler doğrudan karşılaştırılıp aradaki korelasyon incelenerek dilsel eşdeğerlilik sonuçları test edilmiştir. *Psikolojik Sahiplenme Ölçeğinin* ön test sonucunda elde edilen veriler arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmış ve bu sonuç Tablo 3.6’da gösterilmiştir.

**Tablo 3.6.** Psikolojik sahiplenme ölçeği İngilizce ve Türkçe formları arasındaki ilişki

| Ölçek                        | Uygulama  | N  | $\bar{X}$ | SS   | r      |
|------------------------------|-----------|----|-----------|------|--------|
| Psikolojik sahiplenme Ölçeği | Türkçe    | 26 | 4,50      | 0,84 | ,812** |
|                              | İngilizce | 26 | 4,50      | 0,67 |        |

\*\*p<.01

Tablo 3.6’ya göre *Psikolojik Sahiplenme Ölçeği’nin* İngilizce ve Türkçe uygulamalar arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon katsayısının yüksek düzeyde ( $r=.812$ ) olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayısı ( $r$ ) +1’e yaklaştıkça pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğunu ifade etmektedir (Can, 2017). Bu bağlamda korelasyon değerlerinin istatistiksel bakımdan anlamlı çıkması ölçeğin dilsel eşdeğerlik taşıdığını kanıtlar niteliktedir.

*Psikolojik Sahiplenme Ölçeğinin* boyutları olan bölgecilik, öz-yeterlilik, hesap verebilirlik, ait olma duygusu ve öz kimlik boyutlarına ilişkin dilsel eşdeğerlik analiz sonuçları da hesaplanmış, bu değerler Tablo 3.7’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.7.** Psikolojik sahiplenme ölçeği İngilizce ve Türkçe formalarının boyutları arasındaki ilişkiler

| PS Ölçeğinin Boyutları | r       |
|------------------------|---------|
| Bölgecilik             | 0,726** |
| Öz-Yeterlilik          | 0,810** |
| Hesap verebilirlik     | 0,631** |
| Ait Olma Duygusu       | 0,872** |
| Öz Kimlik              | 0,867** |

\*\*p<.01

Tablo 3.7 incelendiğinde; *Psikolojik Sahiplenme Ölçeğinin* bölgecilik, öz-yeterlilik, ait olma duygusu ve öz kimlik boyutları boyutlarına ilişkin dilsel eşdeğerlik ölçekleri arasında yüksek bir ilişkinin (sırasıyla,  $r=.726$ ;  $r=.810$ ;  $r=.872$ ;  $r=.867$ ) olduğu görülmektedir ( $p<.01$ ). Ancak hesap verebilirlik alt boyutunda ilişkinin orta düzeyde( $r=.631$ ) olduğu görülmektedir ( $r=.631$ ). Elde edilen bu bulgular doğrultusunda Psikolojik Sahiplenme Ölçeğinin tüm alt boyutlarının dilsel eşdeğerliği sağladığı söylenebilir.

Ayrıca Psikolojik Sahiplenme Ölçeği maddelerine ilişkin İngilizce ve Türkçe ölçekleri arasındaki dilsel eşdeğerlik değerleri hesaplanmış bu değerler tablosu aşağıda Tablo 3.8' de gösterilmiştir.

**Tablo 3.8.** Psikolojik sahiplenme ölçeği maddelerine ilişkin İngilizce ve Türkçe ölçekleri arasındaki dilsel eşdeğerlik tablosu

| Madde | r     | Madde | r     |
|-------|-------|-------|-------|
| 1     | ,635* | 9     | ,715* |
| 2     | ,503* | 10    | ,554* |
| 3     | ,683* | 11    | ,874* |
| 4     | ,519* | 12    | ,879* |
| 5     | ,802* | 13    | ,660* |
| 6     | ,729* | 14    | ,652* |
| 7     | ,708* | 15    | ,724* |
| 8     | ,308* | 16    | 804*  |

\* $p<.01$

Tablo 3.8 incelendiğinde Psikolojik Sahiplenme Ölçeği maddelerine ilişkin dilsel eşdeğerlik ölçekleri arasında yüksek bir ilişkinin (madde5; madde 6; madde7, madde 9; madde 11; madde 12; madde 16: sırasıyla,  $r=.802$ ;  $r=.729$ ;  $r=.708$ ;  $r=.715$ ;  $r=.874$ ;  $r=.879$ ;  $r=.724$ ;  $r=.804$ ) olduğu, 1;2;3;8;10;13;14 nolu maddelerde (sırasıyla  $r=.635$ ;  $r=.503$ ;  $r=.683$ ;  $r=.519$ ;  $r=.308$ ;  $r=.715$   $r=.554$ ;  $r=.660$ ;  $r=.652$ ) ise bu ilişkinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda psikolojik Sahiplenme Ölçeği'nin tüm maddelerinin dilsel eşdeğerliği sağladığı kabul edilebilir.

Psikolojik Sahiplenme Ölçeği ölçeğinin tekrarlı iki ölçüm ortalamaları karşılaştırıldığında İngilizce ve Türkçe formları arasında ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farkın olup olmadığı Tablo 3.9'da ilişkili örneklem t-testi ile analiz edilmiştir.

**Tablo 3.9.** Psikolojik sahiplenme ölçeği dilsel eşdeğerlik t-testi tablosu

|                    | n  | Xt-Xi   | ss      | t      | sd | p    |
|--------------------|----|---------|---------|--------|----|------|
| Bölgecilik         | 26 | -,28846 | 1,11061 | -1,324 | 25 | ,197 |
| Öz-Yeterlilik      | 26 | ,29487  | ,59125  | 2,543  | 25 | ,058 |
| Hesap verebilirlik | 26 | -,17949 | 1,01206 | -,904  | 25 | ,374 |
| Ait Olma Duygusu   | 26 | ,12821  | ,66048  | ,990   | 25 | ,332 |
| Öz Kimlik          | 26 | ,16667  | ,66165  | 1,284  | 25 | ,211 |
| PS Toplam          | 26 | ,00481  | ,49337  | ,050   | 25 | ,961 |

(p>.05)

Tablo 3.9’da Psikolojik Sahiplenme Ölçeği tekrarlı iki ölçüm ortalamaları karşılaştırıldığında İngilizce ve Türkçe formları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkili örneklem t-testi ile sınanarak, ölçeğin genelinde ve alt boyutlar olan bölgecilik, öz-yeterlilik, hesap verebilirlik, ait olma duygusu, öz kimlik (sırasıyla: .197; 058; .374; 332; .211; .961) boyutlarının hiçbirinde anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür (p>.05).

### 3.5.2.2. Psikolojik Sahiplenme Ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

Psikolojik Sahiplenme Ölçeği 16 maddelik Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik kanıtları için veri grubuna önce açımlayıcı faktör analizi daha sonra doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı ve çok değişkenli normallik varsayımının testi için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. KMO (0,84) ve Bartlett Küresellik Testi ( $X^2=3608,540$ ;  $p=0,00$ ) sonuçları Tablo 3.10’da görüldüğü gibi verilerin faktör analizine uygun olduğunu ve verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.



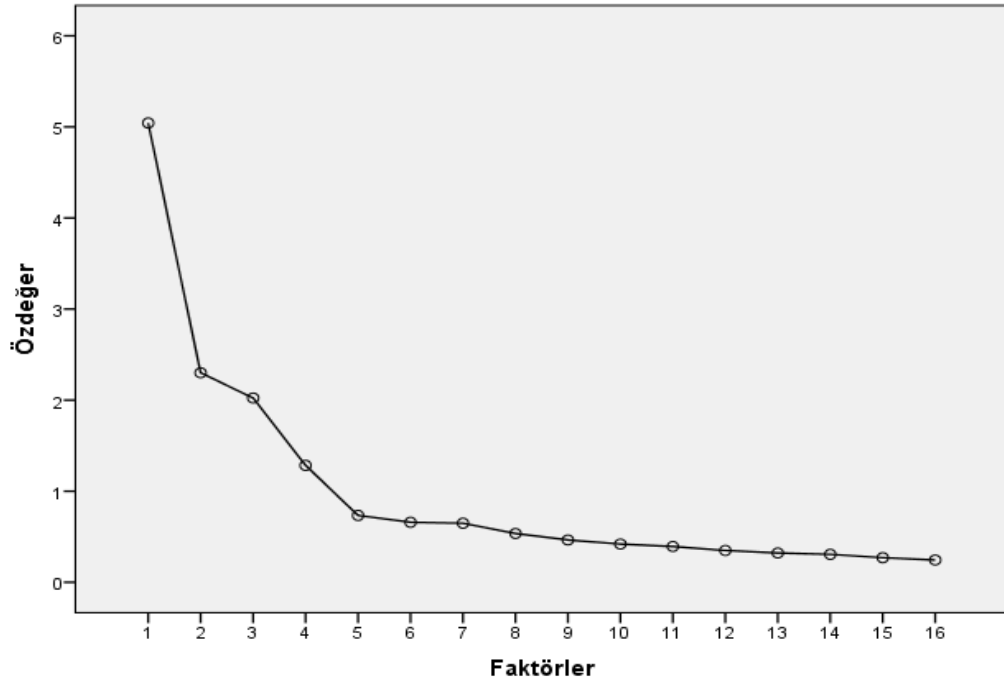
**Tablo 3. 10.** Psikolojik sahiplenme ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları

| <b>Psikolojik Sahiplenme Ölçeği</b>   |              |                 |                 |                 |                          |
|---------------------------------------|--------------|-----------------|-----------------|-----------------|--------------------------|
|                                       | <b>Madde</b> | <b>Faktör 1</b> | <b>Faktör 2</b> | <b>Faktör 3</b> | <b>Faktör 4</b>          |
| <b>Bölgecilik</b>                     | <b>1</b>     | ,731            |                 |                 |                          |
|                                       | <b>2</b>     | ,707            |                 |                 |                          |
|                                       | <b>3</b>     | ,827            |                 |                 |                          |
|                                       | <b>4</b>     | ,686            |                 |                 |                          |
| <b>Öz-Yeterlik</b>                    | <b>5</b>     |                 | ,853            |                 |                          |
|                                       | <b>6</b>     |                 | ,832            |                 |                          |
|                                       | <b>7</b>     |                 | ,788            |                 |                          |
| <b>Hesapverilebilirlik</b>            | <b>8</b>     |                 |                 | ,787            |                          |
|                                       | <b>9</b>     |                 |                 | ,817            |                          |
|                                       | <b>10</b>    |                 |                 | ,743            |                          |
| <b>Ait olma Duygusu ve Öz Kimlik</b>  | <b>11</b>    |                 |                 |                 | 0,777                    |
|                                       | <b>12</b>    |                 |                 |                 | 0,804                    |
|                                       | <b>13</b>    |                 |                 |                 | 0,821                    |
|                                       | <b>14</b>    |                 |                 |                 | 0,625                    |
|                                       | <b>15</b>    |                 |                 |                 | 0,742                    |
|                                       | <b>16</b>    |                 |                 |                 | 0,724                    |
| <b>Kaiser-Meyer Olkin Testi (KMO)</b> |              |                 |                 |                 | 0,844                    |
|                                       |              |                 |                 |                 | X <sup>2</sup> =3608,540 |
| <b>Bartlett Küresellik Testi</b>      |              |                 |                 |                 | P=0,00                   |
| <b>Özdeğer</b>                        | <b>1</b>     |                 |                 |                 | 5,043                    |
|                                       | <b>2</b>     |                 |                 |                 | 2,3                      |
|                                       | <b>3</b>     |                 |                 |                 | 2,024                    |
|                                       | <b>4</b>     |                 |                 |                 | 1,283                    |
| <b>Açıklanan Varyans</b>              |              | 22,199          | 15,756          | 14,700          | 13,907                   |
| <b>Toplam Açıklanan Varyans</b>       |              |                 |                 |                 | 66,562                   |

*Psikolojik Sahiplenme Ölçeği*'ne ilişkin veriler daha sonra açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve Tablo 3.10'da görüldüğü gibi üzere dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, ölçeğin Türk kültüründe farklı bir yapı gösterebileceğine işaret etmiş olup, bu iki faktörlü yapının özdeğer grafiği ve doğrulayıcı faktör analiziyle sınanmasına karar verilmiştir. Özdeğer yükseldikçe, faktörün açıkladığı varyans da yükselmektedir

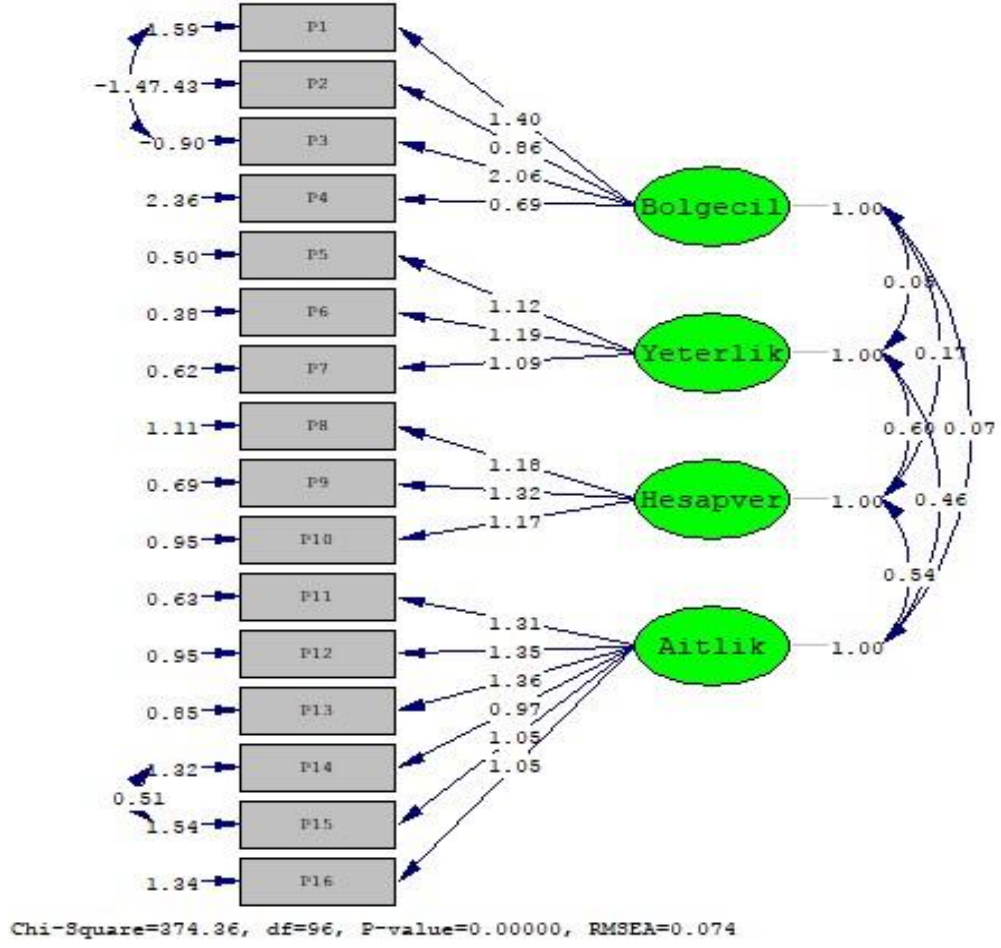
(Tabachnick ve Fidell 2007). Faktör analizinde sadece öz değerleri bir ve birin üzerinde olan faktörler kararlı olarak kabul edilmektedir (Köklü, 2002).

Şekil 3.1’deki özdeğer grafiği incelendiğinde ölçeğin dört boyutlu olduğu olarak gözlenmektedir.



**Şekil 3.1.** Psikolojik sahiplenme ölçeği özdeğer grafiği

Elde edilen bulgulardan ölçeğin dört faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığının analizi için veri grubuna doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve bulgular Şekil 3.2 ve Tablo 3.11’de paylaşılmıştır.



Şekil 3.2. Psikolojik sahiplenme ölçeği ölçme modeli

**Tablo 3.11.** Psikolojik sahiplenme ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

| Faktör                           | Maddeler | t     | $\lambda$ | R <sup>2</sup> |      |      |      |
|----------------------------------|----------|-------|-----------|----------------|------|------|------|
| Bölgecilik                       | 1        | 4,11  | 0,45      | 0,20           |      |      |      |
|                                  | 2        | 13,26 | 0,77      | 0,59           |      |      |      |
|                                  | 3        | 11,43 | 0,47      | 0,22           |      |      |      |
|                                  | 4        | 14,78 | 0,83      | 0,69           |      |      |      |
| Öz-Yeterlik                      | 5        | 11,03 | 0,49      | 0,24           |      |      |      |
|                                  | 6        | 8,72  | 0,41      | 0,17           |      |      |      |
|                                  | 7        | 12,38 | 0,44      | 0,19           |      |      |      |
| Hesap verebilirlik               | 8        | 12,68 | 0,44      | 0,19           |      |      |      |
|                                  | 9        | 9,00  | 0,48      | 0,23           |      |      |      |
|                                  | 10       | 12,05 | 0,41      | 0,17           |      |      |      |
| Ait olma duygusu ve Öz<br>Kimlik | 11       | 11,49 | 0,47      | 0,22           |      |      |      |
|                                  | 12       | 12,89 | 0,44      | 0,19           |      |      |      |
|                                  | 13       | 12,42 | 0,41      | 0,17           |      |      |      |
|                                  | 14       | 15,08 | 0,59      | 0,35           |      |      |      |
|                                  | 15       | 15,07 | 0,58      | 0,34           |      |      |      |
|                                  | 16       | 14,87 | 0,55      | 0,30           |      |      |      |
| Uyum Değeri                      |          |       |           |                |      |      |      |
| $\chi^2$                         | sd       | p     | RMSEA     | SRMR           | CFI  | GFI  | AGFI |
| 374,36                           | 96       | 0     | 0,074     | 0,076          | 0,96 | 0,92 | 0,89 |

Doğrulayıcı faktör analizinde PATH diyagramında yer alan **t** değeri 1.96'yı aşarsa 0.05, 2.56'yı aşarsa 0.01 düzeyinde anlamlıdır (Şimşek 2007; Schumacker ve Lomax 2012; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Psikolojik Sahiplenme Ölçeği'ne ilişkin ölçme modelinin DFA sonuçları incelendiğinde, modeldeki bütün yolların .01 düzeyinde anlamlı olduğu ( $t > 2,56$ ), modeldeki bütün maddelerin örtük değişkenin anlamlı birer temsilcisi olduğu Şekil 2 ve Tablo 3.12'de görülmektedir. Modeldeki faktör yükleri Psikolojik Sahiplenme Ölçeği geneli için ( $\lambda$ ) 0,41 ile 0,83 arasında değişmekte olup, bu faktör yüklerinin açıkladıkları varyanslar ( $R^2$ ) 0,17 ile 0,69 arasında değişmektedir. Psikolojik Sahiplenme ölçeği bölgecilik boyutu için faktör yükleri ( $\lambda$ ) 0,45 ile 0,83 arasında değişirken, bu faktör yüklerinin açıkladıkları varyanslar 0,20 ile 0,69 arasında; öz-yeterlik boyutu için faktör yükleri ( $\lambda$ ) 0,41 ile 0,49 arasında değişirken faktör yüklerinin açıkladıkları varyanslar 0,17 ile 0,24 arasında; hesap verebilirlik boyutu için faktör yükleri ( $\lambda$ ) 0,41 ile 0,48 arasında değişirken bu faktör yüklerinin açıkladıkları varyanslar da 0,17 ile 0,23 arasında; ait olma boyutu ve öz kimlik

için faktör yükleri ( $\lambda$ ) 0,41 ile 0,59 arasında değişirken bu faktör yüklerinin açıkladıkları varyanslar da 0,17 ile 0,35 arasında değişmektedirler.  $\chi^2$  test istatistiği için kabul edilebilir sınırlar tam olarak belirlenmemiş olsa da  $\chi^2/sd$  oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma, 5'in altında olması ise orta derecede uyuma denk gelmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). RMSEA değerinin 0.05'e eşit ya da altındaki değerler mükemmel uyum, 0.05 ile 0.08 arasında olması kabul edilebilir uyum olarak görüldüğünden (Kline, 2015; Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu 2013; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016) modelde RMSEA da kabul edilebilir uyumu sağlamaktadır. Karşılaştırmalı uyum indeksi olan CFI, 0 ile 1 arasında değerler alır fakat CFI değeri 0,95'ten büyük ise mükemmel uyum 0.90'den büyük olduğunda ise kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir (Schumacker ve Lomax, 2012; Raykov ve Marcoulides, 2006; Kline, 2015). Yine iyilik uyum indeksi olan GFI değeri de 0 ile 1 arasında değişir ve 0.90'nın üstündeki değerler kabul edilebilir uyumu, 0.95'in üstündeki değerler ise mükemmel uyumu göstermektedir (Raykov ve Marcoulides, 2006; Byrne, 2010; Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu 2013). SRMR değeri ise 0'a yaklaştıkça iyi uyum olarak değerlendirilmektedir (Kline, 2015). Modelin uyum iyiliği değerlerine bakıldığında ise, modelin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmada kullanılan Psikolojik Sahiplenme Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik kanıtları için Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin her bir boyutu ve toplam puanı için elde edilen güvenilirlik kanıtlarına dair bulgular Tablo 3. 12'de verilmiştir.

**Tablo 3.12.** Psikolojik sahiplenme ölçeğinin güvenilirlik düzeyleri

| Ölçek ve Boyutları                     | Cronbach Alfa |
|--|---------------|
| Bölgecilik                             | 0,76          |
| Öz-Yeterlik                            | 0,90          |
| Hesap verebilirlik                     | 0,82          |
| Ait Olma Duygusu ve Öz Kimlik          | 0,93          |
| Psikolojik Sahiplenme (Tabakalı Alpha) | 0,86          |

Tablo 3.12'de Psikolojik Sahiplenme Ölçeğinin bölgecilik, Öz-yeterlik, hesap verebilirlik, ait olma duygusu ve öz kimlik alt boyutları için Cronbach Alpha katsayısı sırasıyla .76; .90; .82; .93; .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için hesaplanan

tabakalı alfa değeri .86 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular araştırmada kullanılan Psikolojik Sahiplenme Ölçeği'nin güvenilir bir ölçek olduğunu desteklemektedir. Bir başka ifade ile ölçeğin tüm alt boyutlarında ve genelinde ölçtüğü özelliklerin iç tutarlığa sahip olduğu görülmektedir.

Faktörler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucu ise Tablo 3.13'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.13.** Faktörler arası ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları

|                                     |   | 1      | 2      | 3      | 4      | 5    |
|-------------------------------------|---|--------|--------|--------|--------|------|
| Bölgecilik                          | r | 1,00   |        |        |        |      |
| Öz-Yeterlik                         | r | ,067   | 1,00   |        |        |      |
| Hesap verebilirlik                  | r | ,153** | ,614** | 1,00   |        |      |
| Ait olma duygusu ve Öz Kimlik       | r | -,019  | ,483** | ,496** | 1,00   |      |
| <b>Psikolojik Sahiplenme Toplam</b> | r | ,452** | ,711** | ,752** | ,796** | 1,00 |

\*\*p<.001

Tablo 3.13'e göre Psikolojik Sahiplenme Ölçeği'nin faktörleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda öz-yeterlik, hesap verebilirlik, ait olma duygusu ve öz kimlik faktörleri (özendirici psikolojik sahiplenme) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu fakat bölgecilik faktörü ile anlamlı ilişkili olmadıkları (Sırası ile;  $r=,067$ ;  $r=,153$  ;  $r=, -0,19$ ) ölçeğin geneli ile anlamlı ilişkili olduğu ( $r=, 452$ ) görülmüştür. Bu durum ölçeğin yapısından kaynaklanmaktadır. Bir başka deyişle Avey ve diğerleri (2009), önleyici ve özendirici olarak sahiplenme ölçeğinin iki benzersiz ve bağımsız şeklinin psikolojik sahiplenme ölçeğinin iki kuramsal biçimini ölçtüğünü, önleyici psikolojik sahiplenmenin bölgecilik özelliği olarak nitelendirildiğini ve 1-4 maddeleri ile ölçüldüğünü bu bağlamda özendirici psikolojik sahiplenmeyi de ölçeğin 5-16 maddelerini oluşturan öz-yeterlik, hesap verebilirlik, ait olma duygusu ve öz kimlik olarak dört farklı ancak ilgili faktörlerden oluştuğu şeklinde açıklamalarından kaynaklanmaktadır.

Yine Tablo 3.14'e göre bu ilişkiler en yüksek hesap verebilirlik ile öz yeterlik faktörleri arasında ( $r=,614$ ;  $p<,001$ ); en düşük ait olma duygusu ve öz kimlik ile öz yeterlik arasındadır ( $r=,483$ ;  $p<,001$ ). Önleyici psikolojik sahiplenmenin bölgecilik faktörü ve özendirici psikolojik sahiplenme faktörlerinin (öz-yeterlik, hesap verebilirlik,

ait olma duygusu ve öz kimlik) ölçeğin geneli arasındaki ilişki katsayıları değerlendirildiğinde bölgecilik orta düzeyde ilişkili iken ( $r=,452$ ); öz-yeterlik, hesap verebilirlik, ait olma duygusu ve öz kimlik faktörleri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu (Sırası ile;  $r=,711$ ;  $r=,752$ ;  $r=,796$ ) görülmektedir. Bu sonuçlar ise önleyici ve özendirici faktörlerinin iki bağımsız yapıda, ölçeğin geneli ile tüm faktörlerin aynı yapı içinde olduklarını kanıtlamaktadır.

### 3.5.3. Bağlamsal performans ölçeği

Bağlamsal performansı ölçebilmek amacıyla Motowidlo ve Van Scotter (1994) tarafından geliştirilen ölçek kullanılacaktır. 16 madde ve tek boyuttan oluşan Bağlamsal Performans Ölçeği “Hiç muhtemel değil (1), Muhtemel değil (2), Ne muhtemel ne de muhtemel değil (3), Muhtemel (4), Oldukça muhtemel (5)” biçiminde derecelendirilmiş 5’ li likert tipindedir. Ölçeğin orijinalinde Cronbach Alfa değeri .95 olarak belirtilmiştir (Motowidlo ve Van Scotter, 1994).

#### 3.5.3.1. Bağlamsal performans ölçeğinin dil uyarlaması

*Bağlamsal Performans Ölçeğinin* uyarlama çalışmasının yapılabilmesi amacıyla ölçeği geliştiren Van Scotter (2004) ile e-mail aracılığıyla iletişim kurularak ölçeğin uyarlanabilmesi için gerekli izin alınmıştır (EK-5). Psikolojik Sahiplenme Ölçeğinin çevirisinde izlenen metotta aynen olduğu gibi Bağlamsal Performans Ölçeği için de yine Hacettepe Yabancı Diller Yüksekokulu’nda görev yapan Leyla KUZUCULAR, Ahmet Çağrı TUFAN, Oğuzhan UYGUN, Sinem DÜNDAR YÜCEL ve Damla DARENDELİ olmak üzere 5 uzman tarafından yapılmıştır. Türkçe’ye çeviri işlemi yapıldıktan sonra uzmanların ortak ve birbirine en yakın ifadeler derlenerek çeviri-taslak ölçek oluşturulmuştur. Bu şekilde oluşan taslak ölçeğin geri-çevirisinde (back-translation) ise çevirmenlerin aynı kişiler olmaması dikkate alınmış ve asıl ölçekten habersiz yine Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda görev yapan Emine Selin KEPEKÇİOĞLU, Erdoğan DOĞRU, Özlem KARAKIŞ ve Zehra YILDIRIM KAHRAMAN adlı 4 uzmandan ve Bolu Valiliğinde çalışan İlksen Oben ERUÇAR adlı çevirmenden faydalanılmıştır. Çeviri aşamasındakine benzer şekilde uzmanların geri-

çeviri yaptıkları ölçek ifadelerinden ortak ve en uygun olanları derlenmiş ve asıl ölçekle karşılaştırılmaları yapılarak dilsel eşdeğerliliği belirlemeye yönelik form oluşturulmuştur. Bir sonraki süreçte geri-çeviri komisyonlarından bağımsız en az iki uzmandan oluşan bir komisyondan; ölçeğin orijinal hali, çevirisi ve geri-çevirisini karşılaştırmaları istenerek, ölçeğin çevrilmiş hali en uygun ifadeleri içerecek bir yapıya kavuşturulup, çeviride gerekli düzeltmeler yapılmalıdır (Bayık ve Gürbüz, 2016). Bu doğrultuda Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda Salih Kürşad DOLUNAY ve Halit KARATAY adlı 2 akademisyen tarafından Türkçe form, gramer ve anlam bakımından incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmış ve taslak Türkçe form oluşturulmuştur. Taslak Türkçe form oluşturulduktan sonra, asıl ölçekle eş değer olup olmadığını belirlenmesine yönelik sonraki çalışmalar için zemin oluşturulmuştur.

Taslak formun dilsel eşdeğerliliğini belirlemeye yönelik bir diğer yöntem dilsel eşdeğer form aşaması olup her iki dili bilen bir örneklem grubuna hem asıl hem de çevrilmiş olan ölçeğin uygulanması aşamasıdır. Hem asıl ölçeğin hem de çevrilmiş ölçeğin iki dili bilen bir örneklem grubuna uygulanmasının ardından ölçeğin iki dildeki versiyonlarına aynı kişiler tarafından verilen yanıtlar istatistik yöntemlerle karşılaştırılması yapılarak farklılıklar belirlendiği takdirde çeviriler gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılır (Bayık ve Gürbüz, 2016). Bu doğrultuda hem İngilizce hem de Türkçe formlar Bolu ili Merkez ilçede görev yapan ve rastgele seçilen 26 İngilizce öğretmenine önce İngilizce ölçek formları, iki hafta sonrasında ise Türkçe formları olmak üzere peşi sıra uygulanmıştır. Art arda uygulanan İngilizce ve Türkçe formlardan elde edilen veriler doğrudan karşılaştırılıp aradaki korelasyon incelenerek dilsel eşdeğerlilik sonuçları test edilmiştir. Bağlamsal Performans Ölçeğinin ön test sonucunda elde edilen veriler arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmış ve bu sonuç Tablo 3.14'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.14.** Bağlamsal performans ölçeği İngilizce ve Türkçe formları arasındaki ilişki

| Ölçek                              | Uygulama  | N  | $\bar{X}$ | SS   | r      |
|------------------------------------|-----------|----|-----------|------|--------|
| Psikolojik<br>sahiplenme<br>Ölçeği | Türkçe    | 26 | ,73       | 4,32 | ,815** |
|                                    | İngilizce | 26 | ,52       | 4,43 |        |

\*\*p<.01



Tablo 3.14'e göre *Bağlamsal Performans Ölçeğinin* İngilizce ve Türkçe uygulamalar arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon katsayısının çok yüksek düzeyde ( $r=.815$ ) olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayısı ( $r$ ) +1'e yaklaştıkça pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğunu ifade etmektedir (Can, 2017). Bu bağlamda korelasyon değerlerinin istatistiksel bakımdan anlamlı çıkması ölçeğin dilsel eşdeğerlik taşıdığını kanıtlar niteliktedir.

Bağlamsal Performans Ölçeği ölçeğinin maddelerine ilişkin İngilizce ve Türkçe ölçekleri arasındaki dilsel eşdeğerlik tablosu aşağıda Tablo 3.15'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.15.** Bağlamsal performans ölçeği ölçeğinin maddelerine ilişkin İngilizce ve Türkçe ölçekleri arasındaki dilsel eşdeğerlik tablosu

| Madde | r      | Madde | r      |
|-------|--------|-------|--------|
| 1     | ,450** | 9     | ,762** |
| 2     | ,772** | 10    | ,764** |
| 3     | ,438** | 11    | ,381** |
| 4     | ,355** | 12    | ,538** |
| 5     | ,727** | 13    | ,577** |
| 6     | ,829** | 14    | ,801** |
| 7     | ,437** | 15    | ,732** |
| 8     | ,566** | 16    | ,732** |

\*\* $p<.01$

Tablo 3.15 incelendiğinde Bağlamsal Performans Ölçeğinin maddelerine ilişkin dilsel eşdeğerlik değerleri incelendiğinde madde 2, madde 5, madde 6, madde 9, madde 10, madde 14, madde 15, madde 16, (sırasıyla,  $r=.772$ ;  $r=.829$ ;  $r=.768$ ;  $r=.764$ ;  $r=.801$ ;  $r=.732$ ;  $r=.732$ ) olduğu ancak 1, 3, 4, 7, 8, 11, 12, 13 nolu maddeler ise (sırasıyla  $r=.450$ ;  $r=.438$ ;  $r=.355$ ;  $r=.437$ ;  $r=.566$ ;  $r=.381$   $r=.577$ ) bu ilişkinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda Bağlamsal Performans Ölçeğinin tüm maddelerinin dilsel eşdeğerliği sağladığı görülmektedir ( $p<.01$ ).

Bağlamsal Performans Ölçeğinin tekrarlı iki ölçüm ortalamaları karşılaştırıldığında İngilizce ve Türkçe formları arasında ölçeğin genelinde anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkili örneklem t-testi ile analiz edilmiş ve Tablo 3.16'da gösterilmiştir.

**Tablo 3.16.** Bağlamsal performans ölçeğinin dilsel eşdeğerlik t-testi tablosu

|                             | N  | Xt – Xi | ss     | t     | sd | p    |
|-----------------------------|----|---------|--------|-------|----|------|
| Bağlamsal Performans Ölçeği | 26 | ,10337  | ,43082 | 1,223 | 25 | ,233 |

(p>.05)

Tablo 3.16’da Bağlamsal Performans Ölçeğinin tekrarlı iki ölçüm ortalamaları karşılaştırıldığında İngilizce ve Türkçe formları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkili örneklem t-testi ile sınanarak ölçeğin genelinde anlamlı fark bulunmadığı gözlenmiştir (p>.05). Diğer bir ifade ile bağlamsal performans ölçeğinin dilsel eşdeğerlik sağladığı görülmektedir.

### 3.5.3.2. Bağlamsal Performans Ölçeği’ne ilişkin ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

Bağlamsal Performans Ölçeği 16 maddelik Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik kanıtları için veri grubuna önce açımlayıcı faktör analizi daha sonra doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı ve çok değişkenli normallik varsayımının testi için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Kürseellik Testi uygulanmıştır. KMO (0,922) ve Bartlett Kürseellik Testi ( $X^2=3483,055,105$ ;  $p=0,00$ ) sonuçları Tablo 3.17’de görüldüğü gibi verilerin faktör analizine uygun olduğunu ve verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

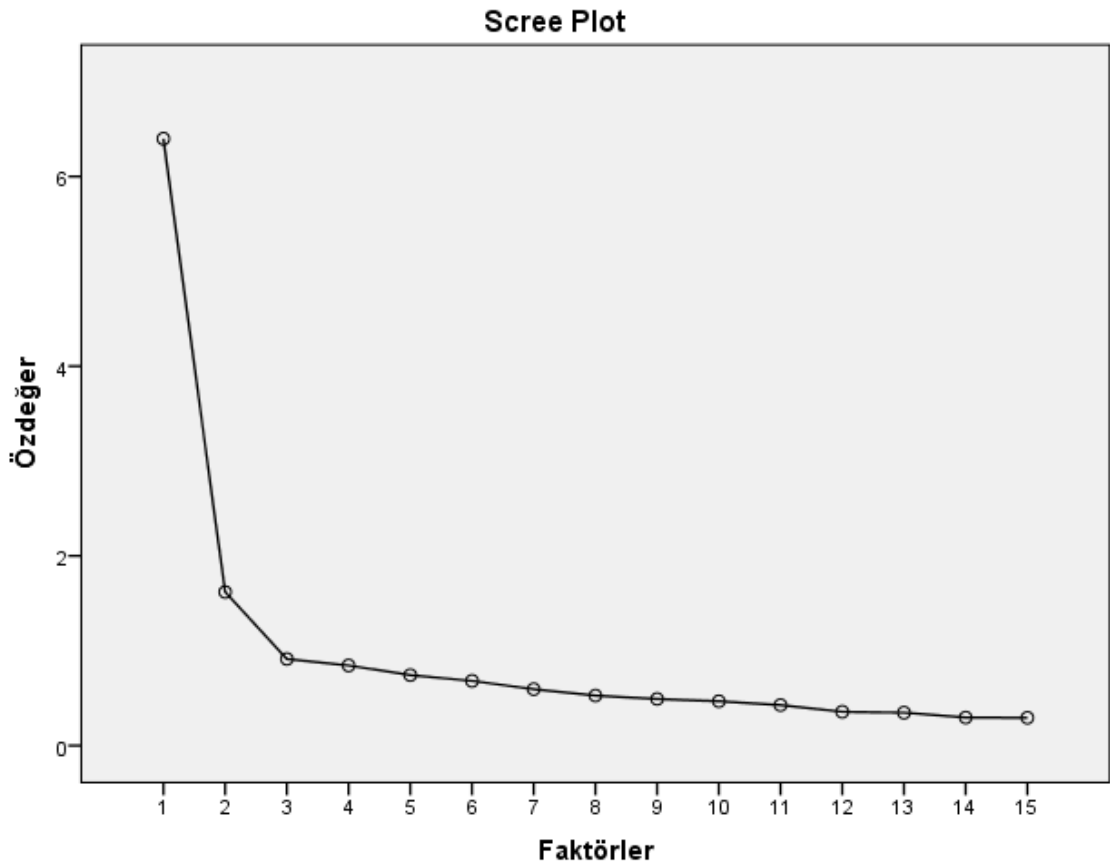
**Tablo 3.17.** Bağlamsal performans ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları

| <b>Bağlamsal Performans Ölçeği</b>            |              |                 |                                    |
|---|--------------|-----------------|------------------------------------|
|   | <b>Madde</b> | <b>Faktör 1</b> | <b>Faktör 2</b>                    |
| <b>Kişiler Arası İlişkileri Kolaylaştırma</b> | 1            | ,802            |                                    |
|   | 2            | ,743            |                                    |
|   | 3            | ,689            |                                    |
|   | 4            | ,420            |                                    |
|   | 11           | 0,727           |                                    |
|   | 12           | 0,680           |                                    |
|   | 13           | 0,685           |                                    |
| <b>Kendini İşe Adama</b>                      | 5            |                 | 0,740                              |
|   | 6            |                 | 0,588                              |
|   | 7            |                 | 0,813                              |
|   | 8            |                 | 0,682                              |
|   | 9            |                 | 0,598                              |
|   | 10           |                 | 0,565                              |
|   | 14           |                 | 0,732                              |
|   | 15           |                 | 0,674                              |
| <b>Kaiser-Meyer Olkin Testi (KMO)</b>         |              |                 | 0,922                              |
| <b>Bartlett Küresellik Testi</b>              |              |                 | X <sup>2</sup> =3483,055<br>P=0,00 |
| <b>Özdeğer</b>                                | 1            |                 | 6,399                              |
|   | 2            |                 | 1,619                              |
| <b>Açıklanan varyans</b>                      |              | 27,477          | 25,972                             |
| <b>Toplam açıklanan Varyans</b>               |              |                 | 53,450                             |

Bağlamsal Performans Ölçeği'ne ilişkin veriler açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuş, faktörlerin belirginleştirilmesi için yapılan varimax döndürme sonucunda 13'üncü maddenin (*Bir sorunu çözmek adına inisiyatif kullanmak.*) her iki faktörle arasındaki ilişki nedeniyle bu madde binişik madde olarak değerlendirilip söz konusu madde ölçekten çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra Türk Milli Eğitim Sistemi'nin merkezîyetçi yapısı öğretmenlerin inisiyatif almalarını zorlaştırmaktadır. Diğer bir ifade ile ders içeriği, saatleri, öğretme ve öğrenme hedefleri vb. süreçler merkezi yönetim tarafından belirlenmektedir. Bu nedenle okulda veya öğretimsel faaliyetlerde ortaya çıkan sorunların çözümü için öğretmenlerin inisiyatif almaları olanaklı olmadığından sorunlar daha çok yönetimsel boyutta çözülmeye çalışılmaktadır. Nayır ve Taşkın'ın (2017) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin orta düzeyde bulgusu öğretmenlerin tam olarak inisiyatif alamadıklarını göstermektedir. Ne var ki çalışanların

işlerini yaparken özerk ve daha fazla otoriteye sahip olmaları daha fazla inisiyatif almalarına yol açabilmektedir (Dobrodeeva, Kochina ve Osen, 2008; De Dreu ve Nauta, 2009). Başka bir ifade ile belirtilen sınırlılıklar nedeniyle “*Bir sorunu çözmek adına inisiyatif kullanmak*” maddesi asıl ölçeğe dahil edilmeden sonraki analizlere devam edilmiştir.

Tablo 3.17’de görüldüğü gibi ölçekte iki faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, ölçeğin Türk kültüründe farklı bir yapı gösterebileceğine işaret etmiş olup, bu iki faktörlü yapının özdeğer grafiği ve doğrulayıcı faktör analiziyle sınanmasına karar verilmiştir. Şekil 3’teki özdeğer grafiği incelendiğinde ölçeğin 2 faktörlü olduğu gözlenmektedir.

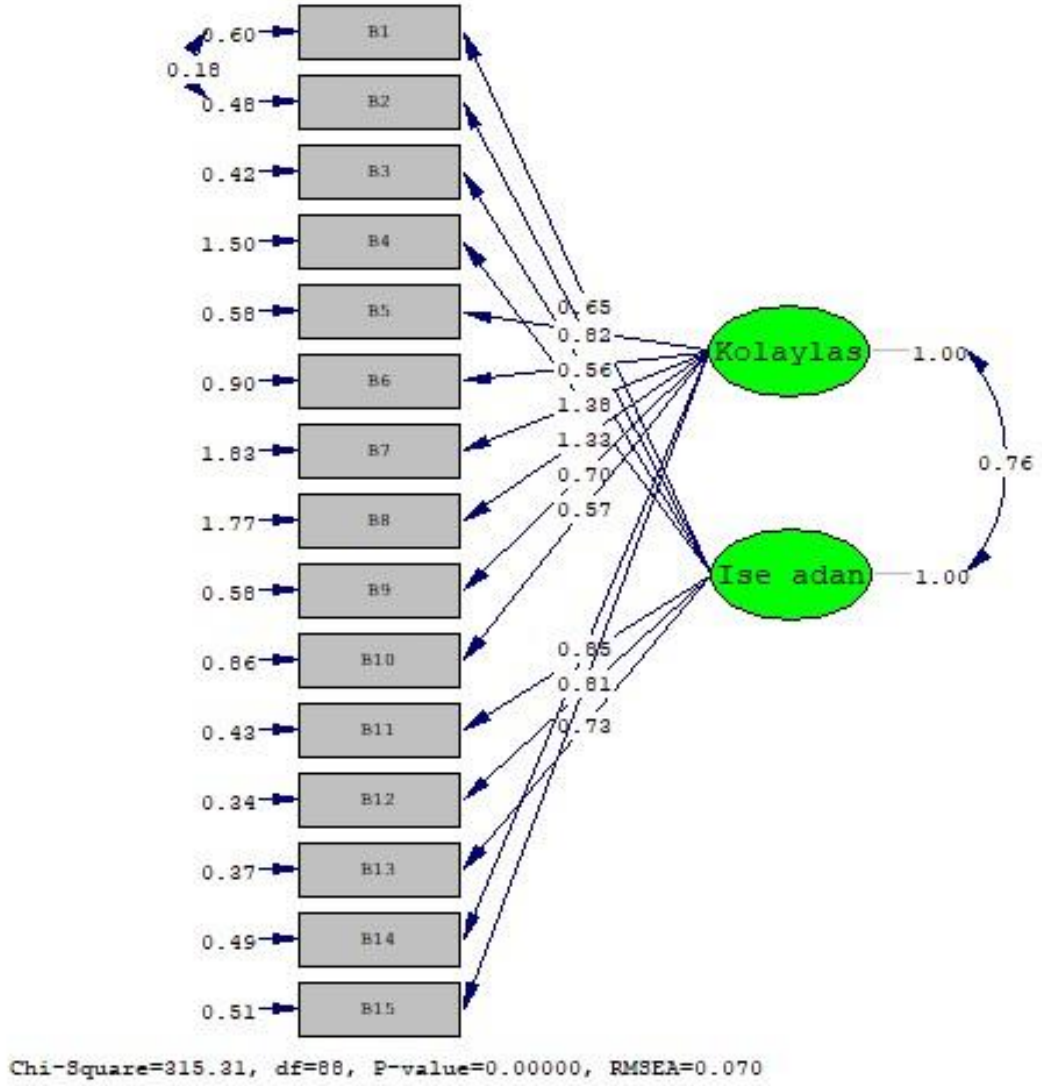


**Şekil 3.3.** Bağlamsal performans ölçeği özdeğer grafiği

Ölçekte elde edilen bulgular doğrultusunda iki faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığının analizi için, veri grubuna doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve bulgular Şekil 3.4 ve Tablo 3.18’de gösterilmiştir.



Şekil 3.4. Bağlamsal performans ölçeği ölçme modeli



Tablo 3.18. Bağlamsal performans ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

| Faktör  | Maddeler  | t        | $\lambda$    | R <sup>2</sup> |            |            |             |
|---|-----------|----------|--------------|----------------|------------|------------|-------------|
| <b>Kişiler Arası İlişkileri</b><br><b>Kolaylaştırma</b> | 1         | 15,75    | 0,59         | 0,34           |            |            |             |
|   | 2         | 17,75    | 0,51         | 0,26           |            |            |             |
|   | 3         | 19,28    | 0,45         | 0,20           |            |            |             |
|   | 4         | 19,27    | 0,45         | 0,20           |            |            |             |
|   | 11        | 18,09    | 0,50         | 0,25           |            |            |             |
|   | 12        | 20,29    | 0,41         | 0,16           |            |            |             |
|   | 13        | 20,24    | 0,41         | 0,16           |            |            |             |
| <b>Kendini İşe Adama</b>                                | 5         | 18,83    | 0,47         | 0,22           |            |            |             |
|   | 6         | 11,98    | 0,74         | 0,54           |            |            |             |
|   | 7         | 18,25    | 0,49         | 0,24           |            |            |             |
|   | 8         | 17,99    | 0,50         | 0,25           |            |            |             |
|   | 9         | 17,03    | 0,54         | 0,29           |            |            |             |
|   | 10        | 12,38    | 0,73         | 0,53           |            |            |             |
|   | 14        | 20,38    | 0,40         | 0,16           |            |            |             |
|   | 15        | 19,50    | 0,44         | 0,19           |            |            |             |
| <b>Uyum Değeri</b>                                      |           |          |              |                |            |            |             |
| <b><math>\chi^2</math></b>                              | <b>sd</b> | <b>p</b> | <b>RMSEA</b> | <b>SRMR</b>    | <b>CFI</b> | <b>GFI</b> | <b>AGFI</b> |
| 315,31  | 88        | 0        | 0,070        | 0,043          | 0,98       | 0,93       | 0,90        |

*Bağlamsal Performans Ölçeği*'ne ilişkin ölçme modelinin DFA sonuçları incelendiğinde, modeldeki bütün yolların .01 düzeyinde anlamlı olduğu ( $t > 2,56$ ), modeldeki bütün maddelerin örtük değişkenin anlamlı birer temsilcisi olduğu Şekil 3.4'te ve Tablo 3.18'de görülmektedir. Modeldeki iki faktörlü yapı Van Scotter ve Motowidlo'nun (1996), bağlamsal performansın kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama olmak üzere 2 şekilde sınıflandırmasına uygun olduğu görülmektedir.

Modeldeki faktör yükleri Bağlamsal Performans geneli için ( $\lambda$ ) 0,40 ile 0,74 arasında değişmekte olup, bu faktör yüklerinin açıkladıkları varyanslar ( $R^2$ ) da 0,16 ile 0,54 arasında değişmektedir. Kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma boyutu için faktör yükleri ( $\lambda$ ) 0,41 ile 0,59 arasında değişirken bu faktör yüklerinin açıkladıkları varyanslar da 0,16 ile 0,14 arasında; kendini işe adama boyutu için faktör yükleri ( $\lambda$ ) 0,40 ile 0,74 arasında değişirken bu faktör yüklerinin açıkladıkları varyanslar da 0,16 ile 0,14 arasında değişmektedirler.  $\chi^2$  test istatistiği için kabul edilebilir sınırlar tam olarak belirlenmemiş olsa da  $\chi^2/sd$  oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma, 5'in altında olması

ise orta derecede uyuma denk gelmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). RMSEA değerinin 0.05'e eşit ya da altındaki değerler mükemmel uyum, 0.05 ile 0.08 arasında olması kabul edilebilir uyum olarak görüldüğünden (Kline, 2015; Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu 2013; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016) modelde RMSEA da kabul edilebilir uyumu sağlamaktadır. Karşılaştırmalı uyum indeksi olan CFI, 0 ile 1 arasında değerler alır fakat CFI değeri 0,95'ten büyük ise mükemmel uyum 0.90'den büyük olduğunda ise kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir (Schumacker ve Lomax, 2012; Raykov ve Marcoulides, 2006; Kline, 2015). Yine iyilik uyum indeksi olan GFI değeri de 0 ile 1 arasında değişir ve 0.90'nın üstündeki değerler kabul edilebilir uyumu, 0.95'in üstündeki değerler ise mükemmel uyumu göstermektedir (Raykov ve Marcoulides, 2006; Byrne, 2010; Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu 2013). SRMR değeri ise 0'a yaklaştıkça iyi uyum olarak değerlendirilmektedir (Kline, 2015). Modelin uyum iyiliği değerlerine bakıldığında ise, modelin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmada kullanılan Bağlamsal Performans Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik kanıtları için Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin her bir boyutu ve toplam puanı için elde edilen güvenilirlik kanıtlarına dair bulgular Tablo 3.19'da verilmiştir.

**Tablo 3.19.** Bağlamsal performans ölçeği'nin güvenilirlik düzeyleri

| Ölçek ve Boyutları                                  | Cronbach-Alfa |
|---|---------------|
| Kişiler Arası İlişkileri Kolaylaştırma              | 0,90          |
| Kendini İşe Adama                                   | 0,87          |
| <b>Bağlamsal Performans Ölçeği (Tabakalı Alpha)</b> | <b>0,92</b>   |

Tablo 3.19'da Bağlamsal Performans Ölçeği'nin kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama için Cronbach Alpha katsayısı sırasıyla .90 ve .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için tabakalı alfa güvenilirlik katsayısı; .92 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular araştırmada kullanılan Bağlamsal Performans ölçeğinin güvenilir olduğunu desteklemektedir. Bir başka ifade ile, ölçeğin tüm alt boyutlarında ve genelinde ölçtüğü özelliklerin iç tutarlığa sahip olduğu görülmektedir.



Faktörler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucu aşağıdaki Tablo 3.20’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.20.** Faktörler arası ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları

|   | 1      | 2      | 3    |
|---|--------|--------|------|
| <b>Kişiler Arası İlişkileri<br/>Kolaylaştırma</b> | 1,00   |        |      |
| <b>Kendini İşe Adama</b>                          | ,581** | 1,00   |      |
| Bağlamsal Performans Toplam                       | ,874** | ,903** | 1,00 |

\*\*p<,001

Tablo 3.20’de faktörler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda faktörler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu ilişkiler Bağlamsal Performans toplamı ile 1. ve 2. Faktörler arasındadır (Sırasıyla,  $r=,903$ ;  $p<,001$ ;  $r=,874$ ;  $p<,001$ ). Alt boyutların birbirleri ile olan ilişkisi ise ( $r=,581$ ;  $p<,001$ ) en düşük ilişkiyi oluşturmaktadır. Analiz sonucunda ilişki katsayıları değerlendirildiğinde  $r=,581$  orta düzeyde ilişkinin  $r=,874$  ve  $r=,903$  ise yüksek düzeyde ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ise tüm faktörlerin aynı yapı içinde olduklarını göstermektedir.

#### 3.5.4. Profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği

Profesyonel Öğrenme Topluluğu Ölçeği Olivier, Hipp ve Huffman’ın (2003) profesyonel öğrenme topluluğu tasarımı, geliştirme ve değerlendirmeye yönelik oluşturdukları ölçme aracı yine Olivier, Hipp ve Huffman (2010) tarafından güncellenerek profesyonel bir öğrenme topluluğunun ve ilgili özelliklerin boyutlarına göre okullarda ortaya çıkan uygulamalar hakkında birtakım ifadeler aracılığıyla okul müdürü, öğretmenler ve paydaşlar ile ilgili algıların değerlendirilmesini; profesyonel öğrenme topluluğu geliştirme çabalarına odaklanmak için verilerin toplanmasını, yorumlanmasını ve kullanılmasını sağlamaktadır. Olivier, Hipp ve Huffman’ın (2010) güncellediği ölçek Türk kültürüne Bellibaş, Bulut ve Gedik (2017) tarafından uyarlanan ölçeğin kullanılması için gerekli izin alınmıştır (Ek-6). Ölçek toplam 52 madde ve 6

faktörden oluşan;” Kesinlikle katılmıyorum” (1), Katılmıyorum (2), Katılıyorum (3), Kesinlikle katılıyorum (4)” biçiminde derecelendirilmiş 4’ lü Likert tipindedir. Mesleki öğrenme topluluğu ölçeği faktörleri, faktörlerde yer alan maddeler ve Cronbach Alfa katsayıları Tablo 3.21’de verilmiştir.

**Tablo 3.21.** Profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği faktörleri

| Profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği faktörleri | Maddeler                            | Cronbach Alfa      |                  |      |
|---|-------------------------------------|--------------------|------------------|------|
|   |                                     | Uyarlama Ölçekteki | Bu Araştırmadaki |      |
| <b>Faktör 1</b>                                 | Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik | 1-11               | 0.92             | 0.91 |
| <b>Faktör 2</b>                                 | Paylaşılan Değerler ve Vizyon       | 12-20              | 0.90             | 0.91 |
| <b>Faktör 3</b>                                 | Toplu Öğrenme ve Uygulama           | 21-30              | 0.92             | 0.91 |
| <b>Faktör 4</b>                                 | Paylaşılan Bireysel Uygulama        | 31-37              | 0.90             | 0.89 |
| <b>Faktör 5</b>                                 | Destekleyici Koşullar-İlişkiler     | 38-42              | 0.87             | 0.87 |
| <b>Faktör 6</b>                                 | Destekleyici Koşullar-Yapılar       | 43-52              | 0.92             | 0.90 |
| <b>Tüm ölçeğin güvenirliği (Tabakalı Alfa)</b>  |                                     | 52                 | 0.97             | 0.97 |

Tablo 3.21’de Türk kültürüne Bellibaş, Bulut ve Gedik (2017) tarafından uyarlanan Profesyonel Öğrenme Topluluğu Ölçeği faktörlerinin yapılan DFA analizi sonucunda aslına uygun olarak paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, toplu öğrenme ve uygulama, paylaşılan bireysel uygulama, destekleyici koşullar-ilişkiler ve destekleyici koşullar-yapılar olduğu belirtilmiştir.

### 3.6. Veri Analizi

Araştırmada kullanılan ve bu araştırma kapsamında uyarlaması yapılan Bağlamsal Performans ve Psikolojik Sahiplenme Ölçekleri ile Profesyonel Öğrenme Topluluğu Ölçeğinin yapı geçerliliğini test etmek için Doğrulayıcı ve Açımlayıcı Faktör Analizleri kullanılmıştır. Ayrıca ölçme araçlarının uygulanması sonucu elde edilen sonuçların güvenirliğinde ölçek alt boyutları Cronbach Alfa katsayısı; ölçeğin geneli ise Tabakalı Alfa katsayısı ile analiz edilmiştir. Cronbach, Schonemann ve Brennan (1965) alt boyutlara sahip ölçme araçlarından elde edilen birleşik puanların güvenirliği için Tabakalı Alfa (Stratified Alpha) katsayısının kullanımı önermiştir. Tabakalı Alfa katsayısı R programında, “sirt” (Robitzsch, 2017) paketi kullanılarak hesaplanmıştır.

Araştırmada alt problemler için yapılan analizlere geçilmeden önce veriler

normallik, doğrusallık ve homojenlik açısından kontrol edilmiştir. Uç değer analizleri sonucunda 13 kişi analiz dışı bırakılarak araştırmanın analizleri toplamda 511 birey üzerinden gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracında yer alan yaş değişkeni için belirlenmiş dört alt gruptan “51 ve üzeri yaş” grubunda yeterli sayıda gözlem elde edilemediği için bu grup “41-50 yaş” grubu ile birleştirilmiştir. Sonuç olarak, nihai veri setinde yaş değişkeni “20-30 yaş”, “31-40” yaş ve “41 ve üzeri yaş” olarak üç alt gruptan oluşturulmuştur. Araştırmada hem ölçeklerin toplam puanları hem de ölçeklerin alt boyutları için elde edilen puanların normalliği, verilerin dağılıma ait basıklık ve çarpıklık katsayıları, histogram grafikleri ve kutu grafiklerinin incelenmesi ile değerlendirilmiştir. Uç değer analizinde belirlenen 13 birey değerlendirmeden çıkarılınca, ölçeklere ait puanların basıklık ve çarpıklık katsayılarının  $[-1, +1]$  sınırları içerisinde kaldığı görülmüştür. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2016) standart normal dağılımda basıklık ve çarpıklık katsayılarının sıfır olmasına rağmen bu katsayıların  $[-1, +1]$  arasında kalmasının, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin kanıtı olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Verilerin doğrusal olup olmadığı saçılım grafiği (scatter plot) matrisi; homojenliği/eşvaryanslığı ise Levene Testi ile kontrol edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında verilerin ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık katsayıları her bir ölçek için raporlanmıştır. İkinci alt problem kapsamında bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve raporlanmıştır. Varyans analizinde ortalamalarda gözlenen anlamlı farklılığın hangi gruplarda olduğunu test etmek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi uygulanmıştır. Levene Testi'nin manidar olduğu puanlar için grupların puan ortalamaları Dunnett'C testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın üçüncü alt probleminin analizinde Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının 1,00 olması mükemmel pozitif ilişkiyi; -1,00 olması mükemmel negatif ilişkiyi ve 0,00 olması ilişkinin olmadığını göstermektedir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte bu araştırmada Kirk (2008, s.138) ve Büyüköztürk'ün (2011, s.32) sıklıkla kullanıldığını belirttiği sınırlar üzerinden araştırmanın sonuçları yorumlanmıştır. Bu sınırlar; korelasyon katsayısının mutlak değer olarak  $r \geq 0,90$  ise çok yüksek;  $r=0,70-0,89$  ise yüksek;  $r=0,30-0,69$  ise orta ve  $r \leq 0,29$  ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın dördüncü ve beşinci alt problemlerinde ise basit doğrusal regresyon analizi

kullanılmıştır. Regresyon analizi için veriler, çoklu bağlantı problemi açısından varyans şişkinlik faktörleri ve maksimum özdeğer istatistikleri incelenerek kontrol edilmiştir. Analizler SPSS 22.0 paket programı ve Lisrel 9.1 programı ile gerçekleştirilmiştir.



## IV. BÖLÜM

### 4. Bulgular, Yorum ve Tartışma

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın her bir alt problemine ait araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirmeler/yorumlar yer almaktadır.

#### 4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında “Lise öğretmenlerinin profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performansa ilişkin görüşleri betimsel istatistikler aracılığıyla incelenmiştir.

##### 4.1.1. Profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanlarına ilişkin bulgular

Lise öğretmenlerinin profesyonel öğrenme topluluğuna yönelik görüşlerine ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğuna yönelik görüşlerine ilişkin betimsel analiz sonuçları

|                               | Ölçek ve Alt Boyutları               | N          | $\bar{X}$   | SS          |
|-------------------------------|--------------------------------------|------------|-------------|-------------|
| Profesyonel Öğrenme Topluluğu | Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik  | 511        | 2,98        | 0,57        |
|                               | Paylaşılan Değerler ve Vizyon        | 511        | 2,89        | 0,54        |
|                               | Toplu Öğrenme ve Uygulama            | 511        | 2,89        | 0,52        |
|                               | Paylaşılan Bireysel Uygulama         | 511        | 2,91        | 0,54        |
|                               | Destekleyici Koşullar- İlişkiler     | 511        | 2,92        | 0,61        |
|                               | Destekleyici Koşullar- Yapılar       | 511        | 2,83        | 0,55        |
|                               | <b>Profesyonel Öğrenme Topluluğu</b> | <b>511</b> | <b>2,90</b> | <b>0,47</b> |

Tablo 4.1 incelendiğinde, öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ile paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, toplu öğrenme ve uygulama, paylaşılan bireysel uygulama, destekleyici koşullar- ilişkiler ve destekleyici koşullar- yapılar alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla  $\bar{X} = 2.90$ ; 2.98; 2.89; 2.88; 2.91; 2.92; 2.83 değerleri ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar ayrıntılı olarak incelendiğinde, öğretmenlerin paylaşılan ve destekleyici liderliğe yönelik görüşleri, profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğinden ve diğer alt boyutlarından daha yüksektir. Öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğinin paylaşılan değerler ve vizyon ve toplu öğrenme ve uygulama alt boyutlarına yönelik görüşlerinin ortalamaları birbirlerine eşittir. Profesyonel öğrenme topluluğu olma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri, liderlik uygulamalarının olumlu algılandığı, karara katılımın gerçekleştiği, öğretmen görüş ve önerilerinin dikkate alındığı, nesnel verilerden yola çıkarak öğrenme ve öğretme yönelik fikirlerin paylaşıldığı, ortak bakış açısının oluşturulduğu, kolektif öğretmen yönelimlerin, nitelikli etkileşimin dolayısıyla elverişli çalışma ortamının bulunduğunu göstermektedir.

Türkiye’de sınırlı sayılmakla birlikte Bellibaş, Bulut ve Gedik (2017) tarafından yapılan çalışmada bu çalışmadan farklı olarak profesyonel öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapılar alt boyutuna yönelik öğretmen görüşleri katılmıyorum ( $\bar{X} = 2.45$ ) düzeyinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen görüşlerinin düzeyi farklı olmakla birlikte, her iki araştırmada da en düşük kalan bu boyut çıkmıştır. Bu bulgunun temel nedeninin araştırma yapılan okulların yapısı olduğu düşünülmektedir. Çünkü kolaylaştırıcı okul yapısının diğer değişkenlerden farklı olarak, profesyonel öğrenme topluluklarının gelişmesine belirgin bir etkisi olurken bu gelişimin sağlanması için profesyonel güvenin, akademik vurgunun, kolektif yeterliğin her birinin gerekli olmakla birlikte bunlar özellikle kolaylaştırıcı okul yapılarının kurulmasında önemli olmaktadır (Gray, Kruse ve Tarter, 2017).

Paylaşılan bireysel uygulamalara ve destekleyici koşullar-ilişkilere yönelik öğretmen görüşlerinin “katılıyorum” aralığında olması, Ahn’ ın (2017) belirttiği gibi branşlarından ziyade aynı sınıfa derse giren öğretmenlerin aynı öğrencileri paylaşmaları sayesinde daha güçlü bir profesyonel ilişki kurabilmeleri, öğretmeden çok öğrenmeye odaklanabilmeleri ve profesyonel öğrenme topluluklarının uygulanabilmesi için ideal ekip özelliği taşımaları ile ilgili olabilir.

Öğretmenlerin toplu öğrenme ve uygulamaya yönelik görüşlerinin “katılıyorum” aralığında olması okul gelişimini sağlayan etkili profesyonel öğrenme topluluklarında iş birliği yönünden karşılıklı ve derin dinamik ilişkileri sağlayan otorite, hiyerarşi ve kontrol, kolektif akıl yönünden kapasite, kaliteli zaman, destek olma, saygı, eşitlik ve güveninin bulunduğu (Jäppinen, Leclerc ve Tubin, 2016) şeklinde ifade edilebilir. Bunun yanında Townsend’ e (2016) göre, tanımlanmış bir iş birliğine dayalı yapıya sahip profesyonel öğrenme toplulukları, sınıf uygulamalarını geliştirmek için öğretmenlere iş ile içe içe (gömülü) bağlamlar ve işbirliğine dayalı araştırma yoluyla öğrenmeyi sağlarken verilere dayalı bu yapıyı benimseyen okullara, öğretme ve öğrenmede sürekli gelişmeyi desteklerken kaliteli eğitim uygulamalarının geliştirilmesi ve sürdürülmesi için bir fırsat sunmaktadır

Öğretmenlerin paylaşılan ve destekleyici liderliğe yönelik görüşlerinin, ölçeğin geneli ve diğer alt boyutlardan yüksek olması bulgusu Türkiye’de profesyonel öğrenme topluluklarının oluşturulmasında kolaylaştırıcı olabilir. Çünkü Ahn (2017), sınıf düzeyinde bölüm/zümre başkanlarının yetkilerinin güçlendirilmesi, öğretmenin yakınlığının artırılması ve öğretmenlerin idari çalışmalarının çoğunun ek idari yardımcıları tarafından yapılması profesyonel öğrenme topluluklarının oluşturulmasında büyük katkılar sağlayabildiğini belirtmektedir.

Profesyonel öğrenme topluluklarına yönelik öğretmen görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olması aslında eğitim sistemine çok yönlü katkılar da sunabileceğini göstermektedir. Öyle ki profesyonel öğrenme topluluğunun hem öğretmen hem de öğrenciye yönelik katkıları olduğunu belirten Ndunda, Van Sickle, Perry ve Capelloni (2017) yapmış oldukları çalışmada, paylaşılan vizyonun ve kolektif çabanın bulunmadığı, okul müdürünün sürekli değiştiği bir lisede profesyonel öğrenme topluluğunun kurulması için yardımcı olan öğretim üyeleri tarafından zaman içinde sürdürülen üç ilkenin (özen gösterme, öğretmen temsiliyeti ve profesyonel etkileşim) öğretmenlerin kolektif öğrenmesi ve bu öğrenmenin uygulanmasının öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu sonuçlar verdiğini; öğretmen gelişiminin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısı ile ilişkili bulunduğu ve bunda da üniversite öğretim üyelerinin önemli bir rolü olduğunu belirtmektedirler.

Yapılan bu çalışmada profesyonel öğrenme topluluğuna yönelik öğretmen görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olmakla birlikte, Türkiye’de profesyonel öğrenme

topluluğun oluşturulması ile ilgili herhangi bir sürecin (başlatma-sürdürme) olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Buna rağmen ölçeğin geneli ve alt boyutlarına yönelik öğretmen görüşlerinin “katılıyorum” aralığında olması, öğretmenlik mesleğinin vicdanlılık özelliği ile ilgili olabileceği düşünülebilir. Özellikle dezavantajlı okullarda çalışan öğretmenlerin öğretimsel faaliyetleri samimiyet içerisinde yerine getirmeleri vicdanlı olmalarına bağlanabilir. Diğer bir ifade ile profesyonel öğrenme topluluklarının oluşturulmadığı dezavantajlı okullarda vicdanlı öğretmenler sayesinde başarılı olabilme potansiyeline sahip öğrenciler desteklenebilir.

Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde Olivier ve Huffman (2016) liderlik kapasitesinin geliştirilmesinin, profesyonel gelişimin yerleştirilmesinin ve kültürün öğrenci başarısına odaklanmasının profesyonel öğrenme topluluklarında kritik öneme sahip olduğunu belirtirken, Bellibaş, Bulut ve Gedik, (2017) ile Zhang ve Sun-Keung Pang, (2016b) ise sosyo-ekonomik ve kültürel durumun düşük veya farklılığın olduğu okullarda profesyonel öğrenme topluluklarının gelişmesinde engel olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde De Neve ve Devos (2017), profesyonel öğrenme toplulukları geliştirmenin başlangıcında bile yapısal ve kültürel okul koşullarının profesyonel öğrenme topluluğu gelişiminin farklı aşamalarıyla ilişkili olduğu, iyi gelişmiş yapısal ve kültürel okul koşullarının profesyonel öğrenme toplulukları gelişimine yardımcı olduğu, okulların sosyal kapasitenin artırılmasında ve profesyonel öğrenme toplulukları geliştirilmesinde kültürel okul koşullarının önemli bir rolü bulunduğu sonucuna ulaştığı görülmektedir. Diğer bir araştırmada ise Zhang ve Sun-Keung Pang (2016b) Çin'in iki kenti Şangay ve Mianyang'da yaptıkları araştırmada eğitim, ekonomik, sosyal ve kültürel yönlerden farklılıkları nedeniyle Mianyang'taki okulların işbirlikçi öğrenme ve kolaylaştırıcı liderlik açısından Şanghay'daki örnek okullardan daha fazla profesyonel öğrenme toplulukları özellikleri gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Profesyonel öğrenme topluluklarına yönelik öğretmen görüşlerinin çok üst düzeyde olmaması ise dezavantajlı okullar, yönetimsel veya yapısal koşullardan kaynaklanmış olabilir.

Araştırmada elde edilen bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde Kalkan (2015), Öğdem (2015) ve Bellibaş, Bulut ve Gedik (2017) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile örtüştüğü görülmektedir.



#### 4.1.2. Psikolojik sahiplenme ölçek puanlarına ilişkin bulgular

Lise öğretmenlerinin psikolojik sahiplenmeye yönelik görüşlerine ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin psikolojik sahiplenmeye yönelik görüşlerine ilişkin betimsel analiz sonuçları

|                          | Ölçek ve Alt Boyutları        | N          | $\bar{X}$   | SS          |
|--------------------------|-------------------------------|------------|-------------|-------------|
| Psikolojik<br>Sahiplenme | Bölgecilik                    | 511        | 2,93        | 1,3         |
|                          | Öz-Yeterlik                   | 511        | 4,93        | 0,99        |
|                          | Hesap verebilirlik            | 511        | 4,68        | 1,04        |
|                          | Ait Olma Duygusu ve Öz Kimlik | 511        | 4,61        | 1,11        |
|                          | <b>Psikolojik Sahiplenme</b>  | <b>511</b> | <b>4,26</b> | <b>0,74</b> |

Tablo 4.2 incelendiğinde, öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalaması toplamda  $\bar{X} = 4,26$  değeri ile “kısmen katılıyorum” düzeyindeyken öz-yeterlik, hesap verebilirlik, ait olma duygusu ve öz kimlik alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması sırasıyla  $\bar{X}=4,93$ ; 4,68; 4,61 değerleri ile “katılıyorum” düzeyindedir. Bölgecilik alt boyutuna yönelik görüşleri ise  $\bar{X} = 2,93$  ile ölçeğin geneli ve diğer alt boyutlarından farklı olarak “kısmen katılmıyorum” düzeyindedir.

Öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamaları ayrıntılı olarak incelendiğinde, her ne kadar görüşler öz-yeterlik, hesap verebilirlik, ait olma duygusu ve öz kimlik alt boyutlarında katılıyorum düzeyinde olsa da öz-yeterlilik alt boyutuna yönelik görüşleri psikolojik sahiplenme ölçeğinin toplamı ve diğer alt boyutlarından daha yüksektir. Bu durum öğretmenlerin öğretimsel faaliyetlere ve mesleğin gerektirdiği donanıma sahip olduklarını düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Zira psikolojik sahiplenmenin bir boyutu olarak yeterlilik duygusu, başarıya ulaşmak için sorumluluk sahibi olma ve bir görevi yerine getirme niyeti ile ilgilidir (Avey, Avolio, Crossley ve Luthans, 2009). Bu doğrultuda öğretmenlerin öz-yeterliliğe ilişkin düşüncelerinin psikolojik sahiplenme ölçeğine ilişkin görüşlerini etkilediği düşünülebilir. Diğer bir ifade ile öz-yeterlilik belirli

bir göreve, sürece ve prosedüre ilişkin psikolojik sahiplenme duygusunu destekleyebilmektedir (Avey ve diğerleri 2009).

Öğretmenlerin hesapverebilirliğe yönelik görüşleri ölçeğin geneli ve diğer alt boyut olan ait olma duygusu ve öz-kimlik alt boyutuna yönelik görüşlerinden daha yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin hesapverebilirliğe yönelik görüşlerinin iki alt boyut ve ölçeğin genelinden yüksek olduğu bulgusu, sahiplenme duygusunun hesapverebilirliğinin ortaya çıkışını kolaylaştırıp hızlandırmasından kaynaklanabilir. Çünkü psikolojik sahiplenmenin yapısı, çalışma ortamında hesap verebilirlik duygusu ile ilgili yönleri ortaya çıkarmaktadır (Avey, Wernsing ve Palanski 2012). Dolayısıyla öğretmenlerin işlerine yönelik sahiplenme duygularının, yaptıkları işe karşı sorumlu olmalarını sağlayabildiği söylenebilir.

Öğretmenlerin bölgecilik alt boyutuna yönelik görüşlerinin ölçeğin geneli ve diğer alt boyutlarından oldukça düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Bu durumun psikolojik sahiplenme ölçeğinin yapısından kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü Avey ve diğerleri (2009), önleyici psikolojik sahiplenmenin bölgecilik özelliği olarak nitelendirildiğini; fikirleri, çalışma alanını, projeleri paylaşmama şeklinde olumsuz özellikleri belirlemeyi amaçladığı belirtmektedir. Diğer bir ifade ile bu boyutun kısmen katılmıyorum aralığında olması aslında olumlu bir bulgu olarak değerlendirilmelidir. Türkiye’de var olan toplulukçu kültürün toplumsal niteliklerinden dolayı, öğretmenlerin önleyici psikolojik sahiplenme boyutu olan bölgecilik boyutuna ilişkin görüşlerinin düşük kalmasındaki temel etkenlerden biri olduğu söylenebilir. Nihayetinde güçlü kolektivist değerlere sahip toplumlarda "bizimki" olarak topluca algılanan (yani kişisel bir ortak sahiplenme algılaması karşısında) bir hedefe yönelmede zararlı davranışların aksine yapıcı davranışlar sergilenmektedir (Peng ve Pierce, 2015). Bu sürecin ve özelliğin öğretmen görüşlerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Psikolojik Sahiplenme Ölçeği’nin toplamına yönelik görüşlerin düzeyinin, bölgecilik alt boyutu dışında kalan diğer alt boyutlarının tamamından daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin psikolojik sahiplenmeye yönelik görüşlerinin istenilen düzey olan “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olmamasının onların yapacakları çalışmaları ve okullarına yönelik bakış açılarını olumsuz etkileyebileceği düşünülebilir. Çünkü psikolojik sahiplenme duygusunun düzeyinin yükselmesi işten ayrılma niyeti ile yabancılaşma duygusunda azalmayı sağlamaktayken, sorumluluk

duygusu ve gönüllülüğü arttırmaktadır (Hsu, Hsu, Huang, Leong, ve Li, 2003). Bunların yanı sıra öğretmenlerin psikolojik sahiplenmeye yönelik görüşlerinin, onların mesleki çalışma ve motivasyonlarını olumlu etkileyebileceği düşünülebilir. Çünkü Erkmen ve Emel (2012) yapmış oldukları çalışmada, içsel kontrol odağı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik sahiplenmenin aracı etkisinin ve aralarında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğunu ayrıca psikolojik sahiplenmenin örgütsel bağlılığı etkilediğini belirtmektedirler. Bunun yanı sıra yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin psikolojik sahiplenmeye yönelik görüşlerinin kesinlikle katılıyorum aralığında olmaması, merkezi yönetimin kontrolü altında olan okulların çalışma ortamlarının yapısından da kaynaklanabilir. Zira O'driscoll, Pierce ve Coghlan (2006), düşük düzeyde yapılandırılmış çalışma ortamlarının, çalışanların daha fazla kişisel kontrol uygulayabilmelerine, daha fazla bilgiye sahip olmalarına ve çalışmalarına daha fazla çaba harcamalarına olanak tanıdığını, psikolojik sahiplenmenin (özellikle örgüt için sahiplenme duyguları) çalışma ortamı yapısı ile vatandaşlık davranışları ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi düzenlediğini belirtmektedirler. Bir diğer çalışmada Han, Chiang ve Chang (2010) ise çalışanların karar alma süreçlerine katılımlarının, bilgi paylaşımı ve örgütsel bağlılıklarının psikolojik sahiplenme ile pozitif ilişkili olduğunu, psikolojik sahiplenme duygusu yüksek çalışanların örgüte daha fazla bağlı olduklarını belirtmektedirler. Türkiye'de ise belirtildiği gibi merkezi yapı çalışanların karara katılımını kısıtladığından öğretmenlerin psikolojik sahiplenme düzeyinin istenilen düzeyde olmasının önündeki engellerinden biridir denebilir. Bu nedenle öğretmenlerin kontrolün yoğun olmadığı ve karara katılımın sağlandığı okullarda psikolojik sahiplenme düzeylerinin artabileceği söylenebilir.

Genel olarak elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği özelliklere sahip oldukları, mesleki faaliyetlerini sahiplendikleri ve paylaşımcı çalışmalarda buldukları söylenebilir. Bu bulgular eğitim alanında yapılan çalışmalar olan Dirik ve Eryılmaz'ın (2016) çalışmalar ile örtüşmekteyken; Dirik, Ataç ve Tetik (2016) ve İspirli'nin (2014) çalışmaları ile kısmen örtüşmektedir. Çünkü belirtilen bu çalışmalarda Bölgecilik boyutu farklı olarak sırasıyla  $\bar{X} = 4.37$ ; 4.08 ile katılıyorum ve kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu belirtilmektedir. Bunun yanında ölçeğin geneline yönelik elde edilen bulgular eğitim literatüründe yapılan çalışmalarla

karşılaştırıldığında Argon ve Ekinci'nin (2016), Dirik ve Eryılmaz'ın (2016) ve İspirli'nin (2014) yaptıkları çalışmalar ile kısmen örtüşmektedir.

#### 4.1.3. Bağlamsal performans ölçek puanlarına ilişkin bulgular

Lise öğretmenlerinin bağlamsal performansa yönelik görüşlerine ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 4-3'te verilmiştir.

**Tablo 4.3.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlamsal performansa yönelik görüşlerine ilişkin betimsel analiz sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutları      |  | N          | $\bar{X}$   | SS          |
|-----------------------------|--|------------|-------------|-------------|
| Bağlamsal Performans        | Kişiler Arası İlişkileri Kolaylaştırma | 511        | 4,27        | 0,65        |
|                             | Kendini İşe Adama                      | 511        | 3,84        | 0,67        |
| <b>Bağlamsal Performans</b> |  | <b>511</b> | <b>4,04</b> | <b>0,61</b> |

Tablo 4.3 incelendiğinde, öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeğinin toplamı ile kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları sırasıyla  $\bar{X} = 4,04$ ; 4,27; 3,84 değerleri ile “olası/muhtemel” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Aritmetik ortalamalar ayrıntılı olarak incelendiğinde, öğretmenlerin kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma alt boyutuna yönelik görüşleri bağlamsal performans ölçeğinin toplamı ve diğer alt boyutundan daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kendini işe adamaya yönelik görüşleri ise ölçeğin geneline ve diğer alt boyutu olan kişiler arası ilişkileri kolaylaştırmaya yönelik görüşlerinden daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeğinin toplamı ile kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular onların çalışma arkadaşlarına yönelik işbirlikçi, anlayışlı, yardımsever olduklarını ve istekli çalıştıklarını, bunları yaparken de çalışma disiplini ile bağlılık gösterip ve örgütsel amaçları destekledikleri yönünde yorumlanabilir. Çünkü bağlamsal performans sosyal ilişkilerin geliştirilmesi ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için çalışanların çaba göstermesini ifade etmektedir. Yapılan bir işin başarısı dayanışmaya,

sorunsuz kişilerarası ilişkilere, sıkı çalışmaya ve iş yerinde bir sorunu çözmek için inisiyatif kullanmaya bağlıdır (Jawahar ve Carr, 2007). Ayrıca öğretmenlerin işbirlikçi ve yardımsever olmaları birbirleri ile mesleki deneyim ve bilgileri paylaşmalarını ve işe yoğunlaşabilmelerini sağlayacağı şeklinde düşünülebilir. Çünkü çalışanların bağlamsal performansı, bilgi paylaşımını pozitif yönde anlamlı etkileyip artırdığı (Peng, Zhang ve Dubinsky 2016) gibi, işe angaje olma bağlamsal performansı arttırmaktadır (Gorgievski, Bakker ve Schaufeli, 2010; Bakker, Demerouti ve Brummelhuis, 2012; Bilal, Shah, Yasir ve Mateen 2015). Bunun yanı sıra yapılan bu çalışmada öğretmen görüşlerinin olası düzeyde olması, öğretmenlik mesleği vicdani olarak sorumluluk gerektirdiğinden öğretmenlerin vicdanlı olmalarına da bağlanabilir. Nitekim vicdanlı kişiler çalışkan, başarı odaklı ve azimli oldukları için, işi gerçekleştirmek için yapılması gerekenleri yapmaya eğilimli kişilerdir (Jawahar ve Carr, 2007). Vicdanlılık sayesinde çalışılan kurumda olumsuzluklar yaşansa bile bu durum öğretmenlerin bağlamsal performanslarını etkilemeyebilir. Diğer bir ifade ile yaşanabilecek kötü deneyimler sonucu oluşabilecek herhangi bir negatif duygusal durumun vicdanlılık sayesinde öğretmenlerin görüşlerini pek etkilememiş olduğu ve öğretimsel faaliyetlerde vicdanlarıyla hareket ettiği şeklinde açıklanabilir. Doğan ve Özdevecioğlu'nun (2009) yaptıkları çalışmada çalışanlar pozitif olduklarında görev ve bağlamsal faaliyetlerde yüksek performans sergiledikleri, negatif olduklarında bile bağlamsal performans faaliyetlerinde artış olduğu ve bunun engelleyici bir unsur olmadığı sonuçları, bu bulguyu desteklemektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin bağlamsal performansa ilişkin görüşleri kendilerini değerlendirmeleri sonucunda elde edilmiştir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öznel değerlendirmelerinin, yöneticilerin öğretmenleri değerlendirmelerinden biraz daha olumlu olduğu veya birbirine çok yakın olduğu belirtilmektedir. Örneğin Wahyu Ariani (2013) ve Judge, LePine ve Rich (2006) yaptıkları çalışmalarda yönetici derecelendirmelerine kıyasla, bağlamsal performansta öz değerlendirmenin daha olumlu olabileceğini; Demerouti, Xanthopoulou, Tsaousis ve Bakker (2014) ise çalışma arkadaşları değerlendirmeleri ile öz değerlendirmelerde aynı boyutlarda eş puanlamalar elde edildiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerin bağlamsal performansa yönelik öz değerlendirmelerinin yapılan çalışmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Bu araştırmada ölçeğin genelinde elde edilen bulgular eğitim alanı dışında yapılmış diğer araştırmalarla (Yıldız ve Dirik, 2017; Peng, Zhang ve Dubinsky, 2016; Han, Chiang, Mcconville ve Chiang, 2015; Yousaf, Yang ve Sanders, 2015; Demerouti, Xanthopoulou, Tsaousis, and Bakker, 2014; Demirtaş, Bayram ve Özdevecioğlu, 2014; Goodman ve Svyantek, 2009; Jawahar, Meurs, Ferris ve Hochwarter, 2008; Jawahar ve Carr, 2007; Hetzler, 2007; Van Scotter, 2000) örtüşmektedir. Bunun yanı sıra “oldukça muhtemel” düzeyde ortalamasının elde edildiği araştırmalar (Dirik, Ataç ve Tetik, 2016: 4.44; Ulu, 2011:4,22) ve “kararsızım” düzeyinde ortalamaların bulunduğu araştırmalar da bulunmaktadır. (Aksoy, 2016; Greenidge, Devonish ve Alleyne, 2014; Bağcı, 2014; Devonish ve Greenidge, 2010).

Ayrıca ölçeğin genelinin dışında alt boyutlara yönelik yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde ise öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeğinin kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması incelenen bazı araştırmalar ile benzerlik göstermektedir (Carlson, Witt, Zivnuska, Kacmar ve Grzywacz, 2008; Aryee, Sun, Chen ve Debrah, 2008). Belirtilen bu sonuçlar yapılan bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında lise öğretmenlerinin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, sendika üyeliği) göre profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performansa ilişkinin görüşlerinde anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik bulgular iki gruptan oluşan demografik özellikler için t Testi ile incelenirken ikiden fazla gruptan oluşan demografik özellikler için tek yönlü ANOVA testi ile incelenmiştir.

##### 4.2.1. Cinsiyet değişkenine göre profesyonel öğrenme topluluğu görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin cinsiyete göre profesyonel öğrenme topluluğu görüşlerine ilişkin betimsel analiz sonuçları ile profesyonel öğrenme topluluğu

ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları Tablo 4.4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.4.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğine ait ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

|                               | Ölçek ve Alt Boyutları               | Cinsiyet | N            | $\bar{X}$  | Standart Sapma | t           | sd          | p          |             |
|-------------------------------|--------------------------------------|----------|--------------|------------|----------------|-------------|-------------|------------|-------------|
| Profesyonel Öğrenme Topluluğu | Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik  | Kadın    | 261          | 2,99       | 0,56           | 0,56        | 509         | 0,58       |             |
|                               |                                      | Erkek    | 250          | 2,96       | 0,59           |             |             |            |             |
|                               | Paylaşılan Değerler ve Vizyon        | Kadın    | 261          | 2,95       | 0,53           | 2,63        | 509         | 0,01*      |             |
|                               |                                      | Erkek    | 250          | 2,83       | 0,54           |             |             |            |             |
|                               | Toplu Öğrenme ve Uygulama            | Kadın    | 261          | 2,93       | 0,54           | 1,77        | 509         | 0,08       |             |
|                               |                                      | Erkek    | 250          | 2,85       | 0,5            |             |             |            |             |
|                               | Paylaşılan Bireysel Uygulama         | Kadın    | 261          | 2,95       | 0,56           | 1,81        | 509         | 0,07       |             |
|                               |                                      | Erkek    | 250          | 2,86       | 0,52           |             |             |            |             |
|                               | Destekleyici Koşullar- İlişkiler     | Kadın    | 261          | 2,97       | 0,63           | 1,96        | 509         | 0,05*      |             |
|                               |                                      | Erkek    | 250          | 2,86       | 0,59           |             |             |            |             |
|                               | Destekleyici Koşullar- Yapılar       | Kadın    | 261          | 2,82       | 0,57           | -           | 509         | 0,87       |             |
|                               |                                      | Erkek    | 250          | 2,83       | 0,54           |             |             |            |             |
|                               | <b>Profesyonel Öğrenme Topluluğu</b> |          | <b>Kadın</b> | <b>261</b> | <b>2,93</b>    | <b>0,48</b> | <b>1,54</b> | <b>509</b> | <b>0,12</b> |
|                               |                                      |          | <b>Erkek</b> | <b>250</b> | <b>2,87</b>    | <b>0,45</b> |             |            |             |

\*p<0.05

Tablo 4.4 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ile paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, toplu öğrenme ve uygulama, paylaşılan bireysel uygulama, destekleyici koşullar- ilişkiler ve destekleyici koşullar- yapılar alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla  $\bar{X} = 2,93$ ; 2,99; 2,95; 2,93; 2,95; 2,97; 2,82 değerleri ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ile paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, toplu öğrenme ve uygulama, paylaşılan bireysel uygulama, destekleyici koşullar- ilişkiler ve destekleyici koşullar- yapılar alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının ise sırasıyla  $\bar{X} = 2,87$ ; 2,96; 2,83; 2,85; 2,86; 2,86; 2,83 değerleri ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Yine tablo 4.4 incelendiğinde kadın ve erkek lise öğretmenlerinin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğinin yalnızca paylaşılan değerler ve vizyon ile destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutlarına ait ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $t=2,63$ ,  $p=0,01<0,05$ ;  $t=1,96$ ,  $p=0,05\leq 0,05$ ). Kadın öğretmenlerin paylaşılan değerler ve vizyon alt boyut puan ortalaması ( $\bar{X}=2,95$ ) erkek öğretmenlerin

aynı alt boyut puan ortalamasından ( $\bar{X}=2,82$ ) istatistiksel olarak daha büyüktür. Benzer şekilde kadın öğretmenlerin paylaşılan değerler ve vizyon alt boyut puan ortalaması ( $\bar{X}=2,97$ ) erkek öğretmenlerin aynı alt boyut puan ortalamasından ( $\bar{X}=2,86$ ) istatistiksel olarak daha büyüktür. Fakat kadın ve erkek öğretmenlerin hem genel ölçek puan ortalaması hem de diğer alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Kadın ve erkek lise öğretmenlerinin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğinin yalnızca paylaşılan değerler ve vizyon ile destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutlarına ait ortalama puanları arasında cinsiyet değişkenine göre elde edilen bu anlamlı farklılıklar kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu kadınların daha kolay sosyalleşebilmelerinden, ilişki kurabilmeye yatkınlıklarından dolayısıyla kişilik yapılarından kaynaklanmış olabilir. Zira profesyonel öğrenme topluluğu gelişimi için kişilik önemli bir unsurdur. Benoliel ve Schechter (2017) yapmış oldukları çalışmada özellikle kişilik özelliklerinin sosyal öğrenme faaliyetlerine daha az yatkın kişilik özelliklerine sahip öğretmenleri motive etme açısından ağ oluşturma davranışlarıyla daha tutarlı olduğu yönünde bilgiler sağlayacağı sonuçlarına ulaşmıştır.

Kadın ve erkek lise öğretmenlerinin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğinin genelinde ve paylaşılan ve destekleyici liderlik, toplu öğrenme ve uygulama, paylaşılan bireysel uygulama, destekleyici koşullar-yapılar alt boyutlarında manidar bir farklılık olmaması öğretmenlik mesleğinin özelliklerinin cinsiyete göre değişmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü öğretmenlik mesleği cinsiyetçi bir meslek olmayıp, kadın ve erkek olma bakımından herhangi bir farklılık taşımamaktadır. Bu bulgular Kalkan'ın (2015) yapmış olduğu araştırmadaki bulgular ile bazı alt boyutlar yönünden kısmen örtüşmemektedir. Belirtilen bu araştırmada paylaşılan değerler ve vizyon, ile paylaşılan bireysel uygulama alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farkın anlamlı olmadığı, ancak destekleyici koşullar-ilişkiler, destekleyici koşullar-yapılar alt boyutunda ise farkın anlamlı olduğu ve bunların erkek öğretmenlerin lehine olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Diğer taraftan Ögdem (2015), bu araştırmadaki bulguya benzer şekilde paylaşılan değerler ve vizyon ve destekleyici koşullar- ilişkiler alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre manidar farklılık olduğu, paylaşılan ve destekleyici liderlik ve destekleyici koşullar-yapı alt boyutlarında ise yine bu araştırmadakine benzer şekilde manidar bir farklılık olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Yine elde edilen bu bulguların aksine Bellibaş, Bulut ve



Gedik (2017) yaptıkları araştırmada ölçeğin geneli ile tüm alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlere göre manidar bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

#### 4.2.2. Yaş değişkenine göre profesyonel öğrenme topluluğu algısına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerin yaş değişkenine göre profesyonel öğrenme topluluğu algısına ilişkin betimsel analiz sonuçları ile profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanlarının yaş değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo 4.5'te sunulmuştur.



**Tablo 4.5.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğine ait ortalama puanlarının yaş değişkenine göre varyans analizi sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutları        |                                     | Mesleki Kıdem   | N   | $\bar{X}$ | ss   | Gruplar       | Kareler Top. | sd  | Kareler Ort. | F    | p    |
|-------------------------------|-------------------------------------|-----------------|-----|-----------|------|---------------|--------------|-----|--------------|------|------|
| Profesyonel Öğrenme Topluluğu | Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik | 20-30 yaş       | 71  | 2,96      | 0,62 | Gruplar Arası | 0,72         | 2   | 0,36         | 1,09 | 0,34 |
|                               |                                     | 31-40 yaş       | 218 | 3,02      | 0,54 | Gruplar İçi   | 167,15       | 508 | 0,33         |      |      |
|                               |                                     | 41 ve üzeri yaş | 222 | 2,94      | 0,59 | Toplam        | 167,86       | 510 |              |      |      |
|                               | Paylaşılan Değerler ve Vizyon       | 20-30 yaş       | 71  | 2,90      | 0,58 | Gruplar Arası | 0,00         | 2   | 0,00         | 0,01 | 0,99 |
|                               |                                     | 31-40 yaş       | 218 | 2,89      | 0,53 | Gruplar İçi   | 146,55       | 508 | 0,29         |      |      |
|                               |                                     | 41 ve üzeri yaş | 222 | 2,89      | 0,53 | Toplam        | 146,56       | 510 |              |      |      |
|                               | Toplu Öğrenme ve Uygulama           | 20-30 yaş       | 71  | 2,94      | 0,53 | Gruplar Arası | 0,70         | 2   | 0,35         | 1,27 | 0,28 |
|                               |                                     | 31-40 yaş       | 218 | 2,85      | 0,54 | Gruplar İçi   | 139,44       | 508 | 0,27         |      |      |
|                               |                                     | 41 ve üzeri yaş | 222 | 2,91      | 0,51 | Toplam        | 140,14       | 510 |              |      |      |
|                               | Paylaşılan Bireysel Uygulama        | 20-30 yaş       | 71  | 2,98      | 0,57 | Gruplar Arası | 0,80         | 2   | 0,40         | 1,35 | 0,26 |
|                               |                                     | 31-40 yaş       | 218 | 2,87      | 0,56 | Gruplar İçi   | 150,32       | 508 | 0,30         |      |      |
|                               |                                     | 41 ve üzeri yaş | 222 | 2,93      | 0,51 | Toplam        | 151,12       | 510 |              |      |      |
|                               | Destekleyici Koşullar-İlişkiler     | 20-30 yaş       | 71  | 2,87      | 0,69 | Gruplar Arası | 0,36         | 2   | 0,18         | 0,49 | 0,62 |
|                               |                                     | 31-40 yaş       | 218 | 2,9       | 0,62 | Gruplar İçi   | 189,33       | 508 | 0,37         |      |      |
|                               |                                     | 41 ve üzeri yaş | 222 | 2,94      | 0,57 | Toplam        | 189,70       | 510 |              |      |      |
|                               | Destekleyici Koşullar-Yapılar       | 20-30 yaş       | 71  | 2,78      | 0,58 | Gruplar Arası | 0,41         | 2   | 0,21         | 0,67 | 0,51 |
|                               |                                     | 31-40 yaş       | 218 | 2,81      | 0,56 | Gruplar İçi   | 156,27       | 508 | 0,31         |      |      |
|                               |                                     | 41 ve üzeri yaş | 222 | 2,86      | 0,54 | Toplam        | 156,68       | 510 |              |      |      |
|                               | Profesyonel Öğrenme Topluluğu       | 20-30 yaş       | 71  | 2,9       | 0,49 | Gruplar Arası | 0,03         | 2   | 0,02         | 0,07 | 0,93 |
|                               |                                     | 31-40 yaş       | 218 | 2,89      | 0,47 | Gruplar İçi   | 110,55       | 508 | 0,22         |      |      |
|                               |                                     | 41 ve üzeri yaş | 222 | 2,91      | 0,46 | Toplam        | 110,58       | 510 |              |      |      |

\*p<0.05

Tablo 4.5 incelendiğinde, 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ile paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, toplu öğrenme ve uygulama, paylaşılan bireysel uygulama, destekleyici koşullar-ilişkiler ve destekleyici koşullar-yapılar alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla  $\bar{X} = 2,88; 2,98; 2,89; 2,89; 2,92; 2,86; 2,74$  değerleri ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ile paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, toplu öğrenme ve uygulama, paylaşılan bireysel uygulama, destekleyici koşullar-ilişkiler ve destekleyici koşullar-yapılar alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla  $\bar{X} = 2,90; 3,02; 2,87; 2,85; 2,88; 2,92; 2,85$  değerleri ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ile paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, toplu öğrenme ve uygulama, paylaşılan bireysel uygulama, destekleyici koşullar-ilişkiler ve destekleyici koşullar-yapılar alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının ise sırasıyla  $\bar{X} = 2,91; 2,89; 2,91; 2,94; 2,93; 2,95; 2,86$  değerleri ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Yine tablo 4.5 incelendiğinde yaş değişkeni açısından öğretmenlerin hem profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puan ortalaması hem de alt boyutların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $p > 0.05$ ). Kendini geliştirmenin veya öğrenmenin sınırının olmadığı düşünüldüğünde ister yeni başlayan ister öğretmenlik mesleğinin sonlarında olsun tüm insanlarda olduğu gibi öğretmenlerin de uygun koşullar oluştuğunda öğrenmeye yatkınlıkları bulunmaktadır. Kaldı ki profesyonel öğrenme topluluğunun temelinde; herhangi öğretmen yaş grubunun değil, topluluğu oluşturan bütün öğretmenlerin katılımı söz konusudur. Bu durum öğretmenlerin yaş gruplarına göre profesyonel öğrenme topluluğuna yönelik görüşlerinin benzer olmasının nedeni olabilir.

Bu bağlamda profesyonel öğrenme topluluklarının sistematik bir biçimde okullarda uygulanması herhangi bir yaş veya kıdemde bulunmasının pek önemi bulunmayacaktır. Zonoubi Rasekh ve Tavakoli' nin (2017) de yaptıkları çalışma ile bu durumu desteklemektedir. Araştırmacılar İran İsfahan'daki bir İngilizce dil öğrenme okulunda çalışan deneyimli ve deneyimsiz öğretmenler üzerinde yürüttükleri çalışmalarında profesyonel öğrenme topluluğunu yönetenin (baş yazar- Zonoubi)

aracılığı sayesinde hem acemi hem de tecrübeli öğretmenlerin öz-yeterlik ve kolektif yeterlik inançlarını, öğretme becerileri ve dil yeterliliği bakımından geliştiklerini ayrıca deneyimsiz ve deneyimli öğretmenlerin her ikisinin de kolektif yeterliliklerine odaklandıklarını belirtmektedirler. Deneyimli öğretmenlerin farklı öğrenme stillerine ve bağlamlarına uyabilecek yeni ve alternatif öğretim stratejilerine aşina olduklarına inanmaya başlamalarını, profesyonel öğrenme topluluğu çalışmalarına katılmalarına bağlamışlardır. Profesyonel öğrenme topluluğunun oluşturulup sürdürülmesinde önemli olan öğretmenlerin mesleki kıdemleri değil, öğrenmeye ve gelişime açık olabilmeleridir.

#### 4.2.3. Eğitim düzeyi değişkenine göre profesyonel öğrenme topluluğu algısına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerin yaş düzeylerine göre profesyonel öğrenme topluluğu algısına ilişkin betimsel analiz sonuçları ile profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre t testi sonuçları Tablo 4.6’da sunulmuştur.

**Tablo 4.6.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğine ait ortalama puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre t testi sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutları        | Eğitim Düzeyi                       | N          | $\bar{X}$ | Standart Sapma | t    | sd       | p  |     |
|-------------------------------|-------------------------------------|------------|-----------|----------------|------|----------|----|-----|
| Profesyonel Öğrenme Topluluğu | Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik | Lisans     | 41<br>0   | 2,9<br>7       | 0,59 | -        | 50 | 0,5 |
|                               |                                     | Lisansüstü | 10<br>1   | 3,0<br>1       | 0,51 | 0,6<br>2 | 9  | 4   |
|                               | Paylaşılan Değerler ve Vizyon       | Lisans     | 41<br>0   | 2,8<br>9       | 0,55 | -        | 50 | 0,8 |
|                               |                                     | Lisansüstü | 10<br>1   | 2,9<br>1       | 0,49 | 0,1<br>9 | 9  | 5   |
|                               | Toplu Öğrenme ve Uygulama           | Lisans     | 41<br>0   | 2,9<br>5       | 0,52 | 0,8      | 50 | 0,3 |
|                               |                                     | Lisansüstü | 10<br>1   | 2,8<br>5       | 0,53 | 8        | 9  | 8   |
|                               | Paylaşılan Bireysel Uygulama        | Lisans     | 41<br>0   | 2,9<br>2       | 0,54 | 0,9      | 50 | 0,3 |
|                               |                                     | Lisansüstü | 10<br>1   | 2,8<br>6       | 0,56 | 3        | 9  | 6   |
|                               | Destekleyici Koşullar- İlişkiler    | Lisans     | 41<br>0   | 2,9<br>3       | 0,61 | 0,7      | 50 | 0,4 |
|                               |                                     | Lisansüstü | 10<br>1   | 2,8<br>7       | 0,62 | 9        | 9  | 3   |

|                                      |                   |           |            |             |            |           |            |
|--------------------------------------|-------------------|-----------|------------|-------------|------------|-----------|------------|
| Destekleyici Koşullar- Yapılar       | Lisans            | 41        | 2,8        | 0,55        | -          | 50        | 0,9        |
|                                      |                   | 0         | 3          |             |            |           |            |
|                                      | Lisansüstü        | 10        | 2,8        | 0,57        | 0,0        | 9         | 3          |
|                                      |                   | 1         | 3          |             |            |           |            |
| <b>Profesyonel Öğrenme Topluluğu</b> | <b>Lisans</b>     | <b>41</b> | <b>2,9</b> | <b>0,47</b> | <b>0,2</b> | <b>50</b> | <b>0,8</b> |
|                                      | <b>Lisansüstü</b> | <b>10</b> | <b>2,8</b> | <b>0,45</b> | <b>2</b>   | <b>9</b>  | <b>3</b>   |
|                                      |                   | <b>1</b>  | <b>9</b>   |             |            |           |            |

**p<0.05**

Tablo 4.6 incelendiğinde, eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ile paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, toplu öğrenme ve uygulama, paylaşılan bireysel uygulama, destekleyici koşullar-ilişkiler ve destekleyici koşullar-yapılar alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla  $\bar{X} = 2,90; 2,97; 2,89; 2,90; 2,92; 2,93; 2,83$  değerleri ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ile paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, toplu öğrenme ve uygulama, paylaşılan bireysel uygulama, destekleyici koşullar-ilişkiler ve destekleyici koşullar yapılar alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının ise sırasıyla  $\bar{X} = 2,89; 3,01; 2,90; 2,85; 2,86; 2,87; 2,83$  değerleri ile “katılıyorum” düzeyindedir.

Yine Tablo 4.6 incelendiğinde eğitim düzeyi değişkeni açısından öğretmenlerin hem profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puan ortalaması hem de alt boyutların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ). Bu bulgular Bellibaş, Bulut ve Gedik’ in (2017) yapmış oldukları araştırmada yapılan bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda eğitim düzeyine göre öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık olmadığı, öğretmen görüşlerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin eğitim düzeyi ne olursa olsun profesyonel öğrenme topluluğuna ilişkin görüşleri farklılaşmamaktadır. Bu durum lisans ve lisans eğitim düzeyinde eğitim alanların kendilerini benzer şekilde yeterli görmeleri ile ilgili olabilir. Vanblaere ve Devos’ un (2016a) yapmış oldukları çalışmadaki sonuçlar, öğretmen yeterliliğinin öğrenme çıktılarını etkileyen önemli öğretmen özellikleri olduğu, yüksek yetkinlik inançları ile öğretmenlerin öğretmenlik yetkinliğinde ve sınıfta içi uygulamalarında daha fazla değişiklik algıladıkları yönündedir. Öğretmenlerin kendilerini lisans eğitimi ile sınırlandırmamaları yeterliliklerini arttırmada önemli

etkenlerden biridir. Ancak lisansüstü eğitim alan her öğretmenin yeterliliğinin artacağı, almayanların ise yeterliliklerin olmadığı öne sürülemez. Çünkü formal eğitimin ileri aşamalarını almayan öğretmenler de en az diğerleri kadar yeterli olabilir. Öğretmen yeterliliği formal eğitim ile değil kişisel ve mesleki gelişime yatkın öğretmenler tarafından arttırılabilir.

#### 4.2.4. Mesleki kıdem değişkenine göre profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerin mesleki kıdem düzeylerine göre profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğine ilişkin betimsel analiz sonuçları ile profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo 4.7’de sunulmuştur.

**Tablo 4.7.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğine ait ortalama puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre varyans analizi sonuçları

|                               | Ölçek ve Alt Boyutları              | Mesleki Kıdem   | N    | $\bar{X}$ | ss            | Gruplar       | Kar. Top. | sd   | Kar. Ort. | F    | p    |
|-------------------------------|-------------------------------------|-----------------|------|-----------|---------------|---------------|-----------|------|-----------|------|------|
| Profesyonel Öğrenme Topluluğu | Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik | 1-10 yıl        | 145  | 2,99      | 0,55          | Gruplar Arası | 1,60      | 2    | 0,80      | 2,44 | 0,09 |
|                               |                                     | 11-20 yıl       | 229  | 3,02      | 0,58          | Gruplar İçi   | 166,27    | 508  | 0,33      |      |      |
|                               |                                     | 21 yıl ve üzeri | 137  | 2,89      | 0,58          | Toplam        | 167,86    | 510  |           |      |      |
|                               | Paylaşılan Değerler ve Vizyon       | 1-10 yıl        | 145  | 2,89      | 0,54          | Gruplar Arası | 0,12      | 2    | 0,06      | 0,20 | 0,82 |
|                               |                                     | 11-20 yıl       | 229  | 2,87      | 0,54          | Gruplar İçi   | 146,44    | 508  | 0,29      |      |      |
|                               |                                     | 21 yıl ve üzeri | 137  | 2,91      | 0,53          | Toplam        | 146,56    | 510  |           |      |      |
|                               | Toplu Öğrenme ve Uygulama           | 1-10 yıl        | 145  | 2,9       | 0,52          | Gruplar Arası | 0,69      | 2    | 0,35      | 1,26 | 0,29 |
|                               |                                     | 11-20 yıl       | 229  | 2,85      | 0,55          | Gruplar İçi   | 139,45    | 508  | 0,28      |      |      |
|                               |                                     | 21 yıl ve üzeri | 137  | 2,94      | 0,49          | Toplam        | 140,14    | 510  |           |      |      |
|                               | Paylaşılan Bireysel Uygulama        | 1-10 yıl        | 145  | 2,93      | 0,55          | Gruplar Arası | 0,29      | 2    | 0,15      | 0,49 | 0,61 |
|                               |                                     | 11-20 yıl       | 229  | 2,88      | 0,57          | Gruplar İçi   | 150,83    | 508  | 0,30      |      |      |
|                               |                                     | 21 yıl ve üzeri | 137  | 2,93      | 0,49          | Toplam        | 151,12    | 510  |           |      |      |
|                               | Destekleyici Koşullar-İlişkiler     | 1-10 yıl        | 145  | 2,87      | 0,64          | Gruplar Arası | 0,55      | 2    | 0,27      | 0,74 | 0,48 |
|                               |                                     | 11-20 yıl       | 229  | 2,92      | 0,63          | Gruplar İçi   | 189,15    | 508  | 0,37      |      |      |
|                               |                                     | 21 yıl ve üzeri | 137  | 2,95      | 0,54          | Toplam        | 189,70    | 510  |           |      |      |
|                               | Destekleyici Koşullar-Yapılar       | 1-10 yıl        | 145  | 2,75      | 0,58          | Gruplar Arası | 1,11      | 2    | 0,56      | 1,81 | 0,16 |
|                               |                                     | 11-20 yıl       | 229  | 2,85      | 0,54          | Gruplar İçi   | 155,57    | 508  | 0,31      |      |      |
|                               |                                     | 21 yıl ve üzeri | 137  | 2,86      | 0,54          | Toplam        | 156,68    | 510  |           |      |      |
| Profesyonel Öğrenme Topluluğu | 1-10 yıl                            | 145             | 2,89 | 0,47      | Gruplar Arası | 0,03          | 2         | 0,01 | 0,06      | 0,94 |      |
|                               | 11-20 yıl                           | 229             | 2,9  | 0,47      | Gruplar İçi   | 110,55        | 508       | 0,22 |           |      |      |
|                               | 21 yıl ve üzeri                     | 137             | 2,91 | 0,45      | Toplam        | 110,58        | 510       |      |           |      |      |

p<0.05

Tablo 4.7 incelendiğinde, mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ile paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, toplu öğrenme ve uygulama, paylaşılan bireysel uygulama, destekleyici koşullar-ilişkiler ve destekleyici koşullar-yapılar alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla  $\bar{X} = 2,89; 2,99; 2,89; 2,90; 2,93; 2,87; 2,75$  değerleri ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemi 11-20 yıl arasında olan öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ile paylaşılan ve destekleyici liderlik; paylaşılan değerler ve vizyon, toplu öğrenme ve uygulama, paylaşılan bireysel uygulama; destekleyici koşullar-ilişkiler ve destekleyici koşullar-yapılar alt boyutlarına

ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla  $\bar{X} = 2,90; 3,02; 2,87; 2,85; 2,88; 2,92; 2,85$  değerleri ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemi 2 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin de benzer şekilde profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ile paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, toplu öğrenme ve uygulama, paylaşılan bireysel uygulama, destekleyici koşullar-ilişkiler ve destekleyici koşullar-yapılar alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının ise sırasıyla  $\bar{X} = 2,91; 2,89; 2,91; 2,94; 2,93; 2,95; 2,86$  değerleri ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Yine Tablo 4.7 incelendiğinde mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmen görüşlerinde hem profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puan ortalaması hem de alt boyutların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ). Elde edilen bu bulgular Kalkan (2015) ve Bellibaş, Bulut ve Gedik’ in (2017) yapmış oldukları çalışmaların sonuçları ile kısmen örtüşmektedir. Kalkan (2015) öğretmen görüşlerine göre mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan ve destekleyici liderlik paylaşılan değerler ve vizyon alt boyutlarında kıdeme göre farkın anlamlı olmadığını belirtirken ki bu araştırmadaki bulguları desteklemektedir; birlikte öğrenme ve uygulama paylaşılan kişisel uygulama ve destekleyici koşullar alt boyutlarında farkın anlamlı; profesyonel öğrenme topluluğuna ilişkin 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşlerinin daha yüksek olduğu bulguları ile farklılık göstermektedir. Diğer bir çalışmada Bellibaş, Bulut ve Gedik (2017) de yüksek kıdeme sahip olanların, okullarda profesyonel öğrenme topluluklarının varlığı ile ilgili daha olumlu görüşleri sahip oldukları bulgusu bu araştırmada elde edilen bulgular ile örtüşmemektedir. Benzer şekilde Vanblaere ve Devos (2016a) da öğretim deneyiminin, algılanan öğrenme çıktılarını etkileyen önemli öğretmen özellikleri olduğunu belirtmektedirler. Ancak deneyim profesyonel öğrenme topluluklarında yer alan öğretmenler için belirleyici nedenlerden sadece biri olabilir. Diğer nedenler arasında ise öğretmenlerin kıdemlerinden ziyade hem okulların hem de öğretmenlerin gelişime yönelik olanaklarının önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle dezavantajlı sayılamayacak ve nispeten olanaklı merkez okullarda yapılan bu araştırmada deneyim değişkenine göre anlamlı farklılığın göstermemesinin nedenlerinden olabilir. Örneğin De Neve ve Devos (2017), yapmış oldukları araştırmada destekleyici bir okul ortamının bir göstergesi olarak profesyonel öğrenme topluluklarının, farklılaştırılmış öğretimlerde aday öğretmenlerin



profesyonel öğrenmelerinin ve yapısal-kültürel okul koşullarının profesyonel öğrenme topluluğu gelişimine nasıl yardımcı olabileceğini incelemiştir. Aday öğretmenlerin profesyonel öğrenme düzeylerinin, yapısal ve kültürel okul koşullarının profesyonel öğrenme topluluğu gelişiminin farklı aşamalarıyla ilişkili olduğu, iyi gelişmiş yapısal ve kültürel okul koşullarının profesyonel öğrenme topluluğu gelişimine yardımcı olduğu, okulların sosyal kapasitenin artırılmasında ve profesyonel öğrenme topluluklarının geliştirilmesinde kültürel okul koşullarının önemli bir rolü bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

#### 4.2.5. Sendikal üyelik değişkenine göre profesyonel öğrenme topluluğu görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerin sendikal üyeliğine göre profesyonel öğrenme topluluğu görüşlerine ilişkin betimsel analiz sonuçları ile profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanlarının sendikal üyelik değişkenine göre t testi sonuçları ise Tablo 4.8’de sunulmuştur.

**Tablo 4.8.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğine ait ortalama puanlarının sendikal üyelik değişkenine göre t testi sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutları        | Sendika Üyeliği                     | N   | $\bar{X}$ | Standart Sapma | t    | sd   | p   |      |
|-------------------------------|-------------------------------------|-----|-----------|----------------|------|------|-----|------|
| Profesyonel Öğrenme Topluluğu | Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik | Var | 358       | 3              | 0,57 | 1,30 | 509 | 0,19 |
|                               |                                     | Yok | 153       | 2,93           | 0,57 |      |     |      |
|                               | Paylaşılan Değerler ve Vizyon       | Var | 358       | 2,92           | 0,53 | 1,72 | 509 | 0,09 |
|                               |                                     | Yok | 153       | 2,83           | 0,55 |      |     |      |
|                               | Toplu Öğrenme ve Uygulama           | Var | 358       | 2,90           | 0,52 | 0,62 | 509 | 0,53 |
|                               |                                     | Yok | 153       | 2,87           | 0,54 |      |     |      |
|                               | Paylaşılan Bireysel Uygulama        | Var | 358       | 2,91           | 0,54 | 0,39 | 509 | 0,70 |
|                               |                                     | Yok | 153       | 2,89           | 0,56 |      |     |      |
|                               | Destekleyici Koşullar- İlişkiler    | Var | 358       | 2,93           | 0,6  | 0,57 | 509 | 0,57 |
|                               |                                     | Yok | 153       | 2,89           | 0,63 |      |     |      |
|                               | Destekleyici Koşullar- Yapılar      | Var | 358       | 2,84           | 0,54 | 0,71 | 509 | 0,48 |
|                               |                                     | Yok | 153       | 2,80           | 0,58 |      |     |      |
|                               | Profesyonel Öğrenme Topluluğu       | Var | 358       | 2,92           | 0,46 | 1,11 | 509 | 0,27 |
|                               |                                     | Yok | 153       | 2,87           | 0,48 |      |     |      |

p<0.05

Tablo 4.8 incelendiğinde, sendikal üyeliği olan öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ile paylaşılan ve destekleyici liderlik; paylaşılan değerler ve vizyon, toplu öğrenme ve uygulama, paylaşılan bireysel uygulama, destekleyici koşullar-ilişkiler ve destekleyici koşullar-yapılar alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla  $\bar{X} = 2,92; 3,00; 2,92; 2,90; 2,91; 2,93; 2,84$  değerleri ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Sendikal üyeliği olmayan öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ile paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, toplu öğrenme ve uygulama, paylaşılan bireysel uygulama; destekleyici koşullar-ilişkiler ve destekleyici koşullar-yapılar alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının ise sırasıyla  $\bar{X} = 2,87; 2,93; 2,83; 2,87; 2,89; 2,89; 2,80$  değerleri ile “katılıyorum” düzeyindedir.

Yine Tablo 4.8 incelendiğinde sendikal üyelik açısından öğretmenlerin hem profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puan ortalaması hem de alt boyutların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ). Yani öğretmenler profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğinin geneli ve alt boyutlarında sendikal üyelik değişkenine göre benzer düşüncelere sahiptir. Elde edilen bu bulgu, sendikal üyeliği bulunan öğretmenlerin sayısının fazla olmasından kaynaklanabildiği gibi sendikal faaliyetlere katılmayan öğretmenlerin sendikal olan öğretmenler ile aynı bakış açısı içerisinde olmalarından da kaynaklanabilir. Diğer bir ifade ile öğretmenler sendikal faaliyetleri ön plana almadan mesleki gelişimi ve öğrenci öğrenmesini öncelikli gördüklerinden sendikal olup olmamanın bu temel hedefleri gerçekleştirmede önemli olmadığını düşünmektedirler denebilir.

#### 4.2.6. Cinsiyet değişkenine göre psikolojik sahiplenme görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerin cinsiyete göre psikolojik sahiplenme görüşlerine ilişkin betimsel analiz sonuçları ile psikolojik sahiplenme ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları Tablo 4.9’da sunulmuştur.

**Tablo 4.9.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ölçeğine ait ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutları       |                               | Cinsiyet     | N          | $\bar{X}$   | Standart Sapma | t            | sd         | p            |
|------------------------------|-------------------------------|--------------|------------|-------------|----------------|--------------|------------|--------------|
| Psikolojik Sahiplenme        | Bölgecilik                    | Kadın        | 261        | 2,73        | 1,26           | -3,62        | 509        | 0,00*        |
|                              |                               | Erkek        | 250        | 3,14        | 1,31           |              |            |              |
|                              | Öz-Yeterlik                   | Kadın        | 261        | 4,97        | 0,97           | 1,03         | 509        | 0,30         |
|                              |                               | Erkek        | 250        | 4,88        | 1,02           |              |            |              |
|                              | Hesap verebilirlik            | Kadın        | 261        | 4,67        | 1,05           | -0,22        | 509        | 0,83         |
|                              |                               | Erkek        | 250        | 4,69        | 1,03           |              |            |              |
|                              | Ait Olma Duygusu ve Öz Kimlik | Kadın        | 261        | 4,50        | 1,16           | -2,32        | 509        | 0,02*        |
|                              |                               | Erkek        | 250        | 4,73        | 1,05           |              |            |              |
| <b>Psikolojik Sahiplenme</b> |                               | <b>Kadın</b> | <b>261</b> | <b>4,18</b> | <b>0,74</b>    | <b>-2,68</b> | <b>509</b> | <b>0,01*</b> |
|                              |                               | <b>Erkek</b> | <b>250</b> | <b>4,35</b> | <b>0,74</b>    |              |            |              |

\*p<0.05

Tablo 4.9 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 4,18$  değeri ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde iken öz-yeterlik, hesap verebilirlik, ait olma duygusu ve öz kimlik alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması sırasıyla  $\bar{X} = 4,97; 4,67; 4,50$  değerleri ile “katılıyorum” düzeyinde, bölgecilik alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 2,73$  değeri ile “kısmen katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalaması da  $\bar{X} = 4,35$  değeri ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde iken öz-yeterlik, hesap verebilirlik, ait olma duygusu ve öz kimlik alt boyutlarına alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması sırasıyla  $\bar{X} = 4,88; 4,69; 4,73$  değerleri ile “katılıyorum” düzeyinde, bölgecilik alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 3,14$  değeri ile “kısmen katılmıyorum” düzeyindedir.

Elde edilen bu bulgular bölgecilik alt boyutu dışında kalan diğer alt boyutlar ve ölçeğin genelinde kadın ve erkek öğretmenlerin psikolojik sahiplenmeye yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum kadın ve erkek öğretmenlerin kurumlarına karşı sorumluluk, aidiyet hissedebildiklerini ve kendilerini kurumları ile tanımlayabildiklerini göstermektedir.

Yine Tablo 4.9 incelendiğinde kadın ve erkek lise öğretmenlerinin psikolojik sahiplenme ölçeği geneli ile bölgecilik, ait olma duygusu ve kimlik alt boyutlarına ait ortalama puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $t = -2,68, p = 0,01 < 0,05; t = -3,62, p = 0,00 < 0,05; t = -2,32, p = 0,02 < 0,05$ ). Erkek öğretmenlerin psikolojik sahiplenme

ölçeği ile bölgecilik ve ait olma duygusu ve öz kimlik alt boyutlara yönelik puan ortalaması ( $\bar{X}=4,35$ ; 3,14; 4,73) kadın öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{X}=4,18$ ; 2,73; 4,50) istatistiksel olarak daha büyüktür. Fakat kadın ve erkek öğretmenlerin diğer alt boyutlar olan öz-yeterlik ve hesap verebilirlik alt boyutlarına yönelik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir. ( $p>0.05$ ).

Kadın ve erkek lise öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark çıkan psikolojik sahiplenme ölçeği geneli ile bölgecilik, ait olma duygusu ve kimlik alt boyutlarında elde edilen bulguların tamamı erkekler lehinedir. Bölgecilik boyutuna ilişkin erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüzeysel ilişki kurmalarından, düşüncelerini paylaşmaya istekli olmamalarından ve kurumlarını benimsememeleri elde edilen bulgunun nedeni kaynaklanıyor olabilir. Psikolojik sahiplenme ölçeğinin geneli ile ait olma duygusu ve öz kimlik boyutlarında elde edilen anlamlı farkın nedenleri arasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kurumlarına yönelik görüş, öneri ve eleştiri bulunmada daha rahat olduklarını, erkek egemen düşüncesi nedeniyle kurumda daha çok ön plana çıktıklarını, kadın öğretmenlerin kültürel koşullar bağlamında görüşlerini ve düşüncelerini ifade etmede daha ihtiyatlı davrandıkları denebilir.

Elde edilen ölçeğin geneli ile bölgecilik, ait olma duygusu ve öz-kimlik alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark olması bulgusu Demirkaya ve Şimşek Kandemir'in (2014) çalışanların eğitim düzeylerinin psikolojik sahiplenme duygusuna olan etkisini araştırdığı çalışmada cinsiyet ile psikolojik sahiplenme arasında bir ilişki olmaması ve İspirli'nin (2014) doktora tez çalışmasında elde ettiği bulgularda farklılık olmaması nedeni ile her iki araştırma ile örtüşmemektedir.

#### 4.2.7. Yaş değişkenine göre psikolojik sahiplenme görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerin yaş değişkenine göre psikolojik sahiplenme görüşlerine ilişkin betimsel analiz sonuçları ile psikolojik sahiplenme ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanlarının yaş değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

**Tablo 4.10.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin Psikolojik Sahiplenme ölçeğine ait ortalama puanlarının yaş değişkenine göre varyans analizi

|                       | Ölçek ve Alt Boyutları        | Mesleki Kıdem   | N    | $\bar{X}$ | ss            | Gruplar       | Kareler Top. | sd   | Kareler Ort. | F    | p     | Fark |
|-----------------------|-------------------------------|-----------------|------|-----------|---------------|---------------|--------------|------|--------------|------|-------|------|
| Psikolojik Sahiplenme | Bölgecilik                    | 20-30 yaş       | 71   | 2,89      | 1,30          | Gruplar Arası | 0,50         | 2    | 0,25         | 0,15 | 0,86  |      |
|                       |                               | 31-40 yaş       | 218  | 2,90      | 1,28          | Gruplar İçi   | 862,59       | 508  | 1,70         |      |       |      |
|                       |                               | 41 ve üzeri yaş | 222  | 2,97      | 1,32          | Toplam        | 863,09       | 510  |              |      |       |      |
|                       | Öz-Yeterlik                   | 20-30 yaş       | 71   | 4,93      | 0,98          | Gruplar Arası | 7,75         | 2    | 3,87         | 3,97 | 0,02* | 2-3  |
|                       |                               | 31-40 yaş       | 218  | 5,06      | 0,83          | Gruplar İçi   | 496,23       | 508  | 0,98         |      |       |      |
|                       |                               | 41 ve üzeri yaş | 222  | 4,80      | 1,13          | Toplam        | 503,97       | 510  |              |      |       |      |
|                       | Hesap verebilirlik            | 20-30 yaş       | 71   | 4,71      | 0,93          | Gruplar Arası | 1,53         | 2    | 0,77         | 0,71 | 0,49  |      |
|                       |                               | 31-40 yaş       | 218  | 4,73      | 0,96          | Gruplar İçi   | 550,93       | 508  | 1,09         |      |       |      |
|                       |                               | 41 ve üzeri yaş | 222  | 4,62      | 1,14          | Toplam        | 552,46       | 510  |              |      |       |      |
|                       | Ait olma duygusu ve öz Kimlik | 20-30 yaş       | 71   | 4,52      | 1,08          | Gruplar Arası | 0,84         | 2    | 0,42         | 0,34 | 0,71  |      |
|                       |                               | 31-40 yaş       | 218  | 4,60      | 1,09          | Gruplar İçi   | 629,68       | 508  | 1,24         |      |       |      |
|                       |                               | 41 ve üzeri yaş | 222  | 4,64      | 1,15          | Toplam        | 630,52       | 510  |              |      |       |      |
| Psikolojik Sahiplenme | 20-30 yaş                     | 71              | 4,23 | 0,73      | Gruplar Arası | 0,29          | 2            | 0,15 | 0,27         | 0,77 |       |      |
|                       | 31-40 yaş                     | 218             | 4,29 | 0,66      | Gruplar İçi   | 280,42        | 508          | 0,55 |              |      |       |      |
|                       | 41 ve üzeri yaş               | 222             | 4,25 | 0,82      | Toplam        | 280,71        | 510          |      |              |      |       |      |

1: 20-30 yaş; 2: 31-40 yaş; 3:41 ve üzeri yaş; \*p<0.05

Tablo 4.10 incelendiğinde, 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 4,23$  değeri ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde iken öz-yeterlik, hesap verebilirlik; ait olma duygusu ve öz kimlik alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 4,93$ ; 4,71; 4,52 değerleri ile “katılıyorum” düzeyinde, bölgecilik alt boyutu  $\bar{X} = 2,89$  değeri ile “kısmen katılmıyorum” düzeyindedir. 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 4,29$  değeri ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde iken öz-yeterlik, hesap verebilirlik, ait olma duygusu ve öz kimlik alt boyutlarına alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 5,06$ ; 4,73; 4,60 değerleri ile “katılıyorum” düzeyinde, bölgecilik alt boyutu  $\bar{X} = 2,90$  değeri ile “kısmen katılmıyorum” düzeyindedir. Benzer şekilde, 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 4,25$  değeri ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde iken öz-yeterlik, hesap verebilirlik, ait olma duygusu ve

öz kimlik alt boyutlarına alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X}=4,80; 4,62; 4,64$  değerleri ile “katılıyorum” düzeyinde, bölgecilik alt boyutu  $\bar{X} = 2,97$  değeri ile “kısmen katılmıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının tüm yaş gruplarında birbirine yakın olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular öğretmenlerin psikolojik sahiplenme görüşlerinin yaş gruplarında benzer görüşte olduklarını göstermektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenler eğitim öğretim sürecini sorumluluk bilinci içerisinde, kurumlar ile kendilerini tanımlayarak, aidiyet ve yeterlilik duygusu ile yürütmektedir denebilir.

Yine Tablo 4.10 incelendiğinde yaş değişkeni açısından öğretmen görüşlerinde yalnızca öz yeterlik alt boyut puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ( $F_{(2,508)}=3,97, p=0,02<0,05$ ). Gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Dunnet’C testi sonucunda 31-40 yaş ile 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin öz yeterlik alt boyut puan ortalaması ( $\bar{X}=5,06$ ), 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{X}=4,80$ ) istatistiksel olarak daha büyüktür. Tablodaki diğer bulgular incelendiğinde yaş değişkeni açısından öğretmenlerin hem psikolojik sahiplenme ölçek puan ortalaması hem de bölgecilik, hesap verebilirlik, ait olma duygusu ve kimlik alt boyutların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

Anlamlı fark çıkan öz-yeterlik alt boyutu incelendiğinde, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin öz-yeterlik alt boyut puan ortalaması, 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasından istatistiksel olarak daha büyük olduğu görülmektedir. 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin, mesleki yeterliliklerinin olgunlaşma evresinde olmaları bu bulgunun nedeni olabilir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin öğretimsel faaliyetlerde yeterlilik duygusu ile üretken oldukları, ile 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğerlerine göre kendilerini mesleki olarak daha yeterli görmeleri mesleki olgunluk ve üretkenlik evrelerinden kaynaklanmaktadır denebilir.

Yaş değişkeni açısından hem psikolojik sahiplenme ölçek puan ortalaması hem de bölgecilik, hesap verebilirlik, ait olma duygusu ve öz kimlik alt boyutlarında öğretmen görüşlerinde anlamlı fark olmaması mesleğin gerektirdiği sorumluluklar ile ilgili olabilir. Bu sorumluluklar, öğretmenlere hangi yaşta olursa olsunlar öğrenci öğrenmesine yönelik

bilinçli olma, kendilerini kurumları ile tanımlama ve bağdaştırma özelliklerini taşımalarını sağlamaktadır denebilir.

Elde edilen bulgular İspirli'nin (2014) psikolojik sahiplenme ölçeğinin geneli ve öz-yeterlik alt boyutunda elde ettiği bulgular ile örtüşmektedir. Benzer şekilde Demirkaya ve Şimşek Kandemir'in (2014) yaptıkları çalışmada çalışanların yaşı ile psikolojik sahiplenme arasında bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmış fakat bu çalışmanın aksine aynı eğitim düzeyine sahip kişilerde hem yaş ilerledikçe psikolojik sahiplenme duygusunu hissetme olasılığının arttığı bulgularına ulaşılmıştır. Benzer şekilde yapılan bu araştırmada öz yeterlilik boyutunda çıkan bu anlamlı farklılık Dirik, Ataç ve Tetik'in (2016) ve Karadal ve Akyazı'nın (2015) çalışmalarında tespit edilmediğinden örtüşmemektedir.

#### 4.2.8. Eğitim düzeyi değişkenine göre psikolojik sahiplenme görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre psikolojik sahiplenme görüşlerine ilişkin betimsel analiz sonuçları ile psikolojik sahiplenme ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre t testi sonuçları ise Tablo 4.11'de sunulmuştur.

**Tablo 4.11.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ölçeğine ait ortalama puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre t testi sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutları |                               | Eğitim Düzeyi | N                 | $\bar{X}$  | Standart Sapma | t           | sd           | p          |             |
|------------------------|-------------------------------|---------------|-------------------|------------|----------------|-------------|--------------|------------|-------------|
| Psikolojik Sahiplenme  | Bölgecilik                    | Lisans        | 410               | 2,88       | 1,26           | -1,64       | 509          | 0,10       |             |
|                        |                               | Lisansüstü    | 101               | 3,12       | 1,45           |             |              |            |             |
|                        | Öz-Yeterlik                   | Lisans        | 410               | 4,88       | 1,03           | -2,08       | 509          | 0,04*      |             |
|                        |                               | Lisansüstü    | 101               | 5,11       | 0,80           |             |              |            |             |
|                        | Hesap verebilirlik            | Lisans        | 410               | 4,66       | 1,06           | -1,06       | 509          | 0,29       |             |
|                        |                               | Lisansüstü    | 101               | 4,78       | 0,97           |             |              |            |             |
|                        | Ait olma duygusu ve öz kimlik | Lisans        | 410               | 4,61       | 1,10           | -0,02       | 509          | 0,98       |             |
|                        |                               | Lisansüstü    | 101               | 4,61       | 1,15           |             |              |            |             |
|                        | <b>Psikolojik Sahiplenme</b>  |               | <b>Lisans</b>     | <b>410</b> | <b>4,24</b>    | <b>0,73</b> | <b>-1,53</b> | <b>509</b> | <b>0,13</b> |
|                        |                               |               | <b>Lisansüstü</b> | <b>101</b> | <b>4,36</b>    | <b>0,78</b> |              |            |             |

\*p<0.05

Tablo 4.11 incelendiğinde, eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 4,24$  değeri ile “kısmen

katılıyorum” düzeyinde iken öz-yeterlik, hesap verebilirlik, ait olma duygusu ve öz kimlik alt boyutlarına alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 4,88; 4,66; 4,61$  değerleri ile “katılıyorum” düzeyinde, bölgecilik alt boyutu  $\bar{X} = 2,88$  değeri ile “kısmen katılmıyorum” düzeyindedir. Eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 4,36$  değeri ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde iken öz-yeterlik, hesap verebilirlik, ait olma duygusu ve öz kimlik alt boyutlarına alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 5,11; 4,78; 4,61$  değerleri ile “katılıyorum” düzeyinde, bölgecilik alt boyutu  $\bar{X} = 3,12$  değeri ile “kısmen katılmıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre psikolojik sahiplenme ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalamasının lisansüstü eğitimlilerin lisans eğitimi olanlara göre yüksek olması okullarına yönelik farkındalıklarının daha fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir. Diğer bir ifade öğretmenlerin lisansüstü düzeyde almış olduğu eğitimler onların kurumlarına karşı daha fazla bilinçli olmalarını ve sorumluluk duygusu sağladığı söylenebilir.

Yine Tablo 4.11 incelendiğinde eğitim düzeyi değişkeni açısından öğretmen görüşlerinde yalnızca öz-yeterlik alt boyutuna ait ortalama puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $t = -2,08, p = 0,04 < 0,05$ ). Bu boyutta lisansüstü mezun öğretmenlerin öz-yeterlik alt boyut puan ortalaması ( $\bar{X} = 5,11$ ) lisans mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{X} = 4,88$ ) istatistiksel olarak daha büyüktür. Bununla birlikte eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin hem psikolojik sahiplenme ölçeğinin geneline ait ortalama puanları hem de diğer alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Öz yeterlilik boyutu açısından lisansüstü mezunu olan öğretmenler lisans mezunu öğretmenlerden kendilerini daha yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerinde yapmış oldukları bilimsel çalışmalar nedeniyle bakış açılarını değiştirmiş olup ve bu açıdan kendilerinin diğer öğretmenlerden ayırt edici özellikler taşıdıklarını düşünmeleri öz-yeterlik görüşlerinin daha yüksek çıkmasına neden olmuş olabilir. Diğer bir ifade alınan daha fazla eğitimin öz-yeterliliği arttırdığı söylenebilir. Ayrıca Erkmen ve Emel’in (2012) belirttiği gibi içsel kontrol odağının psikolojik sahiplenmenin alt boyutlarından yalnızca öz yeterliği etkilediği bulgusu da lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin öz yeterlilik algılamalarının daha yüksek olmasının bir diğer kaynağı olabilir.



Yaş değişkeninde olduğu gibi eğitim düzeyi değişkeninde de öz-yeterlik boyutu dışında psikolojik sahiplenme ölçeği geneli ile bölgecilik, hesap verebilirlik ve ait olma duygusu ve öz kimlik boyutlarında öğretmen görüşlerinde anlamlı fark olmaması yine mesleğin gerektirdiği sorumluluklar ile ilgili olabilir. Bu sorumluluklar, öğretmenlere hangi yaşta olursa olsunlar öğrenci öğrenmesine yönelik bilinçli olma, kendilerini kurumları ile tanımlama ve bağdaştırma özelliklerini taşımalarını sağlamaktadır denebilir.

Yapılan bu araştırmada elde edilen bu bulgular Demirkaya ve Şimşek Kandemir'in (2014) yaptıkları çalışmada çalışanların eğitim düzeyi ile psikolojik sahiplenme arasında bir ilişki olduğu bulgusu ile kısmen benzemektedir.

Ancak yapılan bu araştırmada eğitim düzeyine göre öz-yeterlilik boyutunda çıkan bu anlamlı farklılık İspirli'nin (2014), Karadal ve Akyazı'nın (2015) ve Dirik, Ataç ve Tetik'in (2016) çalışmalarındaki bulgu ile örtüşmemektedir. Bulguların benzerlik göstermemesi araştırmaların eğitim alanı dışında yapılmış çalışmalar olması nedeniyle ilgili olabileceği düşünülmektedir.

#### 4.2.9. Mesleki kıdem değişkenine göre psikolojik sahiplenme görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre psikolojik sahiplenme görüşlerine ilişkin betimsel analiz sonuçları ile psikolojik sahiplenme ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo 4.12'de sunulmuştur.

**Tablo 4.12.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin Psikolojik Sahiplenme ölçeğine ait ortalama puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre varyans analizi sonuçları

|                       | Ölçek ve Alt Boyutları        | Mesleki Kıdem          | N          | $\bar{X}$   | ss          | Gruplar              | Kareler Top.  | sd         | Kareler Ort. | F           | p           |
|-----------------------|-------------------------------|------------------------|------------|-------------|-------------|----------------------|---------------|------------|--------------|-------------|-------------|
| Psikolojik Sahiplenme | Bölgecilik                    | 1-10 yıl               | 145        | 2,84        | 1,19        | Gruplar Arası        | 2,85          | 2          | 1,43         | 0,84        | 0,43        |
|                       |                               | 11-20 yıl              | 229        | 3,01        | 1,35        | Gruplar İçi          | 860,24        | 508        | 1,69         |             |             |
|                       |                               | 21 yıl ve üzeri        | 137        | 2,88        | 1,33        | Toplam               | 863,09        | 510        |              |             |             |
|                       | Öz-Yeterlik                   | 1-10 yıl               | 145        | 4,91        | 0,88        | Gruplar Arası        | 0,47          | 2          | 0,24         | 0,24        | 0,79        |
|                       |                               | 11-20 yıl              | 229        | 4,96        | 0,96        | Gruplar İçi          | 503,50        | 508        | 0,99         |             |             |
|                       |                               | 21 yıl ve üzeri        | 137        | 4,90        | 1,16        | Toplam               | 503,97        | 510        |              |             |             |
|                       | Hesap verebilirlik            | 1-10 yıl               | 145        | 4,59        | 0,90        | Gruplar Arası        | 2,56          | 2          | 1,28         | 1,18        | 0,31        |
|                       |                               | 11-20 yıl              | 229        | 4,75        | 1,06        | Gruplar İçi          | 549,90        | 508        | 1,08         |             |             |
|                       |                               | 21 yıl ve üzeri        | 137        | 4,65        | 1,14        | Toplam               | 552,46        | 510        |              |             |             |
|                       | Ait olma duygusu ve öz kimlik | 1-10 yıl               | 145        | 4,47        | 1,07        | Gruplar Arası        | 3,77          | 2          | 1,88         | 1,53        | 0,22        |
|                       |                               | 11-20 yıl              | 229        | 4,66        | 1,08        | Gruplar İçi          | 626,75        | 508        | 1,23         |             |             |
|                       |                               | 21 yıl ve üzeri        | 137        | 4,67        | 1,20        | Toplam               | 630,52        | 510        |              |             |             |
|                       | <b>Psikolojik Sahiplenme</b>  | <b>1-10 yıl</b>        | <b>145</b> | <b>4,17</b> | <b>0,67</b> | <b>Gruplar Arası</b> | <b>2,08</b>   | <b>2</b>   | <b>1,04</b>  | <b>1,90</b> | <b>0,15</b> |
|                       |                               | <b>11-20 yıl</b>       | <b>229</b> | <b>4,32</b> | <b>0,73</b> | <b>Gruplar İçi</b>   | <b>278,63</b> | <b>508</b> | <b>0,55</b>  |             |             |
|                       |                               | <b>21 yıl ve üzeri</b> | <b>137</b> | <b>4,26</b> | <b>0,83</b> | <b>Toplam</b>        | <b>280,71</b> | <b>510</b> |              |             |             |

p<0.05

Tablo 4.12 incelendiğinde, mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ölçeği ile ait olma duygusu ve öz kimlik alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 4,17$ ; 4,47 değeri ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde iken öz-yeterlik, hesap verebilirlik, ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 4,91$ ; 4,59 değerleri ile “katılıyorum” düzeyinde, bölgecilik alt boyutu  $\bar{X} = 2,84$  değeri ile “kısmen katılmıyorum” düzeyindedir. Mesleki kıdemi 11-20 yıl arasında olan öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 4,32$  değeri ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde iken öz-yeterlik, hesap verebilirlik, ait olma duygusu ve

öz kimlik alt boyutlarına alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 4,96; 4,75; 4,66$  değerleri ile “katılıyorum” düzeyinde, bölgecilik alt boyutu  $\bar{X} = 3,01$  değeri ile “kısmen katılmıyorum” düzeyindedir. Benzer şekilde, mesleki kıdemi 21 ve üzeri olan öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 4,26$  değeri ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde iken öz-yeterlik, hesap verebilirlik, ait olma duygusu ve öz kimlik alt boyutlarına alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 4,90; 4,65; 4,67$  değerleri ile “katılıyorum” düzeyinde, bölgecilik alt boyutu  $\bar{X} = 2,88$  değeri ile “kısmen katılmıyorum” düzeyindedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre psikolojik sahiplenme ölçeği geneli ile alt boyutlara ilişkin görüşlerinin ortalaması her üç grupta benzer düzeyde olmasının nedenlerinden biri mesleki değerlerin ve ilkelerin öğretmenlikte geçirilen süre ile değil öğretmenliğin başlangıcından itibaren bulunması ve öğretmenlik mesleğinin okul ile öğretmenleri bağdaştıracak nitelikte bir meslek olmasından olabilir. Diğer bir ifade ile öğretmenlik mesleğinin özellikleri öğretmenlerin psikolojik sahiplenmelerini sağlamada kolaylaştırıcı olduğu denebilir.

Yine Tablo 4.12 incelendiğinde mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin hem psikolojik sahiplenme ölçek genel puan ortalaması hem de alt boyutların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ). Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin deneyimli veya deneyimsiz olmaları psikolojik sahiplenmeleri arasında herhangi bir anlamlı fark oluşturmadığı söylenebilir. Diğer bir ifade ile mesleki kıdem öğretmenlerin kendilerini öğretimsel faaliyetlerde yeterli görmeleri, düşüncelerini açıkça ifade etmeleri, kurumlarını önemsemeleri, kendilerini tanımlamaları ve huzurlu olmaları ile ilgili bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu durum öğretmenlerin mesleki değerlerin bilincinde ve mesleki değerlere bağlı olmaları ile açıklanabilir. Çünkü öğretmenlik mesleğinin ilk yılları da son yılları da aynı özveri, disiplin ve anlayışı gerektirmektedir.

Yapılan bu araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre elde edilen bu bulgular Demirkaya ve Şimşek Kandemir’in (2014) yapmış oldukları çalışmada aynı eğitim düzeyine sahip kişilerde hem yaş ilerledikçe hem de çalışma süresi arttıkça psikolojik sahiplenme duygusunu hissetme olasılığının arttığı bulgusu ve Dirik, Ataç ve Tetik’in (2016) bulguları ile örtüşmezken, İspirli’nin (2014) daha deneyimli bilgi çalışanlarının

deneyimsiz çalışanlara göre daha az psikolojik sahiplenme yaşadıkları bulgusu ölçeğin geneli ile örtüşürken, alt boyutları ile kısmen örtüşmektedir.

#### 4.2.10. Sendikal üyelik değişkenine göre psikolojik sahiplenme görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerin sendikal üyelik değişkenine göre psikolojik sahiplenme görüşlerine ilişkin betimsel analiz sonuçları ile psikolojik sahiplenme ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanlarının sendikal üyelik değişkenine göre t testi sonuçları ise Tablo 4.13'te sunulmuştur.

**Tablo 4.13.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ölçeğine ait ortalama puanlarının sendikal üyelik değişkenine göre t testi sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutları        |                    | Sendikal Üyelik | N          | $\bar{X}$   | Standart Sapma | t           | sd         | p           |
|-------------------------------|--------------------|-----------------|------------|-------------|----------------|-------------|------------|-------------|
| Psikolojik Sahiplenme         | Bölgecilik         | Var             | 358        | 2,94        | 1,30           | 0,35        | 509        | 0,73        |
|                               |                    | Yok             | 153        | 2,90        | 1,31           |             |            |             |
|                               | Öz-Yeterlik        | Var             | 358        | 4,95        | 0,99           | 0,59        | 509        | 0,55        |
|                               |                    | Yok             | 153        | 4,89        | 1,01           |             |            |             |
|                               | Hesap verebilirlik | Var             | 358        | 4,72        | 1,03           | 1,46        | 509        | 0,14        |
|                               |                    | Yok             | 153        | 4,58        | 1,06           |             |            |             |
| Ait olma duygusu ve öz Kimlik | Var                | 358             | 4,64       | 1,10        | 0,87           | 509         | 0,39       |             |
|                               | Yok                | 153             | 4,54       | 1,15        |                |             |            |             |
| <b>Psikolojik Sahiplenme</b>  |                    | <b>Var</b>      | <b>358</b> | <b>4,29</b> | <b>0,72</b>    | <b>1,18</b> | <b>509</b> | <b>0,24</b> |
|                               |                    | <b>Yok</b>      | <b>153</b> | <b>4,20</b> | <b>0,79</b>    |             |            |             |

p<0.05

Tablo 4.13 incelendiğinde, sendikal üyeliği olan öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 4,29$  değeri ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde iken öz-yeterlik; hesap verebilirlik, ait olma duygusu ve öz kimlik alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması sırasıyla  $\bar{X} = 4,95$ ; 4,72; 4,64 değerleri ile “katılıyorum” düzeyinde, bölgecilik alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 2,94$  değeri ile “kısmen katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde sendikal üyeliği olmayan öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ölçeğine

ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 4,20$  değeri ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde iken öz-yeterlik, hesap verebilirlik, ait olma duygusu ve öz kimlik alt boyutlarına alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması sırasıyla  $\bar{X} = 4,89; 4,58; 4,54$  değerleri ile “katılıyorum” düzeyinde, bölgecilik alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 2,90$  değeri ile “kısmen katılmıyorum” düzeyindedir.

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerin sendikal üyelik değişkenine göre psikolojik sahiplenme ölçeğine ilişkin görüşleri birbirine benzer düzeydedir. Bu bulgunun nedenleri olarak sendikal üyeliği olan veya olmayan öğretmenlerin kendilerini yeterli görmeleri, yaptıkları işin sorumluluğunu almaları, tanımlamaları ve birlikte çalışabilme ile düşüncesi ile hareket etmeleridir denebilir.

Yine Tablo 4.13 incelendiğinde sendikal üyelik değişkeni açısından öğretmenlerin hem psikolojik sahiplenme ölçek puan ortalaması hem de alt boyutların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı, benzer düşüncelere sahip oldukları görülmektedir ( $p > 0.05$ ).

Türkiye’de sendikal faaliyetler genellikle siyasi kimlikleri ön plana alarak hareket etmektedirler. Diğer bir ifade ile hemen hemen her politik görüşün kendine ait sendikal faaliyetleri bulunmaktadır. Bunun yanı sıra Türkiye’nin heterojen toplum yapısından kaynaklı farklı etnik kökene sahip öğretmenlerin olması farklı sendikal faaliyetlere yönelmelerine neden olabilmektedir. Ancak bunun ilk bakışta okulların aleyhine algılanabilecek olumsuz bir durum oluşturma potansiyeli olabileceği düşünülebilir fakat bu araştırmada olduğu gibi literatür incelendiğinde eğitim alanı dışında yapılan çalışmalarda da herhangi bir fark ve etkisinin olmadığı görülebilir. Örneğin Olckers ve Zyl’in (2015), Güney Afrika madencilik şirketinde istihdam eşitliği algıları ve psikolojik sahiplenme arasındaki ilişkide etnisitenin etkisinin incelediği araştırmada istihdam eşitliği algılarının psikolojik sahiplenmenin beş boyutunu öngörebileceğini, ancak etnisitenin, istihdam eşitliği algıları yoluyla psikolojik sahiplenme tahmininde belirgin bir aracı etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı istihdam alanlarında da olsa sonuçların örtüştüğü görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin, sendikal olup olmama ya da etnisite ile yapılacak meslek olamayacağı nedeni öğretmen görüşlerinin benzer olmasının sebeplerinden biri olabilir. Bunun yanında Türkiye’de yaklaşık bir milyona yakın öğretmenin varlığı ile birlikte sendikal faaliyetlerin yoğun olduğu meslek gruplarından biri olduğu göz önüne alınırsa, sendikal

olma veya olmamanın öğretmenlerin psikolojik sahiplenmelerinde farklılık oluşturmaması dikkat çekici bir bulgudur. Bu bulgu Türkiye’de öğretmenlerin ister sendikalı olsun ister olmasın kendilerini yeterli görmeleri, yaptıkları işin sorumluluğunu almaları, tanımlamaları, birlikte çalışabilme alışkanlıkları ve meslekleri ile uyumlu olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Zira Han, Chiang, Mcconville ve Chiang’ın (2015) yapmış oldukları çalışmada da çalışanların yaptıkları iş ile uyumlu olmalarının, psikolojik sahiplenme düzeylerini arttıracak bulgusuna ulaşmışlardır. Diğer bir ifade ile kişi-iş uyumu ile psikolojik sahiplenme arasında olumlu ilişki bulunmaktadır.

#### 4.2.11. Cinsiyet değişkenine göre bağlamsal performans görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerin cinsiyete göre bağlamsal performans görüşlerine ilişkin betimsel analiz sonuçları ile bağlamsal performans ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları Tablo 4.14’te sunulmuştur.

**Tablo 4.14.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeğine ait ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

|                             | Ölçek ve Alt Boyutları                 | Cinsiyet     | N          | $\bar{X}$   | Standart Sapma | t    | sd  | p     |
|-----------------------------|--|--------------|------------|-------------|----------------|------|-----|-------|
| <b>Bağlamsal Performans</b> | Kişiler Arası İlişkileri Kolaylaştırma | Kadın        | 261        | 4,36        | 0,63           | 3,25 | 509 | 0,00* |
|                             |  | Erkek        | 250        | 4,18        | 0,65           |      |     |       |
|                             | Kendini İşe Adama                      | Kadın        | 261        | 3,91        | 0,69           | 2,55 | 509 | 0,01* |
|                             |  | Erkek        | 250        | 3,76        | 0,65           |      |     |       |
| <b>Bağlamsal Performans</b> |  | <b>Kadın</b> | <b>261</b> | <b>4,12</b> | <b>0,61</b>    | 3,13 | 509 | 0,00* |
|                             |  | <b>Erkek</b> | <b>250</b> | <b>3,96</b> | <b>0,60</b>    |      |     |       |

\*p<0.05

Tablo 4.14 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeği ile kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla  $\bar{X} = 4,12$ ; 4,36; 3,91 değerleri ile “muhtemel” düzeyinde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, erkek öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeği ile kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla  $\bar{X} = 3,96$ ; 4,18; 3,76 değerleri ile

“muhtemel” düzeyinde olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeğinin toplamı ile kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları benzer düzeyde olsa da yüksek olması onların erkek öğretmenlere göre çalışma arkadaşlarına yönelik daha işbirlikçi, anlayışlı, yardımsever olmaları ve istekli çalışmaları, bunları yaparken çalışma disiplini ile bağlılık göstermeleri ve örgütsel amaçları desteklemelerinin daha yüksek düzeyde olması şeklinde düşünülebilir.

Yine Tablo 4.14 incelendiğinde kadın ve erkek lise öğretmenlerinin hem bağlamsal performans ölçeğinin toplamı hem ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $t=3,13$ ,  $p=0,00<0,05$ ;  $t=3,25$ ,  $p=0,01<0,05$ ;  $t=2,55$ ,  $p=0,00<0,05$ ). Kadın öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeği ile kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutları puan ortalaması ( $\bar{X}=4,12$ ; 4,36; 3,91) erkek öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{X}=3,96$ ; 4,18; 3,76), istatistiksel olarak daha büyüktür. Kadın öğretmenlerin bağlamsal performans düzeyinin erkek öğretmenlere göre daha fazla olması onların daha duygusal yapıya sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu duygusal durum kurumlarına yönelik duygusal bağlılık içerisinde olmalarını sağlarken bağlamsal performanslarını da arttırmış olabilir. Çünkü çalışanların bağlamsal performansları ile duygusal bağlılık arasında pozitif ilişkiler bulunduğuna yönelik yapılan araştırmalar bulunmaktadır (Pradhan ve Pradhan; 2015; Meyer, Stanley, Herscovitch ve Topolnytsky, 2002; O'Reilly and Chatman, 1986). Kadın ve erkek öğretmen görüşlerinin ortalamasının birbirinden farklılık göstermesinin nedenlerinden biri olabileceği düşünülebilir.

Elde edilen bu bulgular Aslan'ın (2012) ve Gül' ün (2013) yapmış oldukları çalışma bulguları ile örtüşmemektedir. Yapılan her iki araştırmada da çalışanların bağlamsal performanslarının cinsiyet değişkenine göre farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir.

#### 4.2.12. Yaş değişkenine göre bağlamsal performans görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerin yaş değişkenine göre bağlamsal performans görüşlerine ilişkin betimsel analiz sonuçları ile bağlamsal performans ölçeği

ve ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanlarının yaş değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo 4.15'te sunulmuştur.

**Tablo 4.15.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeğine ait ortalama puanlarının yaş değişkenine göre varyans analizi sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutları |  | Yaş             | N    | $\bar{X}$ | ss            | Gruplar       | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ort. | F    | p     | Fark |
|------------------------|--|-----------------|------|-----------|---------------|---------------|-----------------|------|--------------|------|-------|------|
| Bağlamsal Performans   | Kişiler Arası İlişkileri Kolaylaştırma | 20-30 yaş       | 71   | 4,41      | 0,56          | Gruplar Arası | 3,11            | 2    | 1,55         | 3,73 | 0,03* | 1-3  |
|                        |  | 31-40 yaş       | 218  | 4,31      | 0,61          | Gruplar İçi   | 211,45          | 508  | 0,42         |      |       | 2-3  |
|                        |  | 41 ve üzeri yaş | 222  | 4,19      | 0,70          | Toplam        | 214,56          | 510  |              |      |       |      |
|                        | Kendini İşe Adama                      | 20-30 yaş       | 71   | 3,87      | 0,73          | Gruplar Arası | 0,38            | 2    | 0,19         | 0,41 | 0,66  |      |
|                        |  | 31-40 yaş       | 218  | 3,86      | 0,65          | Gruplar İçi   | 230,64          | 508  | 0,45         |      |       |      |
|                        |  | 41 ve üzeri yaş | 222  | 3,81      | 0,68          | Toplam        | 231,02          | 510  |              |      |       |      |
| Bağlamsal Performans   | 20-30 yaş                              | 71              | 4,12 | 0,57      | Gruplar Arası | 1,29          | 2               | 0,65 | 1,76         | 0,17 |       |      |
|                        | 31-40 yaş                              | 218             | 4,07 | 0,58      | Gruplar İçi   | 186,25        | 508             | 0,37 |              |      |       |      |
|                        | 41 ve üzeri yaş                        | 222             | 3,99 | 0,64      | Toplam        | 187,54        | 510             |      |              |      |       |      |

1: 20-30 yaş; 2: 31-40 yaş; 3:41 ve üzeri yaş; \*p<0.05

Tablo 4.15 incelendiğinde, 20-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeği ile kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla  $\bar{X} = 4,12; 4,41; 3,87$  değerleri ile “muhtemel” düzeyinde olduğu görülmektedir. 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin de bağlamsal performans ölçeği ile kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla  $\bar{X} = 4,07; 4,31; 3,86$  değerleri ile “muhtemel” düzeyindedir. Benzer şekilde, 41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeği ile kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla  $\bar{X} = 3,99; 4,19; 3,81$  değerleri ile “muhtemel” düzeyinde olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile bağlamsal performans ölçeği ile kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutlarına ilişkin 20-30 yaş ve 31-40 yaş aralığında olan öğretmen görüşlerinin, 41



ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin puan ortalamalarından biraz daha yüksek düzeyde olmasının nedenlerinden biri yaş ilerledikçe mesleki tükenmişliğe kapılmış olmaları veya iş doyumunu ile ilgili olabilir. Bir diğer neden ise öğretmenlik mesleğinin kariyer yapabilme ve yükselme olanaklarının çok kısıtlı olduğu meslek türü olmasından dolayı olabilir. Genel olarak değerlendirildiğinde daha genç öğretmenler bağlamsal performansı daha fazla sergilemektedir denilebilir.

Yine Tablo 4.15 incelendiğinde yaş değişkeni açısından öğretmenlerin yalnızca kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma alt boyut puan ortalaması arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir ( $F_{(2,508)}=3,73$ ,  $p=0,03<0,05$ ). Gözlenen bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Dunnett'C testi sonucunda 20-30 yaş ve 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin puan ortalamaları ile 31-40 yaş ve 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, 20-30 yaş ile 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma alt boyut puan ortalaması ( $\bar{X}=4,41$ ; 4,31), 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{X}=4,19$ ) istatistiksel olarak daha büyüktür. Bunun yanında yaş değişkeni öğretmenlerin hem bağlamsal performans genel ölçek puan ortalaması hem kendini işe adama alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

Van Scotter ve Motowidlo (1996), görev ve bağlamsal performansı birbirlerinden ayırt etmek için kullandıkları çalışmada, arkadaşlarına yönelik işbirlikçi, anlayışlı, yardımsever davranışlar içeren boyutu kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma boyutu olarak açıklamışlardır. Bu doğrultuda bağlamsal performansın kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma boyutunda ortaya çıkan farkın genç öğretmenlerin lehine olan bu çalışmada, genç öğretmenlerin okullarda daha fazla dayanışma ve yardımlaşma içinde oldukları, nitelikli ilişkiler kurdukları söylenebilir. Genç öğretmenler sosyal ilişkilere yönelik beklentilerini ve ihtiyaçlarını kurumları ile bağdaştırmak istemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Diğer bir ifade ile genç öğretmenler bireysel ihtiyaçlarını ve kurumlarının hedeflerini ortak bir noktada buluşturmayı çalışmaktadırlar denebilir.

Elde edilen bulgular yapılan çalışmalar ile örtüşmemektedir. Aslan (2012) yaptığı olduğu çalışmada genç çalışanların puan ortalamalarının 30 yaş ve üzerilerinden daha düşük olduğunu tespit ederken Doğan (2005) ve Gül (2013) ise yaş değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığını belirtmişlerdir. Diğer bir ifade ile

eğitim alanı dışında yapılan çalışmaların sonuçları yapılan bu araştırma sonuçları ile farklılık göstermiştir.

#### 4.2.13. Eğitim düzeyi değişkenine göre bağlamsal performans görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre bağlamsal performans görüşlerine ilişkin betimsel analiz sonuçları ile öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre t testi sonuçları Tablo 4.16’da sunulmuştur.

**Tablo 4.16.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeğine ait ortalama puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre t testi sonuçları

|                             | Ölçek ve Alt Boyutları                 | Eğitim Düzeyi     | N          | $\bar{X}$   | Standart Sapma | t     | sd  | p    |
|-----------------------------|--|-------------------|------------|-------------|----------------|-------|-----|------|
| Bağlamsal Performans        | Kişiler Arası İlişkileri Kolaylaştırma | Lisans            | 410        | 4,27        | 0,66           | -0,11 | 509 | 0,91 |
|                             |  | Lisansüstü        | 101        | 4,28        | 0,60           |       |     |      |
|                             | Kendini İşe Adama                      | Lisans            | 410        | 3,83        | 0,68           | -1,00 | 509 | 0,32 |
|                             |  | Lisansüstü        | 101        | 3,90        | 0,65           |       |     |      |
| <b>Bağlamsal Performans</b> |  | <b>Lisans</b>     | <b>410</b> | <b>4,03</b> | <b>0,61</b>    | -0,65 | 509 | 0,52 |
|                             |  | <b>Lisansüstü</b> | <b>101</b> | <b>4,08</b> | <b>0,58</b>    |       |     |      |

p<0.05

Tablo 4.16 incelendiğinde, eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeği ile kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla  $\bar{X} = 4,03; 4,27; 3,83$  değerleri ile “muhtemel” düzeyinde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin de bağlamsal performans ölçeği ile kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla  $\bar{X} = 4,08; 4,28; 3,90$  değerleri ile “muhtemel” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre bağlamsal performansla ilişkin ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında ileri düzeyde eğitim görenler ile görmeyenlerin görüşleri birbirine benzer olduğu görülmektedir. Bu durum bağlamsal performansın görev performansından farklı olarak teknik becerileri değil, daha çok insani yönleri kapsamında kaynaklanabilir. Diğer bir ifade ile bağlamsal performansın örgütsel hedeflere ulaşma için çaba gösterme, yardımlaşma ve dayanışma içinde olma, yakın ilişkiler kurabilme ilgili olmasından eğitim

düzeyi değişkeni açısından her iki öğretmen grubunun da benzer düzeyde görüş içerisinde olmalarını sağladığı şeklinde düşünülebilir.

Yine Tablo 4.16 incelendiğinde eğitim düzeyi değişkeni açısından öğretmenlerin hem bağlamsal performans toplam ölçek puan ortalaması hem de alt boyutların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ).

Lisans ve lisansüstü eğitimin daha çok teknik beceriler olan alan bilgisini geliştirebilme özelliği bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile öğretmenler alana ilişkin yeterliliği formal eğitim ile edinebilmektedirler. Bu durum bağlamsal performanstan daha ziyade görev performansını etkileyebilmekte ve görev boyutunda fark oluşturabilme potansiyeline sahiptir. Yapılan bu araştırmada, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre bağlamsal performansa ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmaması, eğitim düzeyinin görev performans ile ilişkili olması, bağlamsal performansın görev performansının dışındaki etmenlerle açıklanması ile ilgili olabilir. Diğer bir ifade ile bağlamsal performansın görev faaliyetleri ve prosedürleri için örgütsel, sosyal ve psikolojik bağlam oluşturması çalışanların doğrudan görev yükümlülükleri ilişkili olmayan tutum veya davranışlar aracılığıyla örgütsel etkililiği arttırmasını sağlamaktadır (Goodman ve Svyantek,1999). Bağlamsal performans, çalışanların örgütsel görevlerini yerine getirmelerinde yaptıkları işe yönelik rutin ve formal olanın ötesinde bireysel anlamda daha sorumlu ve gelişmiş bir anlayış geliştirmeleridir. Çünkü kişilik, sosyal ilişkiler, işbirliği, dışa dönük olma, uyumluluk vb. kavramlar bağlamsal performans ile ilgilidir. Yapılan çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir. Hatrup, O'Connell, ve Wingate (1998), Motowidlo ve Van Scotter (1994), Organ ve Ryan (1995), Van Scotter ve Motowidlo (1996) ve Gellatly ve Irving (2001), kişilik özelliklerinin görev performansının bilişsel yetenek, işle ilgili bilgi ve becerilerin yer aldığı teknik yönlerinin değil bağlamsal performansın önemli yordayıcıları olduğu belirlemektedirler.

Elde edilen bulgular Doğan'ın (2005) ve Gül'ün (2013) yaptıkları araştırma bulgusuyla örtüşürken, Aslan'ın (2012), eğitim durumuna göre bağlamsal performans ölçeğinin yüksek lisans mezunlarının toplam puan ve alt boyut puanlarının daha yüksek olduğu bulgusu ile örtüşmemektedir.

#### 4.2.14. Mesleki kıdem değişkenine göre bağlamsal performans görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre bağlamsal performans görüşlerine ilişkin betimsel analiz sonuçları ile bağlamsal performans ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre varyans analizi sonuçları ise Tablo 4.17’de sunulmuştur.

**Tablo 4.17.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeğine ait ortalama puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre varyans analizi sonuçları

|                      | Ölçek ve Alt Boyutları                 | Mesleki Kıdem   | N    | $\bar{X}$ | ss            | Gruplar       | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F    | p    |
|----------------------|--|-----------------|------|-----------|---------------|---------------|-----------------|------|--------------------|------|------|
| Bağlamsal Performans | Kişiler Arası İlişkileri Kolaylaştırma | 1-10 yıl        | 145  | 4,32      | 0,59          | Gruplar Arası | 0,41            | 2    | 0,21               | 0,49 | 0,61 |
|                      |  | 11-20 yıl       | 229  | 4,25      | 0,66          | Gruplar İçi   | 214,15          | 508  | 0,42               |      |      |
|                      |  | 21 yıl ve üzeri | 137  | 4,26      | 0,69          | Toplam        | 214,56          | 510  |                    |      |      |
|                      | Kendini İşe Adama                      | 1-10 yıl        | 145  | 3,80      | 0,70          | Gruplar Arası | 0,42            | 2    | 0,21               | 0,46 | 0,63 |
|                      |  | 11-20 yıl       | 229  | 3,86      | 0,66          | Gruplar İçi   | 230,60          | 508  | 0,45               |      |      |
|                      |  | 21 yıl ve üzeri | 137  | 3,86      | 0,67          | Toplam        | 231,02          | 510  |                    |      |      |
| Bağlamsal Performans | 1-10 yıl                               | 145             | 4,04 | 0,58      | Gruplar Arası | 0,00          | 2               | 0,00 | 0,01               | 0,99 |      |
|                      | 11-20 yıl                              | 229             | 4,04 | 0,61      | Gruplar İçi   | 187,54        | 508             | 0,37 |                    |      |      |
|                      | 21 yıl ve üzeri                        | 137             | 4,05 | 0,63      | Toplam        | 187,54        | 510             |      |                    |      |      |

p<0.05

Tablo 4.17 incelendiğinde, mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeği ile kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla  $\bar{X} = 4,04$ ; 4,32; 3,80 değerleri ile “muhtemel” düzeyinde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde mesleki kıdemi 11-20 yıl arasında olan öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeği ile kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla  $\bar{X} = 4,04$ ; 4,25; 3,86 değerleri ile “muhtemel” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin de bağlamsal performans ölçeği ile kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla  $\bar{X} = 4,05; 4,26; 3,86$  değerleri ile “muhtemel” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeği ile kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının mesleki kıdeme göre benzer olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenlik mesleğinde geçirilen yıllar öğretmenlerin yardımlaşmaya, dayanışmaya, fikir alışverişinde bulunmaya ve yakın ilişki örgülerinin oluşturulmasına engel teşkil etmediği ifade edilebilir.

Yine Tablo 4.17 incelendiğinde mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin hem bağlamsal performans toplam ölçek puan ortalaması hem de alt boyutların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ). Diğer bir ifade ile öğretmenlerin mesleki deneyimleri okullarda sosyal ilişkilerin ve örgütsel amaçları gerçekleştirmek için çaba gösterilmesinde anlamlı bir fark oluşturmadığı söylenebilir.

Öğretmenlik mesleği özü itibari ile mesleki deneyimin her aşamasında samimi ve içten duygular içerisinde olmayı gerektirmektedir. Bu tür olumlu duyguların varlığı, öğretmenlerin kurumları ve çalışma arkadaşları ile etkileşimde bulunmasını, yani kurum yararına olabilen bağlamsal performans sergilemelerini sağladığı söylenebilir. Onay (2011) yapmış olduğu araştırmada, duygusal emeğin bağlamsal performans ile pozitif ilişkili olduğunu ve duygusal emeğin bağlamsal performansı olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Eğitim alanı dışında yapılmasına rağmen öğretmenlerin duygusal katılımlarının mesleki deneyimlerine göre bağlamsal performans görüşlerinde anlamlı bir fark oluşturmamasının nedenlerinden biri olabileceğini düşündürmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenler hem zaman hem de etkileşim açısından okulları ve öğrencileri ile yoğun bir şekilde sarmalanmaktadırlar. Doğal olarak bu durum duygusal bağların yoğunlaşmasına neden olabileceğinden öğretmen görüşlerinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır denebilir.

#### 4.2.15. Sendikal üyelik değişkenine göre bağlamsal performans görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerin sendikal üyelik değişkenine göre bağlamsal performans görüşlerine ilişkin betimsel analiz sonuçları ile bağlamsal performans ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanlarının sendikal üyelik değişkenine göre t testi sonuçları Tablo 4.18’de sunulmuştur.

**Tablo 4.18.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeğine ait ortalama puanlarının sendikal üyelik değişkenine göre t testi sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutları      |  | Sendikal Üyelik | N          | $\bar{X}$   | Ss          | t     | sd  | p    |
|-----------------------------|--|-----------------|------------|-------------|-------------|-------|-----|------|
| Bağlamsal Performans        | Kişiler Arası İlişkileri Kolaylaştırma | Var             | 358        | 4,26        | 0,65        | -0,11 | 509 | 0,91 |
|                             |  | Yok             | 153        | 4,31        | 0,64        |       |     |      |
|                             | Kendini İşe Adama                      | Var             | 358        | 3,82        | 0,68        | -1,00 | 509 | 0,32 |
|                             |  | Yok             | 153        | 3,88        | 0,66        |       |     |      |
| <b>Bağlamsal Performans</b> |  | <b>Var</b>      | <b>358</b> | <b>4,03</b> | <b>0,61</b> | -0,65 | 509 | 0,52 |
|                             |  | <b>Yok</b>      | <b>153</b> | <b>4,09</b> | <b>0,61</b> |       |     |      |

p<0.05

Tablo 4.18 incelendiğinde, sendikal üyeliği olan öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeği ile kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla  $\bar{X} = 4,03; 4,6; 3,82$  değerleri ile “muhtemel” düzeyindeyken benzer şekilde sendikal üyeliği olmayan öğretmenlerin de bağlamsal performans ölçeği ile kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla  $\bar{X} = 4,09; 4,31; 3,88$  değerleri ile “muhtemel” düzeyindedir. Öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanlarının sendikal üyelik değişkenine ilişkin görüşleri birbirine benzer olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin herhangi bir sendikaya üyeliklerinin bulunup bulunmaması bağlamsal performans görüşlerini değiştirmemektedir denilebilir. Öğretmenlerin birbirlerine karşı destek çıkmaları, yardımsever olmaları, istekli çalışmaları ve kolektif yönelimde olmaları çalışma yaşamında sosyal ilişkilerin niteliğini daha çok belirlediğinden öğretmenler sendikal

olup olmamanın bu tür davranışlara yönelik engelleyici unsur olmadığını düşünmemektedirler şeklinde ifade edilebilir.

Yine Tablo 4.18 incelendiğinde sendikal üyelik değişkeni açısından öğretmenlerin hem bağlamsal performans ölçek puan ortalaması hem de alt boyutların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ( $p>0.05$ ) öğretmen görüşlerinin benzer olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeğine ait ortalama puanlarının sendikal üyelik değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmaması yine öğretmenlik mesleğinin değerlerinin, politik görüşlerinden üstün tutulması ile açıklanabilir. Okullarda politik süreçlerin izlenilmesinden ziyade güvenin, samimiyetin, iyi niyetin ve açıklığın bulunduğu sosyal ilişki ağlarının örülmesi gerekmektedir. Zira okulların doğasına politik söylemler ve eylemlerin dahil edilmesi öğretmenlerin eğitim sürecine tam kapasite katılmalarında engelleyici unsur olabilir. Yapılan bazı çalışmalarda da politik davranmanın çalışan performansını olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir. Örneğin Jawahar, Meurs, Ferris ve Hochwarter'ın (2008) çalışmalarında, politik becerinin bağlamsal performans ile ilişkili olduğu, öz-yeterlikten daha fazla öngördüğünü belirtirlerken Aksoy (2016) yaptığı çalışmada çalışanların kurumu politik olarak değerlendirdiklerinde bağlamsal performanslarını negatif yönde etkileyeceğini ifade etmiştir. Yapılan bu çalışmada ise sendika değişkenine göre öğretmenlerin bağlamsal performansa ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık taşımaması öğretmenlerin okul amaçlarını, siyasetten uzak ve üstün tutmaları ile açıklanabilir. Bu durumun okulların hedeflere ulaşabilmelerinde, okullarda güvene ve huzura dayalı ilişkilerin oluşturulmasında önemli olduğu düşünülebilir.

#### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında “Lise öğretmenlerinin profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performansa yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı” sorusu korelasyon analizi ile incelenmiştir.

#### 4.3.1. Profesyonel öğrenme topluluğu ve psikolojik sahiplenme ölçekleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin profesyonel öğrenme topluluğu ve psikolojik sahiplenme görüşleri arasındaki ilişkiler Tablo 4.19’da özetlenmiştir.

**Tablo 4.19.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ve psikolojik sahiplenme görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonucu

| Ölçek ve Alt Boyutlar                | Psikolojik Sahiplenme |             |                    |                               | Psikolojik Sahiplenme |
|--------------------------------------|-----------------------|-------------|--------------------|-------------------------------|-----------------------|
|                                      | Bölgecilik            | Öz-Yeterlik | Hesap verebilirlik | Ait olma duygusu ve öz kimlik |                       |
| Profesyonel Öğrenme Topluluğu        |                       |             |                    |                               |                       |
| Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik  | -0,08                 | 0,08        | 0,16**             | 0,38**                        | 0,24**                |
| Paylaşılan Değerler ve Vizyon        | -0,03                 | 0,10*       | 0,12**             | 0,41**                        | 0,28**                |
| Toplu öğrenme ve Uygulama            | 0,00                  | 0,05        | 0,10*              | 0,41**                        | 0,27**                |
| Paylaşılan Bireysel Uygulama         | -0,01                 | 0,05        | 0,03               | 0,32**                        | 0,20**                |
| Destekleyici Koşullar-İlişkiler      | -0,02                 | 0,09*       | 0,13**             | 0,47**                        | 0,31**                |
| Destekleyici Koşullar-Yapılar        | 0,02                  | 0,06        | 0,13**             | 0,45**                        | 0,31**                |
| <b>Profesyonel Öğrenme Topluluğu</b> | <b>-0,02</b>          | <b>0,09</b> | <b>0,14**</b>      | <b>0,48**</b>                 | <b>0,32**</b>         |

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Tablo 4.19 incelendiğinde, lise öğretmenlerinin profesyonel öğrenme topluluğu ve psikolojik sahiplenme görüşleri arasında toplam ölçeklerde orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ( $r=0,32$ ;  $p<0,01$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır. Profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ile psikolojik sahiplenme ölçeğinin hesap verebilirlik alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ( $r=0,14$ ;  $p<0,01$ ); ait olma duygusu ve öz kimlik alt boyutu ile orta düzeyde, pozitif yönlü ( $r=0,48$ ;  $p<0,01$ ) anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Psikolojik sahiplenme ölçeği ile profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğinin paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, toplu öğrenme ve uygulama, paylaşılan bireysel uygulama alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ( $r=0,24$ ;  $0,28$ ;  $0,27$ ;  $0,20$ ;  $p<0,01$ ); destekleyici koşullar- ilişkiler ve destekleyici koşullar- yapılar alt boyutları arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü ( $r=0,31$ ;  $0,31$ ;  $p<0,01$ ) anlamlı bir ilişki olduğu



gözlenmektedir. İki ölçeğin alt boyutlarının birbiri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde öz-yeterlik alt boyutu ile paylaşılan değerler ve vizyon ve destekleyici koşullar- ilişkiler alt boyutları arasında çok düşük düzeyde, pozitif yönlü ( $r=0,10$ ;  $0,09$ ;  $p<0.05$ ); hesap verebilirlik alt boyutu ile paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, toplu öğrenme ve uygulama, destekleyici koşullar- ilişkiler, destekleyici koşullar- yapılar düşük düzeyde, pozitif yönlü ( $r=0,16$ ;  $0,12$ ;  $0,10$ ;  $0,13$ ;  $0,13$ ;  $p<0.01$ ); ait olma duygusu ve öz kimlik alt boyutu ile profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğinin tüm alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=0,38$ ;  $0,41$ ;  $0,41$ ;  $0,31$ ;  $0,47$ ;  $0,45$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ile psikolojik sahiplenme ölçeğinin bölgecilik alt boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönlü anlamlı olmayan ( $r=-0,02$ ,  $p<0.01$ ) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Lise öğretmenlerinin profesyonel öğrenme topluluğu ve psikolojik sahiplenme ölçeklerinin geneline yönelik görüşleri arasında ve özellikle psikolojik sahiplenme ölçeğinin ait olma duygusu ve öz kimlik alt boyutu ile profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğinin tüm alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile liderlik uygulamalarının olumlu, karara katılımın gerçekleştiği, öğretmen görüş ve önerilerinin dikkate alındığı, nesnel verilerden yola çıkarak öğrenme ve öğretme yönelik fikirlerin paylaşıldığı, ortak bakış açısının oluştuğu, kolektif öğretmen yönelimlerin, nitelikli etkileşimin dolayısıyla elverişli çalışma ortamının bulunduğu okullarda öğretmenlerin kurumlarını özümstedikleri, gelişime yönelik sorgulayıcı oldukları, kurumu ile övünerek bağ dokusu geliştirebildikleri ve kurumunu gerektiğinde savundukları öngörülebilir. İlgili literatür incelendiğinde de Schaap ve Bruijn (2017), profesyonel öğrenimlerini ve okul gelişimini daha fazla sahiplenen öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarına katılım gösterdiklerinden ve daha fazla sosyalleşebileceklerini, Spillane, Shirrell ve Hopkins (2016) ise bu topluluklarda yoğun etkileşimde olan öğretmenlerin müfredat ve öğretim kararlarında basit planlamanın dışına çıktıklarını, öğretim uygulamaları ve öğretim konularında daha şeffaf olmaya özen gösterdiklerini belirtmektedirler. Tüm bu olumlu katkıların yanında profesyonel öğrenme topluluklarındaki öğretmenlerin sahiplenme duygusu, onları daha fazla sorumluluk almaya yönelttiğinden yapılan yeniliklerin etkililiği ve verimini arttırmaktadır (Vähäsantanen, 2015; Scribner, Sawyer, Watson ve Myers, 2007). Özetle

öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ile psikolojik sahiplenme görüşleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğundan Türk Milli Eğitim Sistemi'nde profesyonel öğrenme topluluğunun oluşturulması gerektiğini göstermektedir. Öyle ki profesyonel öğrenme topluluğu ve psikolojik sahiplenmenin oluşturduğu okulların daha etkili olabileceği söylenebilir. Diğer bir ifade ile bu ilişki sayesinde öğretmenlerin, sistemi, okulları ve öğrencileri sahiplenmeleri basit, rutin, sıradan ve bireysel düzeyde kalabilecek eğitim-öğretim faaliyetlerini daha bilinçli ve sistematik olarak kolektif öğretmen yönelimlerine dönüştürebileceği düşünülmektedir.

#### 4.3.2. Profesyonel öğrenme topluluğu ve bağlamsal performans ölçekleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin profesyonel öğrenme topluluğu ve bağlamsal performans algısı arasındaki ilişkiler Tablo 4.20'de özetlenmiştir.

**Tablo 4.20.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ve bağlamsal performans algısı arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonucu

|                               | Ölçek ve Alt Boyutlar                | Bağlamsal Performans                   |                   |                      |
|-------------------------------|--------------------------------------|--|-------------------|----------------------|
|                               |                                      | Kişiler Arası İlişkileri Kolaylaştırma | Kendini İşe Adama | Bağlamsal Performans |
| Profesyonel Öğrenme Topluluğu | Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik  | 0,21**                                 | 0,26**            | 0,26**               |
|                               | Paylaşılan Değerler ve Vizyon        | 0,29**                                 | 0,30**            | 0,32**               |
|                               | Toplu öğrenme ve Uygulama            | 0,27**                                 | 0,31**            | 0,32**               |
|                               | Paylaşılan Bireysel Uygulama         | 0,24**                                 | 0,26**            | 0,27**               |
|                               | Destekleyici Koşullar- İlişkiler     | 0,29**                                 | 0,35**            | 0,35**               |
|                               | Destekleyici Koşullar- Yapılar       | 0,21**                                 | 0,30**            | 0,29**               |
|                               | <b>Profesyonel Öğrenme Topluluğu</b> | <b>0,30**</b>                          | <b>0,35**</b>     | <b>0,35**</b>        |

\*\*p<0,01

Tablo 4.20 incelendiğinde, lise öğretmenlerinin profesyonel öğrenme topluluğu ve bağlamsal performans algısı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=0,35$ ;  $p<0,01$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ile bağlamsal performans ölçeğinin kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=0,30$ ;  $0,35$ ;  $p<0,01$ ) bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Bağlamsal performans ile profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğinin

paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan bireysel uygulama, destekleyici koşullar-yapılar alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=0,26$ ;  $0,27$ ;  $0,29$ ;  $p<0.01$ ); paylaşılan değerler ve vizyon, toplu öğrenme ve uygulama, destekleyici koşullar- ilişkiler alt boyutları arasında ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=0,32$ ;  $0,32$ ;  $0,35$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki olduğu gözlenmektedir. İki ölçeğin alt boyutlarının birbiri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma alt ölçeğinin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğinin tüm alt boyutları ile arasında düşük düzeyde , pozitif ve anlamlı ( $r=0,21$ ;  $0,29$ ;  $0,27$ ;  $0,24$ ;  $0,29$ ;  $0,21$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki görülürken; kendini işe adama alt ölçeğinin ise paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan bireysel uygulama alt boyutları ile arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=0,26$ ;  $0,26$ ;  $p<0.01$ ); diğer alt boyutlar ile arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=0,30$ ;  $0,31$ ;  $0,35$ ;  $0,30$   $p<0.01$ ); bir ilişki olduğu gözlenmektedir.

Yapılan bu araştırmada lise öğretmenlerinin profesyonel öğrenme topluluğu ve bağlamsal performans algısı arasındaki ilişkiler ayrıntılı olarak incelendiğinde özellikle orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu üç durum söz konusudur. Birincisi lise öğretmenlerinin bağlamsal performans ölçeğinin genelini ve kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutları ile profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği geneli arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olmasıdır. İkincisi bağlamsal performans ölçeğinin geneli ile profesyonel öğrenme topluluğunun paylaşılan değerler ve vizyon, toplu öğrenme ve uygulama, destekleyici koşullar- ilişkiler alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğudur. Üçüncüsü ise yine bağlamsal performans ölçeği kendini işe adama alt ölçeğinin ise paylaşılan ve destekleyici liderlik alt boyutu dışında kalan diğer alt boyutlar ile arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Bunların dışında kalan lise öğretmenlerinin profesyonel öğrenme topluluğu ve bağlamsal performans algısı arasındaki ilişkiler düşük düzeyde olsa da yine pozitif ve anlamlıdır. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğuna ilişkin görüşlerinin düzeyi arttıkça bağlamsal performansları da yükselmektedir. Okullarda liderlik uygulamalarını olumlu olduğu, karara katılımın sağlandığı, öğretmen görüş ve önerilerinin dikkate alındığı, nesnel verilerden yola çıkarak öğrenme ve öğretme yönelik fikirlerin paylaşıldığı, ortak bakış açısının oluştuğu, kolektif öğretmen yönelimlerin, nitelikli etkileşimin olması öğretmenlerin yardımlaşmalarını, dayanışmalarını, fikir alışverişinde bulunmalarını,

örgütsel amaçları özümseyip desteklediklerini, yakın ve nitelikli ilişki örgülerinin dolayısıyla bağlamsal performanslarının yükselmesini sağlayabilir denilebilir.

#### 4.3.3. Psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans ölçekleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans algıları arasındaki ilişkiler Tablo 4.21’de özetlenmiştir.

**Tablo 4.21.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans algısı arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonucu

|                       | Ölçek ve Alt Boyutlar        | Bağlamsal Performans                   |                   |                      |
|-----------------------|------------------------------|--|-------------------|----------------------|
|                       |                              | Kişiler Arası İlişkileri Kolaylaştırma | Kendini İşe Adama | Bağlamsal Performans |
| Psikolojik Sahiplenme | Bölgecilik                   | -0,16**                                | 0,03              | -0,06                |
|                       | Öz-Yeterlik                  | 0,50**                                 | 0,41**            | 0,49**               |
|                       | Hesap verebilirlik           | 0,47**                                 | 0,37**            | 0,43**               |
|                       | Ait olma duygusu ve kimlik   | 0,47**                                 | 0,43**            | 0,49**               |
|                       | <b>Psikolojik Sahiplenme</b> | 0,43**                                 | 0,46**            | 0,49**               |

\*\*p<0,01

Tablo 4.21 incelendiğinde lise öğretmenlerinin psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans algısı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=0,49$ ;  $p<0,01$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Bağlamsal performans ölçeği ile psikolojik sahiplenme ölçeğinin bölgecilik dışındaki tüm alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=0,49$ ;  $0,43$ ;  $0,49$ ;  $p<0,01$ ) bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Psikolojik sahiplenme ölçeği ile bağlamsal performans ölçeğinin her iki alt boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=0,49$ ;  $0,43$ ;  $0,46$ ;  $p<0,01$ ) bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Bağlamsal performans ölçeği genelinin yanı sıra kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma alt boyutu ile bölgecilik alt boyutu arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-0,06$ ;  $-0,16$ ;  $p<0,01$ ) bir ilişki olduğu gözlenirken kendini işe adama boyutu ile Bölgecilik alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=0,03$ ;  $p<0,01$ ) bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Ancak kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma alt boyutu ile öz-yeterlik, hesap verebilirlik, ait olma ve kimlik alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=0,50$ ;  $0,47$ ;  $0,47$ ;  $p<0,01$ ) bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Kendini işe adama alt ölçeği ile öz-yeterlik,

hesap verebilirlik, ait olma ve kimlik alt boyutları arasında ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=0,41; 0,37; 0,43; p<0.01$ ) bir ilişki olduğu gözlenmektedir.

Psikolojik sahiplenme ölçeğinin bölgecilik alt boyutu ile bağlamsal performans ölçeği geneli ve alt boyutlarının birbiri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde bağlamsal performans ölçeği geneli, kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutları ile bölgecilik alt boyutu arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki görülmesi bölgecilik alt boyutunun fiziksel alanlar üzerindeki sahiplenme duyguları, örgütsel bağlam içindeki rolleri ve ilişkileri ifade etmesinden (Brown ve diğerleri 2005; Brown ve Robinson, 2011) kaynaklanıyor olabilir. Çünkü çalışma alanının aşırı sahiplenilmesi ile birlikte bireyselleşme ve sosyal ilişkilerde zayıflama görülmesi muhtemeldir. Dolayısıyla yardımlaşma, iş birliği, olumlu sosyal ilişkiler kurma, örgütsel hedeflerin başarılması için fazladan çaba gösterme ile ilgili olan bağlamsal performans ve alt boyutları ile bölgecilik alt boyutu arasında görülen düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu Mayhew ve diğerleri' nin (2007), sahiplenmenin, yardımsever davranışlarla pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğunu belirttiklerinden literatür ile uyumlu olduğu söylenebilir. Fakat olumsuz yönlerine değinilmesine rağmen önleyici psikolojik sahiplenme olarak ifade edilen bölgeselliği Avey ve diğerleri (2009), psikolojik sahiplenmenin tipik olarak negatif çağrışımıyla bile olumlu bir yanı olabileceğini belirtmektedirler. Bu bakımdan bağlamsal performans ölçeği ile psikolojik sahiplenme ölçeğinin bölgecilik dışındaki tüm alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulguları, bölgeselliğin olumlu yanlarının olabileceğine işaret edebilir. Öyle ki Dirik, Ataç ve Tetik'in (2016) bölgecilik, bağlamsal performans ile pozitif yönde anlamlı korelasyon göstermesine karşın çalışanların bağlamsal performansları üzerinde bölgeciliğin anlamlı etkisi olmadığını belirtmektedirler. Ayrıca lise öğretmenlerinin psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans ölçeklerinin geneline ilişkin görüşleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu Han, Chiang, Mcconville ve Chiang'ın (2015), psikolojik sahiplenmenin bağlamsal performans ile anlamlı ilişkili olduğu bulgusuyla örtüşmektedir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında “Lise öğretmenlerinin profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans ölçek puanları arasında yordayıcı ilişkiler olup olmadığı” regresyon analizi ile incelenmiştir.

##### 4.4.1. Psikolojik sahiplenme ölçeği ile profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği arasındaki yordayıcı ilişkilere yönelik bulgular

Psikolojik sahiplenme ölçek puanlarının profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanlarını yordama gücüne ilişkin regresyon analizi sonucu tablo 4.22’de verilmiştir.

**Tablo 4.22.** Profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanlarının psikolojik sahiplenme ölçek puanlarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonucu

| Değişkenler           | <i>Standartlaştırılmamış</i> |                  | <i>Standartlaştırılmış</i> | <i>t</i> | <i>p</i> | <b>R</b> | <b>R<sup>2</sup></b> |
|-----------------------|------------------------------|------------------|----------------------------|----------|----------|----------|----------------------|
|                       | <i>B</i>                     | <i>Std. Hata</i> | <i>Beta</i>                |          |          |          |                      |
| Sabit                 | 2,05                         | 0,11             |                            | 17,94    | 0,00     | 0,32     | 0,10                 |
| Psikolojik Sahiplenme | 0,20                         | 0,03             | 0,32                       | 7,61     | 0,00     |          |                      |

F=57,97; p=0,00

Tablo 4.22’de özetlenen psikolojik sahiplenme ölçek puanlarının profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanlarını yordadığına dair kurulan regresyon denkleminin varyans analizi (ANOVA) göre F değerinin 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak manidar olduğu bulunmuştur ( $F_{(1,509)}=57,97$ ;  $p<.01$ ). Tabloda verilen regresyon analizi sonucuna göre psikolojik sahiplenme ölçek puanları profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Buna göre psikolojik sahiplenme ölçek puanları profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %10’unu ( $R=0,32$ ;  $R^2=0,10$ ) açıklamaktadır. Bulgular değerlendirildiğinde profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanlarının psikolojik sahiplenme ölçek puanlarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonucunda anlamlı ilişkinin bulunması öğretmenlerin kurumlarını psikolojik sahiplenmelerinden

kaynaklanmaktadır denebilir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin psikolojik sahiplenmelerinin profesyonel öğrenme topluluğu olabilmeyi olumlu yönde etkilemektedir.

#### 4.4.2. Profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ile bağlamsal performans ölçeği arasındaki yordayıcı ilişkilere yönelik bulgular

Profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanlarının bağlamsal ölçek puanlarını yordama gücüne ilişkin regresyon analizi sonucu Tablo 4.23'te verilmiştir.

**Tablo 4.23.** Bağlamsal performans puanlarının profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanlarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonucu

| Değişkenler                   | Standartlaştırılmamış |           | Standartlaştırılmış | t     | p    | R    | R <sup>2</sup> |
|-------------------------------|-----------------------|-----------|---------------------|-------|------|------|----------------|
|                               | B                     | Std. Hata | Beta                |       |      |      |                |
| Sabit                         | 2,71                  | 0,16      |                     | 17,08 | 0,00 |      |                |
| Profesyonel Öğrenme Topluluğu | 0,46                  | 0,05      | 0,35                | 8,50  | 0,00 | 0,35 | 0,12           |

$F_{(1,509)}=72,28; p=0,00$

Tablo 4.23'te özetlenen profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanlarının bağlamsal performans puanlarını yordadığına dair kurulan regresyon denkleminin varyans analizi (ANOVA) göre F değerinin 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak manidar olduğu bulunmuştur ( $F_{(1,509)}=72,28; p<.01$ ). Tabloda verilen regresyon analizi sonucuna göre profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanları bağlamsal performans ölçek puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Buna göre profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanları bağlamsal performans ölçek puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %12'sini ( $R=0,35; R^2=0,12$ ) açıklamaktadır. Bulgular değerlendirildiğinde profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanlarının bağlamsal performans ölçek puanlarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonucunda anlamlı ilişkinin bulunması öğretmenlerin bağlamsal performans göstermelerinden kaynaklanmaktadır denebilir. Diğer bir ifade ile profesyonel öğrenme topluluğu öğretmenlerin bağlamsal performanslarını olumlu yönde etkilemektedir.

#### 4.4.3. Psikolojik sahiplenme ölçeği ile bağlamsal performans ölçeği arasındaki yordayıcı ilişkilere yönelik bulgular

Psikolojik sahiplenme ölçek puanlarının bağlamsal performans ölçek puanlarını yordama gücüne ilişkin regresyon analizi sonucu Tablo 4.24'te verilmiştir.

**Tablo 4.24.** Bağlamsal performans puanlarının psikolojik sahiplenme ölçek puanlarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonucu

| Değişkenler           | <i>Standartlaştırılmamış</i> |                  | <i>Standartlaştırılmış</i> | <i>t</i> | <i>p</i> | <b>R</b> | <b>R<sup>2</sup></b> |
|-----------------------|------------------------------|------------------|----------------------------|----------|----------|----------|----------------------|
|                       | <i>B</i>                     | <i>Std. Hata</i> | <i>Beta</i>                |          |          |          |                      |
| Sabit                 | 2,35                         | 0,14             |                            | 17,14    | 0,00     | 0,49     | 0,24                 |
| Psikolojik Sahiplenme | 0,40                         | 0,03             | 0,49                       | 12,58    | 0,00     |          |                      |

$F_{(1,509)}=158,14; p=0,00$

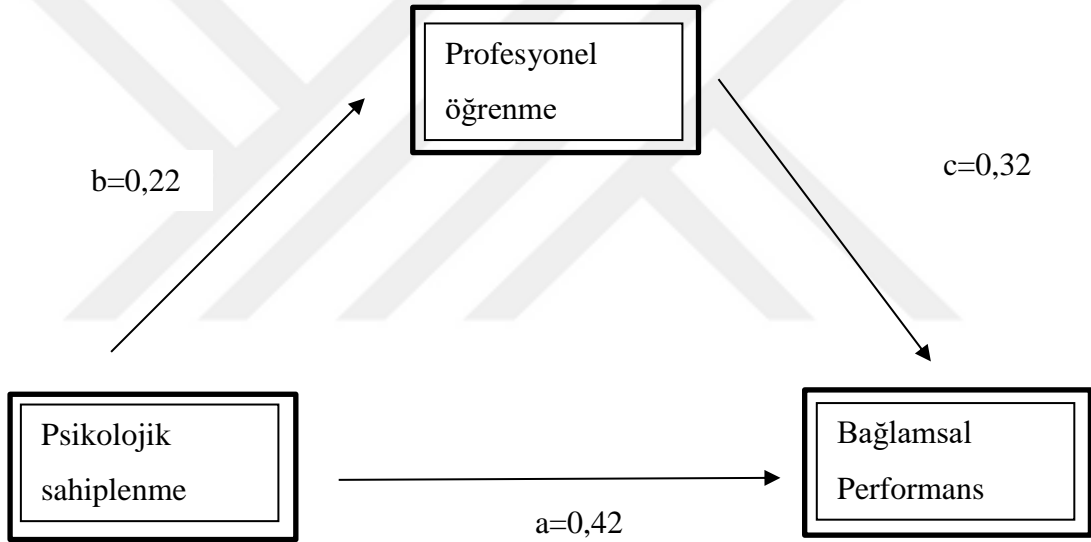
Tablo 4.24'te özetlenen psikolojik sahiplenme ölçek puanlarının bağlamsal performans puanlarını yordadığına dair kurulan regresyon denkleminin varyans analizi (ANOVA) göre F değerinin 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak manidar olduğu bulunmuştur ( $F_{(1,509)}=158,14; p<.01$ ). Tabloda verilen regresyon analizi sonucuna göre psikolojik sahiplenme ölçek puanları bağlamsal performans ölçek puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Buna göre psikolojik sahiplenme ölçek puanları bağlamsal performans ölçek puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %24'ünü ( $R=0,35; R^2=0,12$ ) açıklamaktadır. Bulgular değerlendirildiğinde bağlamsal performans ölçek puanlarının psikolojik sahiplenme ölçek puanlarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonucunda anlamlı ilişkinin bulunması öğretmenlerin kurumlarını psikolojik sahiplenmelerinden kaynaklanmaktadır denebilir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin psikolojik sahiplenmelerinin bağlamsal performans göstermeyi olumlu yönde etkilemektedir. Bağlamsal performansın psikolojik sahiplenmeden etkilenmesi, Han, Chiang, Mcconville ve Chiang'ın (2015) ve Hsu., Hsu, Huang, Leong, ve Li'nin (2003) belirttikleri gibi çalışanların sahiplenme hissettiklerinde örgütü gönüllü olarak korumaya başlayabilmelerine ayrıca örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde daha fazla



sorumluluk duygusu yaşayabilmelerine yol açarken, psikolojik sahiplenme duygusunun düzeyinin yükselmesinin ise sorumluluk duygusu ve gönüllülüğü arttırmasını sağlamasınının kaynaklanabilmektedir.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında “Profesyonel öğrenme topluluğunun psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasında aracı etkiye sahip olup olmadığı” regresyon analizi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.25’te özetlenmiştir. Aracılık etkisine ilişkin yapısal gösterim ise Şekil 4.1’de gösterilmiştir.



**Şekil 4.1.** Profesyonel öğrenme topluluğunun psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasındaki aracı etkisinin yapısal gösterimi

**Tablo 4.25.** Profesyonel öğrenme topluluğunun psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasındaki aracı etkisine ilişkin regresyon analizi sonucu

| Değişkenler           | <i>Standartlaştırılmamış</i> |                  | <i>Standartlaştırılmış</i> |  | <i>t</i> | <i>p</i> | <b>R</b> | <b>R<sup>2</sup></b> |
|-----------------------|------------------------------|------------------|----------------------------|--|----------|----------|----------|----------------------|
|                       | <i>B</i>                     | <i>Std. Hata</i> | <i>Beta</i>                |  |          |          |          |                      |
| Sabit                 | 1,76                         | 0,17             |                            |  | 10,36    | 0,00     |          |                      |
| Profesyonel Öğr.Top.  | 0,29                         | 0,05             | 0,22                       |  | 5,52     | 0,00     | 0,53     | 0,28                 |
| Psikolojik Sahiplenme | 0,34                         | 0,03             | 0,42                       |  | 10,49    | 0,00     |          |                      |

$F_{(2,508)}=98,91$ ;  $p=0,00$

Tablo 4.23'te özetlenen profesyonel öğrenme topluluğunun psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasında aracı etkisini araştırmak için kurulan regresyon denkleminin varyans analizi (ANOVA) göre F değerinin 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak manidar olduğu bulunmuştur ( $F_{(2,508)}=98,91$ ;  $p<.01$ ). Tabloda verilen regresyon analizi sonucuna göre psikolojik sahiplenme ölçek puanları ile profesyonel öğrenme ölçek puanlarının birlikte bağlamsal performans ölçek puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu regresyon denklemine göre psikolojik sahiplenme ölçek puanları bağlamsal performans ölçek puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %17'sini ( $B=0,42$ ;  $B^2=0,17$ ) açıklamaktadır. Bu ilişki Şekil 4-1'deki a katsayısı ile temsil edilmiştir. Şekil 4-1'deki c katsayısı ile temsil edilen profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanları ile bağlamsal performans ölçek puanlarındaki arasındaki regresyon katsayısı Tablo 4-40'göre  $B=0,22$  olarak bulunmuştur. Şekil 4-1'deki b katsayısı ise Tablo 4-37'deki psikolojik sahiplenme ile bağlamsal performans arasındaki regresyon katsayısıdır ( $B=0,32$ ). Buna göre psikolojik sahiplenme profesyonel öğrenme topluluğu aracılığı ile bağlamsal performanstaki varyansın yaklaşık olarak %7'sini ( $bxc=0,22 \times 0,32=0,07$ ) açıklamaktadır. Tablo 4-39'da psikolojik sahiplenmenin bağlamsal performanstaki varyansın %24'ünü açıkladığı bulunmuştu. Aracılık analizi sonucuna göre bu %24'lük açıklanan varyans oranının içerisinde profesyonel öğrenme topluluğu aracı değişkeninin %7 oranında ( $bxc=0,22 \times 0,32=0,07$ ) etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle psikolojik sahiplenme puanları profesyonel öğrenme topluluğu değişkeninin aracılığı ile bağlamsal performans puanları üzerinde 0,07 oranında artışa neden olmaktadır.

Elde edilen bu sonuçlara göre profesyonel öğrenme topluluğunun psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasında düşük düzeyde aracı etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgu, öğretmenlerin psikolojik sahiplenme yaşamlarının bağlamsal performans göstermelerinde, düşük düzeyde de olsa profesyonel öğrenme topluluğuna bağlı olduğuna işaret etmektedir. Bu durum profesyonel öğrenme topluluğunun yapısından kaynaklanıyor olabilir. Okullarda liderlik uygulamaları, verilen destek, öğretmenlerin birlikte hareket etme kapasiteleri, uygulamaları paylaşabilme ve öğrenme yetileri gibi birçok etken boyutlu yapıya sahip olan profesyonel öğrenme topluluğunda alt boyut olarak ölçülmektedir. Psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans da bu alt boyutlarını sınırlı bir şekilde karşıladığı düşünülmektedir. Bu nedenle psikolojik sahiplenmenin bağlamsal performanstaki varyansın %24'ünü açıklamasına rağmen aracılık analizi sonucuna göre bu %24'lük açıklanan varyans oranının içerisinde profesyonel öğrenme topluluğu aracı değişkeninin %7 oranında etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır denebilir.

## V. BÖLÜM

### 5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç

Bolu ili merkez ilçe lise öğretmenlerinin;

##### 5.1.1. Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performansa ilişkin sonuçlar

Profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ile paylaşılan ve destekleyici liderlik; paylaşılan değerler ve vizyon; toplu öğrenme ve uygulama; paylaşılan bireysel uygulama; destekleyici koşullar- ilişkiler ve destekleyici koşullar- yapılar alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin paylaşılan ve destekleyici liderliğe yönelik görüşleri, profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğinden ve diğer alt boyutlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğinin paylaşılan değerler ve vizyon ve toplu öğrenme ve uygulama alt boyutlarına yönelik görüşlerinin ortalamaları birbirlerine eşit olduğu görülmüştür.

Psikolojik sahiplenme ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalaması kısmen katılıyorum düzeyinde iken öz-yeterlik, hesapverebilirlik, ait olma duygusu ve öz kimlik alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Ancak bölgecilik alt boyutu ölçeğin geneli ve diğer alt boyutlarından farklı olarak “kısmen katılmıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bağlamsal performans ölçeğinin toplamı ile kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin olası/muhtemel düzeyde olduğu

görülmüştür. Kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma alt boyutuna yönelik görüşleri bağlamsal performans ölçeğinin toplamı ve diğer alt boyutundan daha yüksek düzeyde iken kendini işe adamaya yönelik görüşleri ise ölçeğin geneline ve diğer alt boyutu olan kişiler arası ilişkileri kolaylaşturmaya yönelik görüşlerinden daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Kişisel değişkenleri (eğitim düzeyi, cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem, sendikal üyelik) profesyonel öğrenme topluluğuna psikolojik sahiplenmeye bağlamsal performansa ilişkin görüşlerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığına ilişkin sonuçlar

Kadın ve erkek lise öğretmenlerinin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğinin yalnızca paylaşılan değerler ve vizyon ile destekleyici koşullar-ilişkiler alt ölçeklerine ait ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin paylaşılan değerler ve vizyon alt boyut puan ortalaması, erkek öğretmenlerin aynı alt boyut puan ortalamasından istatistiksel olarak daha büyük olduğu görülmüştür. Benzer şekilde kadın öğretmenlerin paylaşılan değerler ve vizyon alt boyut puan ortalaması erkek öğretmenlerin aynı alt boyut puan ortalamasından istatistiksel olarak yine daha büyük olduğu görülmüştür. Fakat kadın ve erkek öğretmenlerin hem genel ölçek puan ortalaması hem de diğer alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve sendikal üyelik değişkenleri açısından öğretmenlerin hem profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puan ortalaması hem de alt boyutların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Kadın ve erkek lise öğretmenlerinin psikolojik sahiplenme ölçeği ile bölgecilik, ait olma duygusu ve kimlik alt boyutlarına ait ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ölçeği ile bölgecilik ve ait olma duygusu ve öz kimlik alt boyutları puan ortalaması kadın öğretmenlerin puan ortalamasından istatistiksel olarak daha büyük olduğu görülmüştür. Fakat kadın ve erkek öğretmenlerin diğer alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yaş değişkeni açısından öğretmenlerin yalnızca öz yeterlik alt boyut puan ortalaması arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin öz yeterlik alt boyut puan ortalaması, 41 ve üzeri yaş

aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasından istatistiksel olarak daha büyük olduğu görülmüştür. Yaş değişkeni açısından öğretmenlerin hem psikolojik sahiplenme ölçek puan ortalaması hem de bölgecilik, hesapverebilirlik, ait olma duygusu ve kimlik alt boyutların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Eğitim düzeyi değişkeni açısından öğretmenlerin yalnızca öz yeterlik alt boyutuna ait ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüş, eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin öz yeterlik alt boyut puan ortalaması eğitim düzeyi lisan olan öğretmenlerin puan ortalamasından istatistiksel olarak daha büyük olduğu görülmüştür. Fakat eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin hem psikolojik sahiplenme ölçeğine ait ortalama puanları hem de diğer alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdem ve sendikal üyelik değişkenleri açısından öğretmenlerin hem psikolojik sahiplenme ölçek puan ortalaması hem de alt boyutların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Kadın ve erkek lise öğretmenlerinin hem bağlamsal performans ölçeğine hem ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüş, kadın öğretmenlerin bağlamsal performans ölçeği ile kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutları puan ortalaması erkek öğretmenlerin puan ortalamasından istatistiksel olarak daha büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş değişkeni açısından öğretmenlerin yalnızca kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma alt boyut puan ortalaması arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. 20-30 yaş ve 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin puan ortalamaları ile 31-40 yaş ve 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin puan ortalamaları arasında fark bulunmuştur. Buna göre, 20-30 yaş ile 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma alt boyut puan ortalaması 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasından istatistiksel olarak daha büyük olduğu görülmüştür. Yaş değişkeni açısından öğretmenlerin hem bağlamsal performans ölçek puan ortalaması hem kendini işe adama alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve sendikal üyelik değişkenleri açısından öğretmenlerin hem bağlamsal performans ölçek puan ortalaması hem de alt boyutların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.1.3. Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenmeye ve bağlamsal performansa yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığına dair sonuçlar

Lise öğretmenlerinin profesyonel öğrenme topluluğu ve psikolojik sahiplenme algısı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı; profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ile psikolojik sahiplenme ölçeğinin hesapverebilirlik alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı; ait olma duygusu ve öz kimlik alt boyutu ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Psikolojik sahiplenme ölçeği ile profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğinin paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, toplu öğrenme ve uygulama, paylaşılan bireysel uygulama alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı; destekleyici koşullar- ilişkiler ve destekleyici koşullar-yapılar alt boyutları arasında ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. İki ölçeğin alt boyutlarının birbiri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde öz yeterlik alt boyutu ile paylaşılan değerler ve vizyon ve destekleyici koşullar- ilişkiler alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı; hesap verebilirlik alt boyutu ile paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, toplu öğrenme ve uygulama, destekleyici koşullar- ilişkiler, destekleyici koşullar- yapılar düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı; ait olma duygusu ve öz kimlik alt boyutu ile profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğinin tüm alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluğu ve bağlamsal performans görüşleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ile bağlamsal performans ölçeğinin kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Bağlamsal performans ile profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğinin paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan bireysel uygulama, destekleyici koşullar- yapılar alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı; paylaşılan değerler ve vizyon, toplu öğrenme ve uygulama, destekleyici koşullar- ilişkiler alt boyutları arasında ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. İki ölçeğin alt boyutlarının birbiri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma alt ölçeğinin profesyonel öğrenme topluluğu ölçeğinin tüm alt boyutları ile arasında düşük düzeyde , pozitif ve anlamlı ilişki

görülmüşken; kendini işe adama alt ölçeğinin ise paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan bireysel uygulama alt boyutları ile arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı; diğer alt boyutlar ile arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı; bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans görüşleri arasında ve bağlamsal performans ölçeği ile psikolojik sahiplenme ölçeğinin bölgecilik dışındaki tüm alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Psikolojik sahiplenme ölçeği ile bağlamsal performans ölçeğinin her iki alt boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bağlamsal performans ölçeği genelinin yanı sıra kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma alt boyutu ile bölgecilik alt boyutu arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüşken kendini işe adama boyutu ile bölgesellik alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=0,03$ ;  $p<0.01$ ) bir ilişki olduğu görülmüştür. Ancak kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma alt boyutu ile öz-yeterlik, hesapverebilirlik, ait olma ve kimlik alt boyutları arasında ve kendini işe adama alt ölçeği ile öz-yeterlik, hesapverebilirlik, ait olma ve kimlik alt boyutları arasında ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.1.4. Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenmeye ve bağlamsal performansa yönelik görüşleri arasında yordayıcı ilişkiler olup olmadığına dair sonuçlar

Psikolojik sahiplenme ölçek puanlarının profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanlarını yordadığına dair kurulan regresyon analizi sonucuna göre psikolojik sahiplenme ölçek puanları profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin psikolojik sahiplenmelerinin profesyonel öğrenme topluluğu olma durumlarını olumlu yönde etkileneceği sonucu çıkarılabilir.

Profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanlarının bağlamsal performans puanlarını yordadığına dair kurulan regresyon analizi sonucuna göre profesyonel öğrenme topluluğu ölçek puanları bağlamsal performans ölçek puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Profesyonel öğrenme topluluğunu oluşturan öğretmenlerin bağlamsal performansları olumlu yönde etkileneceği sonucu çıkarılabilir.



Psikolojik sahiplenme ölçek puanlarının bağlamsal performans puanlarını yordadığına dair kurulan regresyon analizi sonucuna göre psikolojik sahiplenme ölçek puanları bağlamsal performans ölçek puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin psikolojik sahiplenme yaşamaları bağlamsal performans göstermelerini olumlu yönde etkileyeceği sonucuna ulaşılmıştır.

#### 5.1.5. Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasında aracı rolüne ilişkin sonuçlar

Profesyonel öğrenme topluluğunun psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasında aracı etkisini araştırmak için kurulan regresyon analizi sonucuna göre psikolojik sahiplenme ölçek puanları ile profesyonel öğrenme ölçek puanlarının birlikte bağlamsal performans ölçek puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu, profesyonel öğrenme topluluğunun psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasında düşük düzeyde aracı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Düşük düzeydeki bu aracı etki, öğretmenlerin psikolojik sahiplenme yaşamalarının bağlamsal performans göstermelerinde düşük düzeyde de olsa profesyonel öğrenme topluluğuna bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## 5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulamaya yönelik öneriler ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

### 5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

#### 5.2.1.1. Politika yapıcılar için öneriler

1. Öğretmenlerin yetkilendirilmeleri ve iş yüklerinin azaltılması sayesinde daha fazla inisiyatif almaları sağlanarak profesyonel öğrenme toplulukları oluşturulabilir.

2. Milli Eğitim Bakanlığınca öğretmen gelişimi için mevcut yürütülen çalışmalarla birlikte profesyonel öğrenme topluluğu oluşturulması uygulamada daha etkili ve verimli sonuçlara ulaştırabilir.
3. Profesyonel öğrenme topluluğu oluşturmada öğretmen strateji belgesinde kurulması tasarlanan öğretmen akademilerinden yararlanılabilir.
4. Profesyonel öğrenme topluluğu ile ilgili yasal dayanaklar oluşturulup öğretmen performans sistemi ile ilişkilendirilebilir.
5. Öğretmenlerin öz kimliklenmeleri ve ait olabilmelerini sağlayacak okul ortamları oluşturulup kurumlarını yüksek düzeyde psikolojik sahiplenmeleri sağlanabilir.
6. Profesyonel öğrenme topluluğu oluşturma süreci başlatılmadan önce ilgili okullarda yapılacak derinlemesine nitel çalışmalar sayesinde engelleyici unsurlar belirlenerek çözümler sunulabilir.

#### 5.2.1.2. Öğretmenlere yönelik uygulamalara ilişkin öneriler

1. Gelişime duyarlı öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapabilmeleri için belirsizlik içermeyen yasal dayanaklar oluşturulabilir ve ücretsiz dil eğitimi verilebilir.
2. Öğretmenlere toplam ders saat sürelerine dâhil olmak üzere haftalık kolektif araştırma süresi verilebilir.
3. Öğretmenlerin okul ile ilgili yönetsel sorumluluklar almalarına fırsat sunularak sadece akademik sorumluluk yüklenmeden kurumlarını yüksek düzeyde sahiplenmelerinin önü açılabilir.
4. Genel düzeyde Millî Eğitim Bakanlığı, yerel düzeyde ise okul yönetimleri öğretmenler arasında yardımlaşma, iş birliği, olumlu sosyal ilişkiler kurmaya katkı sağlayacak etkinlikler düzenleyebilir.
5. Öğretmenlerin yönetsel ve idari işlere dahil edilerek özverili olmaları sağlanabilir.

#### 5.2.1.2. Akademik uygulamalara ilişkin öneriler

1. Profesyonel öğrenme topluluğu olma durumu ile ilgili yapılacak nicel araştırmalar her bir okul düzeyinde nitel çalışmalar ile desteklenebilir.
2. Profesyonel öğrenme topluluğunun ne olduğuna ve eğitim sistemine katkısına dair akademik toplantılar, çalıştaylar vb. düzenlenebilir.

3. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak kongreler düzenlenebilir ve bunlara katılım teşvik edici nitelikte olabilir.

#### 5.2.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

1. Profesyonel öğrenme topluluğu olma durumunu sağlayan veya engelleyen etkenler (vizyon, kültür, yapı, kolektiflik, liderlik uygulamaları, dezavantajlı olma gibi) araştırılabilir.
2. Eğitimin kalite düzeyini arttırmak için bir seçenek olarak görülen profesyonel öğrenme topluluğu olma durumuna ilişkin yurt çapında araştırmalar teşvik edilebilir.
3. Psikolojik sahiplenmede kolaylaştırıcı okul yapısının etkisi araştırılabilir.
4. Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans konularının birey-örgüt uyumu, kişilik yapısı gibi değişkenlerle olası ilişkileri ayrı ayrı incelenebilir.
5. Psikolojik sahiplenmenin üretim karşıtı iş davranışlarına etkisi araştırılabilir.
6. İçsel ve dışsal kontrol odağının psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans ile ilişkileri incelenebilir.
7. Ödüllendirmenin bağlamsal performans üzerindeki etkisi araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Ahn, J. (2017). Taking a step to identify how to create professional learning communities report of a case study of a korean public high school on how to create and sustain a school-based teacher professional learning community. *International Education Studies*, 10(1), 82-92.
- Akıncı, E. D. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellerinde Bilgi Kriterleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Mimar Sinan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, A. (2016). Algılanan Örgütsel Politikanın Bağlamsal Performans Üzerine Etkisi: Trb1 Bölgesi İmalat Sektörü Üzerine Bir Araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 4(33), 51-60.
- Aliona von der Trenck (2014) "It's Mine." The role of psychological ownership and territoriality in knowledge hiding. *Thirty Fifth International Conference on Information Systems*, Auckland. 1-11.
- Alok, K. (2014). Authentic leadership and psychological ownership: *Investigation of intercorrelations*. *Leadership & Organization Development Journal*, 36, 266-285.
- Argon, T., & Ekinçi, S. (2016). Teachers' views on organizational deviance, psychological ownership and social innovation. *Universal Journal of Educational Research*, 4(n12A), 133-139.
- Aryee, S., Sun, L. Y., Chen, Z. X. G., & Debrah, Y. A. (2008). Abusive supervision and contextual performance: The mediating role of emotional exhaustion and the moderating role of work unit structure. *Management and Organization Review*, 4(3), 393-411.

- Ashkanasy, N., Becker, W. J., & Waldman, D. A. (2014). Neuroscience and organizational behavior: avoiding both neuro-euphoria and neuro-phobia. *Journal of Organizational Behavior*, 35, 909-919.
- Aslan, M. (2012). *Hastanede Çalışan Hemşirelerin Bağlamsal Performans Düzeyleri ve ilişkili Faktörler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Asatryan, V. S., & Oh, H. (2008). Psychological ownership theory: An exploratory application in the restaurant industry. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 32(3), 363-386.
- Avey, J. B., Wernsing T. S. & Palanski, M. E. (2012). Exploring the process of ethical leadership: The mediating role of employee voice and psychological ownership. *J Bus Ethics*, (107), 21–34 DOI 10.1007/s10551-012-1298-2.
- Avey, J. B., Avolio, B. J., Crossley, C. D., & Luthans, F. (2009). Psychological ownership: Theoretical extensions, measurement and relation to work outcomes. *Journal of Organizational Behavior*, 30(2), 173-191.
- Aykan, E. (2014). Relationships between emotional competence and task-contextual performance of employees. *Problems of Management in the 21st Century*, 9(1), 8-16.
- Baer, M., & Brown, G. (2012). Blind in one eye: How psychological ownership of ideas affects the types of suggestions people adopt. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 118, 60–71.
- Bağcı, Z. (2014). Çalışanların iş doyumunun görev ve bağlamsal performansları üzerindeki etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 58-72.

- Bates, C. C., Huber, R., & McClure, E. (2016). Stay connected: using technology to enhance professional learning communities. *The Reading Teacher*, 70(1), 99-102.
- Bayar, A. ve Kösterelioğlu, İ. (2014). Satisfaction levels of teachers in professional development activities in Turkey. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 321-333.
- Bayık ve Gürbüz (2016). Ölçek uyarlamada metodoloji sorunu: Yönetim ve örgüt alanında uyarlanan ölçekler üzerinden bir araştırma (methodological issues in scale adaptation: a study on adapted scales in the management and organization field). *İş ve İnsan Dergisi*. 3(1), 1-20.
- Befort, N & Hatrup, H. (2003). Valuing task and contextual performance: experience, job roles and rating of the importance of job behaviours. *Applied H.R.M. Research*, 8(1), 17-32.
- Belk, R. W. (1988). Possessions and the extended self. *Journal of consumer research*, 15(2), 139-168.
- Bellibas, M. Ş., Bulut, O. & Gedik, Ş. (2017). Investigating professional learning communities in Turkish schools: The effects of contextual factors. *Professional Development in Education*, 43(3), 353-374.
- Benoiel, P., & Schechter, C. (2017). Is it personal? Teacher's personality and the principal's role in professional learning communities. *Improving Schools*, 1365480217703725.
- Bernhard, F., & O'Driscoll, M. P. (2011). Psychological ownership in small family-owned businesses: Leadership style and nonfamily-employees' work attitudes and behaviors. *Group and Organization Management*, 36, 345-384.

- Bilal, H., Shah, B., Yasir, M., & Mateen, A. (2015). Employee engagement and contextual performance of teaching faculty of private universities. *Journal of Managerial Sciences*, (9)1, 82-88.
- Blake, P. R., Ganea, P. A., & Harris, P. L. (2012). Possession is not always the law: With age, preschoolers increasingly use verbal information to identify who owns what. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(2), 259-272.
- Blank, R. (2013). What research tells us: common characteristics of professional learning that leads to student achievement. *Journal of Staff Development*, 34, 50-53.
- Borman, W. C. & Motowidlo, S. J., (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. Chapter in N. Schmitt and W. C. Borman (Eds. pp.71-98.), *Personnel Selection*. San Francisco: Josey-Bass.
- Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: the meaning for personnel selection research. *Human performance*, 10(2), 99-109.
- Brown, G. & Zhu, H. (2016) 'My workspace, not yours': The impact of psychological ownership and territoriality in organizations. *Journal of Environmental Psychology*, 48, 54-64.
- Brown, G., & Robinson, S. L. (2011). Reactions to territorial infringement. *Organization Science*, 22, 210–224.
- Brown, G., Crossley, C., & Robinson, S. L. (2014). Psychological ownership, territorial behavior, and being perceived as a team contributor: The critical role of trust in the work environment. *Personnel Psychology*, 67, 463-485.
- Brown, G., Lawrence, T. B., & Robinson, S. L. (2005). Territoriality in organizations. *Academy of Management Review*, 30, 577–594.

- Brown, G., Pierce, J. L., & Crossley, C. (2014). Toward an understanding of the development of ownership feelings. *Journal of Organizational Behavior*, 35, 318–338.
- Burdett, J. M. (2009). *The effects of professional learning communities on student achievement*. ProQuest Dissertations Publishing, 3399397. University of North Texas.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). Testing for the factorial validity of a theoretical construct. *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*, 53-96. (2nd ed.). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carlson, D. S., Witt, L. A., Zivnuska, S., Kacmar, K. M., & Grzywacz, J. G. (2008). Supervisor appraisal as the link between family–work balance and contextual performance. *Journal of Business and Psychology*, 23(1-2), 37-49.
- Ceylan, M. ve Özdemir, S. M. (2016). Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin ve katılım durumlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 397-417.
- Chauraya, M., & Brodie, K. (2017). Learning in professional learning communities: shifts in mathematics teachers’ practices. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 1-11.



- Chen, P., Lee, C. D., Lin, H., & Zhang, C. X. (2016). Factors that develop effective professional learning communities in Taiwan. *Asia Pacific journal of education*, 36(2), 248-265.
- Chi, N. W., & Han, T. S. (2008). Exploring the linkages between formal ownership and psychological ownership for the organization: The mediating role of organizational justice. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(4), 691-711. doi:10.1348/096317907X262314.
- Chung, Y. W. & Moon, H.K. (2011). The moderating effects of collectivistic orientation on psychological ownership and constructive deviant behavior, *International Journal of Business and Management*, (6)12, 65-77.
- Cichy, R. F., Kim, S. H., & Cha, J. (2009). The relationship between emotional intelligence and contextual performance: Application to automated and vending service industry executives. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 8(2), 170-183.
- Coleman, V. I., & Borman, W. C. (2000). Investigating the underlying structure of the citizenship performance domain. *Human resource management review*, 10(1), 25-44.
- Conway, J. M. (1999). Distinguishing contextual performance from task performance for managerial jobs. *Journal of applied Psychology*, 84(1), 3-13.
- Cronbach, L. J., Schonemann, P., & McKie, D. (1965). Alpha coefficients for stratified-parallel tests. *Educational and Psychological Measurement*, 25, 291-312.
- Çokluk, Ö., Şekerciöğlü, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.

- Dawkins, S., Tian, A. W., Newman, A. and Mart.n A. (2015). Psychological ownership: A review and research agenda. *Journal Of Organizational Behavior, J. Organiz. Behav.* 38, 163–183 (2017) Published Online 12 October 2015 In Wiley Online Library (Wileyonlinelibrary.Com) Doi: 10.1002/Job.2057.
- De Dreu, C. K. W., & Nauta, A (2009). Self-interest and other-orientation in organizational behavior: Implications for job performance, prosocial behavior, and personal initiative. *Journal of Applied Psychology*, 94(4), 913-926.
- De Neve, D., & Devos, G. (2017). How do professional learning communities aid and hamper professional learning of beginning teachers related to differentiated instruction? *Teachers and Teaching*, 23(3), 262-283.
- Demerouti, E., Xanthopoulou, D., Tsaousis, I., & Bakker, A. B. (2014). Disentangling task and contextual performance: A multitrait-multimethod approach. *Journal of Personnel Psychology*, 13(2), 59-69.
- Demirezen, S., ve Akhan, N. E. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin araştırmacı öğretmen modeli hakkındaki görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*, 8(3), 16-33.
- Demirkaya, H. ve Şimşek Kandemir, A. (2014). 21. Yüzyılın anahtar rekabet faktörü olan psikolojik sahiplenme üzerine bir işletme incelemesi. *Çalışma Dünyası Dergisi*. 2(3), 7-21.
- Demirtaş, O., Bayram, A. ve Özdevecioğlu, M. (2014). The effect of leisure behaviours on employees' contextual and task performances. *Research Journal of Business and Management*, 1(3), 204-213.
- Devonish and Greenidge, D. (2010). The effect of organizational justice on contextual performance, counterproductive work behaviors, and task performance: Investigating the moderating role of ability-based emotional intelligence. *International Journal of Selection and Assessment*, 18(1), 75-86.

- Dirik, D. ve Eryılmaz İ. (2016). *Psikolojik Sahiplenme ve İşkoliklik Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. (21)4, 1433-1448.
- Dirik, D., Ataç, L. O., & Tetik, H. T. (2016). The relationships among perceived leader power sources, contextual performance and territoriality: A Study On White Collar Workers. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Business & Economics Journal*, S (1), 259-271.
- Dirks, K. T., Cummings, L. L., & Pierce, J. L. (1996). Psychological ownership in organizations: Conditions under which individuals promote and resist change. In Woodman, R., & Pasmore, W. (Eds. pp.1-23), *Research in organizational change and development*. Greenwich, CT: JAI Press Inc.
- Dobrodeeva, I., Kochina, S., & Osen, A. (2008). Creation of high school quality management system through making and supporting the personal initiative. *Problems of Education in the 21th Century*, 8(8). 173–178.
- Dogan, S., Pringle, R., & Mesa, J. (2016). The impacts of professional learning communities on science teachers' knowledge, practice and student learning: A review. *Professional development in education*, 42(4), 569-588.
- Doğan, Y. (2005). *Organizasyonlarda Pozitif ve Negatif Duygusallığın Çalışanların Görev ve Bağlamsal Performansları Üzerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Kayseri'de Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Doğan, Y. ve Özdevecioğlu, M. (2009). Pozitif ve negatif duygusallığın çalışanların performansları üzerindeki etkisi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1(18), 165-190.

- Döş, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri ihtiyaçlarının belirlenmesi: Nitel bir analiz. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 41-52.
- DuFour, R. (2004). What is a " professional learning community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R. (2007). Professional learning communities: A bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels of learning? *Middle School Journal*, 39(1), 4-8.
- DuFour, R. (2015). How PLCs do data right. *Educational Leadership*, 73(3), 22-26.
- DuFour, R., & Mattos, M. (2013). Improve Schools? *Educational Leadership*, 70(7), 34-39.
- Edwards, B. D., Bell, S. T., Arthur Jr, W., & Decuir, A. D. (2008). Relationships between facets of job satisfaction and task and contextual performance. *Applied Psychology*, 57(3), 441-465.
- Elçiçek, Z. ve Yaşar, M. (2016). Türkiye’de ve Dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 5(9), 12-19.
- Erkmen, T., & Esen, E. (2012). The mediating role of psychological ownership on the relationship between internal locus of control and organizational commitment. *International Journal of Business and Management Studies*, 4(2), 171-185.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Eyüpoğlu, I.S.K. (2015). Eğitim bölgesi fizik öğretmenleri zümre başkanları kurulunun etkinliği. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(3), 1-28.

- Fernandez, A. (2017). *A Qualitative Study on Sustainable Professional Learning Communities in Catholic Elementary Schools*. Doctoral dissertation, Omaha, NE.
- Fraenkel, J., & Wallen, N. (2014). *How to design and evaluate research in education*. United States: McGraw Hill.
- Gellatly, I. R., & Irving, P. G. (2001). Personality, autonomy, and contextual performance of managers. *Human performance*, 14(3), 231-245.
- Giderler Atalay, C. & Ergun Özler, D. (2013). A Research To Determine The Relationship Between Organizational Justice and Psychological Ownership Among Non-Family Employees in a Family Business. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 99, 247-256.
- Gillespie, M. (2011). *The impact of a Reggio-inspired professional learning community on two-way immersion teachers' self-efficacy*. Doctoral dissertation, A & M Universitye Commerce. Texas.
- Goodman, S. A., & Svyantek, D. J. (1999). Person–organization fit and contextual performance: Do shared values matter. *Journal of Vocational Behavior*, 55(2), 254-275.
- Gorgievski, M. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2010). Work engagement and workaholism: Comparing the self-employed and salaried employees. *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 83-96.
- Göksoy, S., ve Dinç, H. (2017). Avrupa Birliği ülkelerinde sürekli mesleki gelişim (smg) Uygulamaları ve Türkiye'deki hizmet içi eğitim faaliyetlerinin karşılaştırılması. *Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 9(34), 162.

- Göksoy, S. ve Kıldiran, Ş. (2017). Eğitim bölgeleri ve eğitim kurulları uygulamalarının değerlendirilmesi (düzce örneği). *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 169-174.
- Gray, J. A. (2011). *Professional learning communities and the role of enabling school structures and trust*. Doctoral dissertation, The University of Alabama.
- Gray, J., Kruse, S., & Tarter, C. J. (2016). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 875-891.
- Gray, J., Kruse, S., & Tarter, C. J. (2017). Developing professional learning communities through enabling school structures, collegial trust, academic emphasis, and collective efficacy. *Educational Research Applications*, 2017 (1), 1-8.
- Greenidge, D., Devonish, D., & Alleyne, P. (2014). The relationship between ability-based emotional intelligence and contextual performance and counterproductive work behaviors: A test of the mediating effects of job satisfaction. *Human Performance*, 27(3), 225-242.
- Gül, C. (2013). *Bankacılık Sektöründe Görev Performans ve Bağlamasal Performans: Yalova İlinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yalova Üniversitesi. Yalova.
- Güler, M., Altun, T. ve Türkdoğan, A. (2015). Investigating the views of mathematics teachers on the effectiveness of branch teachers' committee meeting. *Elementary Education Online*, 14(2), 395-406.
- Gümüş, E., & Şükrü, A. D. A. (2017). Okul müdürlerinin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetleri hakkındaki görüşleri: Türkiye ve ABD örnekleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 176-208.

- Hairon, S., Goh, J. W. P., Chua, C. S. K., & Wang, L. Y. (2017). A research agenda for professional learning communities: moving forward. *Professional Development in Education*, 43(1), 72-86.
- Han, T. S., Chiang, H. H., & Chang, A. (2010). Employee participation in decision making, psychological ownership and knowledge sharing: Mediating role of organizational commitment in Taiwanese high-tech organizations. *International Journal of Human Resource Management*, 21, 2218–2233.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Hattrup, K., O'Connell, M. S., & Wingate, P. H. (1998). Prediction of multidimensional criteria: Distinguishing task and contextual performance. *Human Performance*, 11(4), 305-319.
- Heino, N., & Jussila, I. (2010, July). Psychological ownership: A key mediator in family involvement–effects-relationship. In *10th Annual IFERA World Family Business Research Conference*, (6-9), 1-27.
- Hetzler, J. (2007). *A Longitudinal Study of the Predictors of Contextual Performance*. Doctoral dissertation, Auburn, Alabama.
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). Professional learning communities: Assessment-development-effects. *Paper presented at the Annual Conference of the International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Sydney.
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (Eds.). (2010). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Ho, D., Lee, M., & Teng, Y. (2016). Exploring the relationship between school-level teacher qualifications and teachers' perceptions of school-based professional learning community practices. *Teaching and Teacher Education*, 54, 32-43.

- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hord S.M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. *Southwest Educational Development Laboratory*, Austin, Texas.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of staff development*, 30(1), 40-43.
- Hosie, P., Willemyns, M., & Sevastos, P. (2012). The impact of happiness on managers' contextual and task performance. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 50(3), 268-287.
- Hsu, J., Hsu, J. C., Huang, S. Y., Leong, L., & Li, A. M. (2003). Are leadership styles linked to turnover intention: An examination in mainland China? *Journal of American Academy of Business*, Cambridge, 3(1-2), 37-37.
- Huffman, J. B., Olivier, D. F., Wang, T., Chen, P., Hairon, S., & Pang, N. (2016). Global conceptualization of the professional learning community process: transitioning from country perspectives to international commonalities. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 327-351.
- İnceçay, V. ve Bakioğlu, A. (2014). Öğretmenlerin Profesyonel Öğrenmesini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *International Journal of Educational Researchers*, 1(2), 14-21.
- Jeswani, S., & Dave, S. (2012). A study on the impact of predictors of psychological ownership on turnover intention among faculty members. *IJEMR*, 2(2), 1-22.



- Ikävalko, M., Pihkala, T., & Kraus, S. (2010). The role of owner-managers' psychological ownership in SME strategic behavior. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 23, 461–479.
- İspirli, D. (2014). *Knowledge as an Object of Psychological Ownership and Knowledge Hiding via Territoriality Among Knowledge Workers*. Unpublished MA Thesis, Manisa Celal Bayar University Institute of Social Sciences, Manisa, Turkey.
- Jackson, S.H. and Good, R.B. (2009) Looking for the crossroad: Merging data analysis and the classroom through professional learning communities dialogue. *In: Achilles CM, Irby BJ,*
- Jäppinen, A. K., Leclerc, M., & Tubin, D. (2016). Collaborativeness as the core of professional learning communities beyond culture and context: evidence from Canada, Finland, and Israel. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 315-332.
- Jawahar, I. M., & Carr, D. (2007). Conscientiousness and contextual performance: The compensatory effects of perceived organizational support and leader-member exchange. *Journal of Managerial Psychology*, 22(4), 330-349.
- Jawahar, I. M., & Ferris, G. R. (2011). A longitudinal investigation of task and contextual performance influences on promotability judgments. *Human Performance*, 24(3), 251-269.
- Jawahar, I. M., Meurs, J. A., Ferris, G. R., & Hochwarter, W. A. (2008). Self-efficacy and political skill as comparative predictors of task and contextual performance: A two-study constructive replication. *Human Performance*, 21(2), 138-157.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.

- Judge, T. A., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2006). Loving yourself abundantly: Relationship of the narcissistic personality to self-and other perceptions of workplace deviance, leadership, and task and contextual performance. *Journal of Applied Psychology*, 91(4), 762-775.
- Jussila, I., Tarkiainen, A., Sarstedt, M., & Hair, J. F. (2015a). Individual psychological ownership: concepts, evidence, and implications for research in marketing. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 23, 121–139.
- Jussila, I., Tarkiainen, A., Sarstedt, M., & Hair, J. F. (2015b). Special issue on psychological ownership: A concept of value to the marketing field. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 23(2), 119-120.
- Kalkan, F. (2015). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 847-868.
- Karadal, H., ve Akyazı, T. E. (2015). *Psikolojik sahiplenme ile etik olmayan örgüt yanlısı davranışlar arasındaki ilişkinin analizi üzerine Aksaray ilinde bir araştırma*. 3. Örgütsel Davranış Kongresi'nde sunulan bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaur, D. Sambasivan, M. & Kumar, N. (2013) Effect of spiritual intelligence, emotional intelligence, psychological ownership and burnout on caring behaviour of nurses: a cross-sectional study. *Journal of Clinical Nursing*, 22, 3192–3202, doi: 10.1111/jocn.12386.
- Kirk, R. (2008). *Statistics: an introduction* (Fifth edition). Nelson Education.

- Kılcan, B., Çepni, O. ve Kılınç, A. Ç. (2018). Examining social studies teachers on branch teachers' committee meetings. *Journal of Education and Training Studies* 6(4), 144-153.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Koç, E. S. (2015). An evaluation of the effectiveness of committees of teachers according to the teachers' views, Ankara province sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3-9.
- Köklü, N. (2002). *Açıklamalı istatistik terimleri sözlüğü*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kruse, S. D., & Johnson, B. L. (2017). Tempering the normative demands of professional learning communities with the organizational realities of life in schools: Exploring the cognitive dilemmas faced by educational leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 588-604.
- Küçük, M., Ayvacı, H. Ş. ve Altıntaş, A. (2004). *Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantı Kararlarının Eğitim ve Öğretim Uygulamaları Üzerindeki Yansımaları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Lakshmanan, A., Heath, B. P., Perlmutter, A., & Elder, M. (2011). The impact of science content and professional learning communities on science teaching efficacy and standards-based instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 48, 534-551.
- Li, R., Ling, W. Q., & Liu, S. S. (2012). The antecedents and outcomes of psychological ownership for the organization: An analysis from the perspective of person-situation interactions. *Acta Psychologica Sinica*, 44(9), 1202-1216.

- Liu, J., Wang, H., Hui, C., & Lee, C. (2012). Psychological ownership: How having control matters. *Journal of Management Studies*, 49, 869–895.
- Mayhew, M. G., Ashkanasy, N. M., Bramble, T., & Gardner, J. (2007). A study of the antecedents and consequences of psychological ownership in organizational settings. *The Journal of social psychology*, 147(5), 477-500.
- MacKenzie, S. B., Podsakoff, P. M., & Fetter, R. (1991). Organizational citizenship behavior and objective productivity as determinants of managerial evaluations of salespersons' performance. *Organizational Behavior and Human Decisions Processes*, 50, 123-150.
- McConville, David., Arnold, J. and Smith, Alison (2016). Employee share ownership, psychological ownership, and work attitudes and behaviours: A phenomenological analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89, 634–655.
- Md-Sidin, S., Sambasivan, M., & Muniandy, N. (2009). Impact of psychological ownership on the performance of business school lecturers. *Journal of Education for Business*, 85, 50–56.
- Meyer, J.P., Stanley, D.J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of interrelations and outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20–52.
- Oflazer Mirap, S. (2008). Algılanan Aidiyet Durumunun (Perceived Insider Status), Görev Performansı, Bağlamsal Performans ve Toplam Performans Üzerine Etkilerini Ölçmeye Yönelik Özel Sağlık Kurumlarında Bir Araştırma. *İstanbul Kültür Üniversitesi Yayın*, (79), 142-148.

- Motowidlo, S. J. (2000). Some basic issues related to contextual performance and organizational citizenship behavior in human resource management. *Human Resource Management Review*, 10(1), 115-126.
- Motowidlo, S. J., & Van Scotter, J. R. (1994). Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance. *Journal of Applied psychology*, 79(4), 475.
- Motowidlo, S. J., Borman, W. C., & Schmit, M. J. (1997). A theory of individual differences in task and contextual performance. *Human performance*, 10(2), 71-83.
- Mustafa, M., Martin, L. and Hughes, M. (2016) Psychological Ownership, Job Satisfaction and Middle Manager Entrepreneurial Behavior. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 23(3) 272–287.
- Nayır, F., ve Taşkın, P. (2017). Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Destek Algısı İle İnisiyatif Alma Davranışı Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1319-1356.
- Newmann, F.M. & Wehlage, G.G. (1995). *Successful school restructuring*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools, School of Education, University of Wisconsin-Madison.
- Ndunda, M., Van Sickle, M., Perry, L., & Capelloni, A. (2017). University-Urban High School Partnership: Math and Science Professional Learning Communities. *School Science and Mathematics*, 117(3-4), 137-145.
- O'driscoll, M. P., Pierce, J. L. And Coghlan, A. M. (2006). The Psychology Of Ownership: Work Environment Structure, Organizational Commitment, And Citizenship Behaviors. *Group & Organization Management*, (31)3, 388-416.

- O'Reilly, C., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492–499.
- Olckers, C. & Zyl, L. V. (2015). The Relationship Between Employment Equity Perceptions and Psychological Ownership in a South African Mining House: The Role of Ethnicity. *Social indicators research*. 127, 887–901.
- Olckers, C., & Du Plessis, Y. (2012). Psychological ownership: A managerial construct for talent retention and organisational effectiveness. *African Journal of Business Management*, 6(7), 2585-2596.
- Olivier, D.F., Hipp, K.K. and Huffman, J.B., (2003). Assessing Schools As PLCS. In: J.B. Huffman and K.K. Hipp (Eds. *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Scarecrow Press, 67-74.
- Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). Professional Learning Community Assessment-Revised (PLCA-R). In K.K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best* (pp. 32–35). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Olivier, D. F., & Huffman, J. B. (2016). Professional learning community process in the United States: conceptualization of the process and district support for schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 301-317.
- Onay, M. (2011). Çalışanın Sahip Olduğu Duygusal Zekasının ve Duygusal Emeginin, Görev Performansı ve Bağlamsal Performans Üzerindeki Etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(4), 587-600.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10, 85-97.

- Onogwu, N. C. (2015). Psychological Ownership and Organizational Trust as Predictors of Organizational Citizenship Behaviour Among Bank Workers (Doctoral dissertation).
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10, 85-97.
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen Niteliğinin Bir Göstergesi Olarak Sürekli Mesleki Gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-344.
- Özdevecioğlu, M. ve Kanıgür, S. (2009). Çalışanların ilişki ve görev yönelimli liderlik algılamalarının performansları üzerindeki etkileri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (11) 16, 53-82.
- Özer Özkan, Y. ve Anıl, D. (2014). Öğretmen Mesleki Gelişim Değişkenlerinin Ayırt Edicilik Düzeyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 29(4), 205-216.
- Özler, H., Yılmaz, A., & Özler, D. (2008). Psychological ownership: An empirical study on its antecedents and impacts upon organizational behaviors. *Problems and Perspectives in Management*, 6(3), 38-47.
- Özmantar, M. F. ve Önala, S. (2017). Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Programlarına İlişkin İhtiyaç, Değerlendirme ve Beklentileri. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(1). 120-139.

- Pan, X. F., Qin, Q. W., & Gao, F. (2014). Psychological ownership, organization-based self-esteem and positive organizational behaviors. *Chinese Management Studies*, 8, 127–148.
- Peng, H., & Pierce, J. (2015). Job-and organization-based psychological ownership: Relationship and outcomes. *Journal of Managerial Psychology*, 30(2), 151-168.
- Peng, J., Quan, J., Zhang, G., & Dubinsky, A. J. (2015). Knowledge sharing, social relationships, and contextual performance: The moderating influence of information technology competence. *Journal of Organizational and End User Computing (JOEUC)*, 27(2), 58-73.
- Pierce, J. L., & Jussila, I. (2010). Collective psychological ownership within the work and organizational context: Construct introduction and elaboration. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 810–834.
- Pierce, J. L., & Jussila, I. (2011). *Psychological ownership and the organizational context: Theory, research, evidence and application*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2001). Toward a theory of psychological ownership in organizations. *Academy of Management Review*, 26, 298–310.
- Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2003). The state of psychological ownership: Integrating and extending a century of research. *Review of General Psychology*, 7, 84-107.
- Pierce, J. L., O’Driscoll, M. P., & Coghlan, A. M. (2004). Work environment structure and psychological ownership: The mediating effects of control. *The Journal of Social Psychology*, 144, 507–534.



- Pierce, J. L., O'Driscoll, M. P., & Coghlan, A. M. (2004). Work environment structure and psychological ownership: The mediating effects of control. *The Journal of Social Psychology*, 144, 507–534.
- Polatçı, S. (2014). Psikolojik Sermayenin Görev ve Bağlamsal Performans Üzerindeki Etkileri: Polis Teskilatında Bir Arastırma/The Effects of Psychological Capital on Task and Contextual Performance: A Research on Police Organization. *Ege Akademik Bakış*, 14(1), 115-124.
- Pradhan, S., & Pradhan, R. K. (2015). An empirical investigation of relationship among transformational leadership, affective organizational commitment and contextual performance. *Vision*, 19(3), 227-235.
- Qian, X. (2016) New Research Progress Review on Psychological Ownership. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 155-160.
- Qiao, X., & Yu, S. (2016). Enhancing professional learning communities through knowledge artefacts in mainland China. *Journal of Education for Teaching*, 42(1), 110-113.
- Raue, K. M. (2017). *Do Professional Learning Communities Matter for Student Academic Performance? An Analysis of Data from the ECLS-K*. Doctoral dissertation, The University of Chicago, USA.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). On multilevel model reliability estimation from the perspective of structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 13(1), 130-141.
- Rosnow, R. L., & Rosenthal, R. (2008). Assessing the effect size of outcome research, in Nezu, Arthur M. and Nezu, Christine Maguth (Eds), *Evidence-based outcome research: A practical guide to conducting randomized controlled trials for*

*psychosocial interventions*, (379-401). New York, NY, US: Oxford University Press.

- Rotundo, M. and Rotman, J.L. (2002). Defining and Measuring Individual Level Job Performance: A Review and Integration. *Journal of Applied Psychology*, 90 (5), 225-254.
- Rousseau, D. M., & Shperling, Z. (2003). Pieces of the action: Ownership and the changing employment relationship. *Academy of Management Review*, 28(4), 553-570.
- Schaap, H., & de Bruijn, E. (2017). Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning Environments Research*, 1-26. DOI 10.1007/s10984-017-9244-y.
- Schumacker ve Lomax (2012). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. Routledge.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Education Administration Quarterly*, 43,67-100.
- Sieger, P., Bernhard, F., & Frey, U. (2011). Affective commitment and job satisfaction among non-family employees: Investigating the roles of justice perceptions and psychological ownership. *Journal of Family Business Strategy*, 2, 78–89.
- Sieger, P., Zellweger, T., & Aquino, K. (2013). Turning agents into psychological principals: aligning interests of non-owners through psychological ownership. *Journal of Management Studies*, 50(3), 361-388.
- Sıcak, A. ve Parmaksız, R. Ş. (2016). An evaluation of efficacy of in-service training in primary schools. *Journal of the Faculty of Education*, 17(1), 17-33.

- 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.
- Sperandio, J., & Kong, P. A. (2018). Forging professional learning communities: The role of external agency. *International Journal of Leadership in Education*, 21(1), 80-94.
- Spillane, J. P., Shirrell, M., & Hopkins, M. (2016). Designing and Deploying A Professional Learning Community (PLC) Organizational Routine: Bureaucratic and Collegial Arrangements in Tandem. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 35, 97-122.
- Stapleton, C. D. (1997). *Basic Concepts in Exploratory Factor Analysis (EFA) as a Tool To Evaluate Score Validity: A Right-Brained Approach*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southeast Educational Research Association, Austin, TX, January, 1997.
- Stevens, J. (2002). *Applied Multivariate Statistics for Social Sciences*. (Fourth Edition). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin, E., Maden, S. ve Gedik, M. (2011). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Erzurum ili örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13(1), 155-172.

- Şimsek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi SPSS veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tezcan, C. (2008). *Yapısal eşitlik modelleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Timur, B. ve İmer Çetin, N. (2017). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Proje Geliştirmeye Yönelik Yeterlikleri: Hizmet içi Eğitim Programının Etkisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18(2), 97-111.
- Townsend, Deena W. (2016). Beyond a Meeting: A Case Study Examining the Impact of Data-Focused Professional Learning Communities on Teacher Practice and Student Learning. *Doctor of Education in Teacher Leadership Dissertations*. Paper 11.
- Tufail, M. S., Mahesar, H. A., & Pathan, S. K. (2017). Organizational Justice, Task And Contextual Performance: Empirical Analysis For Front Line Managers. *Grassroots*, 51(1), 269-281.
- Tuna, B. (2014). *The İnfluence Of Person-Organization Fit On Contextual Performance and Its Impact On Organizational Effectiveness: The Moderating Role Of Organizational Climate*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yeditepe University Graduate Institute Of Social Sciences, İstanbul.
- Turnley, W. H., Bolino, M. C., Lester, S. W., & Bloodgood, J. M. (2003). The impact of psychological contract fulfillment on the performance of in-role and organizational citizenship behaviors. *Journal of management*, 29(2), 187-206.

- Ulu, S. (2011). *Örgütsel Hizmet Odaklılık ve Algılanan Dışsal Prestijin Bağlamsal Performans Üzerindeki Etkisi: Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Uştu, H., Taş, A. M. ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algılarına İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 4(1). 15-23.
- Yüksel, İ. ve Adıgüzel, A. (2012). Öğretmenlerin Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 6(6).118-134.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and teacher education*, 47, 1-12.
- Van Dyne, L., & Pierce, J. L. (2004). Psychological ownership and feelings of possession: Three field studies predicting employee attitudes and organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 439-459.
- Van Dyne, L., Cummings, L.L., ve Parks, J.M., (1995). Extra-role behaviors: In pursuit of construct and definitional clarity (A bridge over muddied waters). In L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior*. 17, 215-285). Greenwich, CT: JAI Press.
- Van Dyne, L., ve Pierce, J. L. (2004). Psychological ownership and feelings of possession: three field studies predicting employee attitudes and organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 25(4), 439-459.

- Van Scotter, J. R., & Motowidlo, S. J. (1996). Interpersonal facilitation and job dedication as separate facets of contextual performance. *Journal of applied psychology*, 81(5), 525-531.
- Van Scotter, J., Motowidlo, S. J., & Cross, T. C. (2000). Effects of task performance and contextual performance on systemic rewards. *Journal of applied psychology*, 85(4), 526-535.
- Van Scotter, J. R. (2000). Relationships of task performance and contextual performance with turnover, job satisfaction, and affective commitment. *Human resource management review*, 10(1), 79-95.
- Van Scotter, J. R., & Motowidlo, S. J. (1996). Interpersonal facilitation and job dedication as separate facets of contextual performance. *Journal of applied psychology*, 81(5), 525-531.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016a). Exploring the link between experienced teachers' learning outcomes and individual and professional learning community characteristics. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 205-227.
- Van Sickle, M., Perry, L., & Capelloni, A. (2017). University–Urban High School Partnership: Math and Science Professional Learning Communities. *School Science and Mathematics*, 117(3-4), 137-145.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016a). Exploring the link between experienced teachers' learning outcomes and individual and professional learning community characteristics. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 205-227.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016b). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38.

- Vanblaere, B., & Devos, G. (2017). The Role of Departmental Leadership for Professional Learning Communities. *Educational Administration Quarterly*, 0013161X17718023. 1-30.
- Vandewalle, D., Van Dyne, L., & Kostova, T. (1995). Psychological ownership: An empirical examination of its consequences. *Group & Organization Management*, 20, 210–226.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.
- Wagner, S. H., Parker, C. P., & Christiansen, N. D. (2003). Employees that think and act like owners: Effects of ownership beliefs and behaviors on organizational effectiveness. *Personnel Psychology*, 56, 847–871.
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44, 458-495.
- Wahyu Ariani, D. (2013). Self–Others Rating Discrepancy of Task and Contextual Performance. *International Journal of Management and Business Research*, 3(2), 121-134.
- Wahyu Ariani, D. (2013). Self–Others Rating Discrepancy of Task and Contextual Performance. *International Journal of Management and Business Research*, 3(2), 121-134.
- Weng, L.J., and Cheng, C.P. (2005). Parallel analysis with unidimensional binary data. *Educational and Psychological Measurements*, 75(5), 697-716.

- Witt, L. A., Kacmar, K. M., Carlson, D. S., & Zivnuska, S. (2002). Interactive effects of personality and organizational politics on contextual performance. *Journal of Organizational Behavior*, 23(8), 911-926.
- Woodland, R. H. (2016). Evaluating PK-12 Professional Learning Communities: An Improvement Science Perspective. *American Journal of Evaluation*, 37(4), 505-521.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Heuven, E., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2008). Working in the sky: A diary study on work engagement among flight attendants. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13, 345-356.
- Yeşil, Ü., Bancar, A. ve Budak, G. (2015). Psikolojik Sahiplik Kavramına İlişkin Bir Literatür İncelemesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 59-82.
- Yıldız, C. ve Baki, A. (2017). Öğretmenlerin Matematik Tarihinin Derslerde Kullanımına Yönelik Hizmet İçi Eğitime İhtiyaç Durumlarının Belirlenmesi: Trabzon Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 62-77.
- Yıldız, B ve Yıldız, H. (2015). The Effect Of Servant Leadership On Psychological Ownership: The Moderator Role Of Perceived Organizational Support. *Journal of Global Strategic Management* (9) 2, 65-77.
- Yıldız, H., & Dirik, D. (2017). Management Innovation to Contextual Performance: The Mediating Role of Job Satisfaction. *Recent Studies In Economics*, 253-263.
- Yousaf, A., Yang, H., & Sanders, K. (2015). Effects of intrinsic and extrinsic motivation on task and contextual performance of Pakistani professionals: the mediating role of commitment foci. *Journal of Managerial Psychology*, 30(2), 133-150.



- Yurdakul, S., Gür, B.S., Çelik, Z. ve Kurt, T. (2016, Kasım). Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü. Ankara: *Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi*. 70(13). 1-121.
- Zhang, J., & Pang, N. S. K. (2016a). Exploring the characteristics of professional learning communities in China: A mixed-method study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 11-21.
- Zhang, J., & Sun-Keung Pang, N. (2016b). Investigating the development of professional learning communities: Compare schools in Shanghai and Southwest China. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 217-230.
- Zhang, S., Liu, Q., & Wang, Q. (2017). A study of peer coaching in teachers' online professional learning communities. *Universal Access in the Information Society*, 16(2), 1-11.
- Zonoubi, R., Rasekh, A. E., & Tavakoli, M. (2017). EFL teacher self-efficacy development in professional learning communities. *System*, 66, 1-12.

**EKLER**



**Ek-1: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu izni**



**Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

Serkan EKİNCİ  
Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri ABD

Sayın Serkan EKİNCİ,

**"Mesleki Öğrenme Topluluğu, Psikolojik Sahiplenme ve Bağlamsal Performans İlişkisi"** konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna 29.09.2017 tarihli yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2017/240) kurulumuzun 18.10.2017 tarihli ve 2017/08 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

  
Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

  
Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

  
Prof. Dr. Altay EREN (Üye)

  
Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

  
Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

  
Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

  
Av. Zuhale DEMİRCİ (Üye)

**Ek- 2: Valilik Oluru ve Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü izni**

T.C.  
BOLU VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39307281-605.01-E.16269336  
Konu : Araştırma İzni (Serkan EKİNCİ)

10/10/2017

## VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 02.10.2017 tarihli ve 12516 sayılı yazınız.  
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelgesi.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Serkan EKİNCİ' nin "Mesleki Öğrenme Topluluğu, Psikolojik Sahiplenme ve Bağlamsal Performans Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasına veri sağlamak için ekli listedeki okullarda görev yapan lise öğretmenlerine ekte sunulan ölçekleri uygulamak istediğine dair ilgi (a) yazı ve ekleri incelenmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimi ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, ilgili öğrencinin tez çalışmasına veri sağlayacak söz konusu uygulamanın ilgi (b) genelge doğrultusunda yapılmasında herhangi bir sakınca görülmeyip uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf CENGİZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
10/10/2017

Ahmet ATILKAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi (a) Yazı ve Ekleri (41 sayfa)

Adres: Tabaklar Mah. Anadolu Sk. No:4 Merkez/BOLU  
Elektronik Ağ: www.bolu.meb.gov.tr  
e-posta: stratejigelistirme14@meb.gov.tr

Bilgi için: A. ZORLU - Bil. İşlet.  
Tef: 0 (374) 280 14 42  
Faks: 0 (374) 280 14 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ae03-7941-3834-bb9b-88e6 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek- 3: Veri Toplama Aracı

## ÖLÇEK FORMU



Sayın öğretmenim,

Aşağıda doktora tezi için toplanacak verilere yönelik ölçekler bulunmaktadır. Elde edilecek bulgular bilimsel amaçlı kullanılacağından kesinlikle isim istenmemektedir. **Bu nedenle isminizi ya da kimliğinizi açığa çıkaracak herhangi bir işaretleme yapmayınız. Toplanan sonuçların doğru ve güvenilir olması, çalışma için çok büyük önem taşımakta bu bakımdan vereceğiniz samimi cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.**

Serkan EKİNCİ

Abant İzzet Baysal Üniversitesi doktora öğrencisi

## I. BÖLÜM

| KİŞİSEL BİLGİLER |                          |               |   |                     |
|------------------|--------------------------|---------------|---|---------------------|
| Yaşınız          | 20-30 yaş ( )            | 31-40 yaş ( ) | 41-50 yaş ( )                               | 51 yaş ve üzeri ( ) |
| Kıdeminiz        | 1-10 yıl ( )             | 11-20 yıl ( ) |   | 21 yıl ve üzeri ( ) |
| Eğitim Düzeyiniz | Lisans ( )               |               | Lisansüstü (yüksek lisans veya doktora) ( ) |                     |
| Cinsiyetiniz     | Kadın ( )                |               | Erkek ( )                                   |                     |
| Sendikal Durum   | Bir sendikaya üyeyim ( ) |               | Bir sendikaya üye değilim ( )               |                     |
| Lise Türü        | .....                    |               |   |                     |

## II. BÖLÜM ÖLÇEKLER

- ❖ **Okul müdürü:** Sadece okul müdürünüzü ifade eder, müdür yardımcılarını kapsamaz.
- ❖ **Paydaşlar:** Aile, çevre ve okul ile ilişkili tüm kurum ve kişileri kapsar.

**Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Katılıyorum (3), Kesinlikle Katılıyorum (4)**

| Maddeler |   |   |   |     |
|----------|---|---|---|-----|
| 1        | Okulla ilgili meselelerin tartışılmasına öğretmenler dahil edilir ve alınan kararlarda onlara da söz hakkı verilir.           | 1 | 2 | 3 4 |
| 2        | Okul müdürü karar verirken öğretmenlerin fikirlerini de göz önünde bulundurur.  | 1 | 2 | 3 4 |
| 3        | Öğretmenlerin önemli bilgilere erişimi vardır.  | 1 | 2 | 3 4 |
| 4        | Okul müdürü ileri görüşlüdür ve ileriye yönelik destekleyici tedbirler alır.  | 1 | 2 | 3 4 |
| 5        | Öğretmenlere değişiklik yapabilmeleri için fırsat ve imkân verilir.   | 1 | 2 | 3 4 |
| 6        | Okul müdürü sorumluluklarını paylaşır, yeni(likçi) (ve yaratıcı) görüşleri ödüllendirir.                                      | 1 | 2 | 3 4 |
| 7        | Okul müdürü, öğretmenlerin güç ve otoriteyi paylaştığı demokratik bir katılım gerçekleştirir.                                 | 1 | 2 | 3 4 |
| 8        | Liderlik öğrenenler arasında teşvik edilir ve geliştirilir.   | 1 | 2 | 3 4 |
| 9        | Karar verme süreci farklı branş ve sınıf düzeylerinden olan öğretmenlerin katılımı ve bunların iletişimi yoluyla gerçekleşir. | 1 | 2 | 3 4 |
| 10       | Paydaşlar kendilerine güç ve otorite dayatılmadan, öğrenci başarısı için ortak sorumluluk ve mesuliyet duygusuna sahiptir.    | 1 | 2 | 3 4 |
| 11       | Öğretmenler, öğretim ve öğrenmeye ilişkin karar verirken birden fazla bilgi kaynağına başvururlar.                            | 1 | 2 | 3 4 |
| 12       | Öğretmenler arasında ortak değerler algısı oluşturmak için işbirliğine dayalı bir süreç vardır.                               | 1 | 2 | 3 4 |
| 13       | Ortak değerler, öğrenme ve öğretmeye dair kararlara yol gösteren davranış (normlarını/standartlarını) destekler.              | 1 | 2 | 3 4 |
| 14       | (Tüm) öğretmenler öğrenme odaklı bir okul gelişim vizyonuna sahiptir.   | 1 | 2 | 3 4 |
| 15       | Kararlar, okulun değerleri ve vizyonu ile uyumlu bir şekilde verilir.   | 1 | 2 | 3 4 |
| 16       | Okulda öğretmenler arası ortak bir vizyon oluşturmak için işbirlikçi bir süreç vardır.  | 1 | 2 | 3 4 |
| 17       | Okulun hedefleri, sınav sonuçları ve ders notlarının ötesinde bir öğrenmeye odaklanmıştır.                                    | 1 | 2 | 3 4 |
| 18       | Okuldaki düzenlemeler ve uygulanan programlar okulun vizyonu ile uyumludur.   | 1 | 2 | 3 4 |
| 19       | Paydaşlar, öğrenci başarısının artışı sağlayacak yüksek beklentinin oluşturulması sürecine aktif bir şekilde katılırlar.      | 1 | 2 | 3 4 |



|    |  |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|
| 20 | Ortak vizyonun oluşumu için gerekli eylem ve faaliyetlerin belirlenmesinde (nicel ve/veya nitel) verilerden faydalanılır.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21 | Öğretmenler birlikte çalışarak yeni bilgi ve beceriler edinip, stratejiler geliştirir ve öğrendiklerini birlikte uygulamaya koyarlar.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22 | Okuldaki öğretmenler arasında okulun geliştirilmesine yönelik sorumluluğu yansıtan meslektaşlık ilişkileri mevcuttur.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23 | Öğretmenler, öğrenciye göre çeşitlilik gösteren ihtiyaçları gidermek için plan yapar ve birlikte çalışırlar.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24 | Kolektif öğrenmenin gerçekleşebilmesi için karşılıklı diyaloga dayanan birçok fırsat ve mekanizmalar mevcuttur.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25 | Öğretmenler kendi aralarında sürekli araştırabilmelerine olanak sağlayacak farklı fikirlere saygı duyulduğu diyaloglar kurabilmektedirler.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26 | Mesleki gelişim aktiviteleri öğretme ve öğrenmeye odaklıdır.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27 | Okuldaki öğretmen ve paydaşlar birlikte öğrenir ve edindikleri bilgileri sorunları çözmek için kullanırlar.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28 | Öğretmenler, kendilerini öğrenmenin geliştirilmesini sağlayan programlara adanmıştır.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29 | Öğretim yöntem ve uygulamalarının etkililiğini değerlendirmek için, çeşitli kaynak ve veri öğretmenler tarafından ortaklaşa/elbirliğiyle analiz edilir.                            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30 | Öğretmenler, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için öğrenci çalışmalarını (ödev, sınav kâğıdı vb.) ortak bir şekilde analiz ederler.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31 | Öğretmenlerin birbirlerini gözlemlemesi ve desteklemesi için fırsatlar mevcuttur.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32 | Öğretmenler birbirlerine kullandıkları öğretim teknikleriyle alakalı dönüt verirler.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33 | Öğretmenler öğrencinin öğrenmesini arttırmak için kendi aralarında fikir ve tavsiye paylaşımında bulunurlar.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34 | Öğretmenler kullandıkları öğretim tekniklerini geliştirmek ve diğerleriyle paylaşmak için birlikte çalışarak öğrenci çalışmalarını (ödev, sınav kâğıdı vb.) incelerler.            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35 | Öğretmenlerin birbirlerine koçluk ve rehberlik yapması için fırsatlar mevcuttur.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36 | Öğretmenler gerek bireysel ve gerekse de gruplar halinde öğrendiklerini uygulama ve uyumalarının sonuçlarını diğer meslektaşlarıyla paylaşma fırsatına sahiptirler.                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37 | Öğretmenler okul genelinde bir gelişme kaydedilmesi için öğrencilerin çalışmalarını (ödev, sınav kâğıdı vb.) birbirleriyle paylaşır.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38 | Öğretmenler ve öğrenciler içinde ve arasında, güven ve saygıya dayalı yardımsever bir ilişki vardır.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39 | Okulda risk almak için gerekli olan güven ve saygı kültürü hakimdir.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40 | Okulumuzda önemli başarılar fark edilir ve düzenli olarak kutlanır.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41 | Öğretmenler ve diğer paydaşlar, okul kültürünü değiştirmek için devamlı ve birlikteliğe dayanan bir gayret gösterirler.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42 | Öğretmenler arası ilişkiler, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmeye yönelik (nitel ve/veya nicel) verilerin dürüstlük ve saygı çerçevesinde değerlendirilmesini destekler niteliktedir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43 | İşbirliğine dayalı çalışmaların gerçekleşebilmesi için gerekli zaman ayrılmıştır.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44 | Okuldaki çalışma saatleri, toplu/kolektif öğrenme ve ortak uygulamaların yapılmasını teşvik eder.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45 | Mesleki gelişim için gerekli maddi kaynaklar mevcuttur.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46 | Öğretmenler için uygun teknolojik ve öğretimsel materyaller mevcuttur.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 47 | Kaynak kişiler sürekli öğrenme için gerekli uzmanlık ve desteği sağlarlar.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 48 | Okula ait mekânlar temiz, çekici ve cezbedicidir.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 49 | Sınıflar ve bölüm çalışanları arasındaki yakınlık, çalışanların birbiri ile işbirliği yapmasını kolaylaştırır.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 50 | Okuldaki iletişim sistemi öğretmenler arasında bilgi akışını teşvik eder.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 51 | Okuldaki iletişim sistemi, aile ve çevreyi de içine alacak şekilde okulla ilişkili tüm kişiler arası bilgi akışını teşvik eder.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 52 | (Nitel ve/veya nicel) veriler organize edilmiş ve öğretmenlerin kolaylıkla ulaşabileceği şekilde düzenlenmiştir.   | 1 | 2 | 3 | 4 |

| Aşağıda yer alan her bir ifadeye ilişkin size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. |  |   |   |   |   |   |   |
|---|--|---|---|---|---|---|---|
| Kesinlikle katılmıyorum (1) ..... Kesinlikle Katılıyorum(6)                         |  |   |   |   |   |   |   |
| 1   | Kurumumda başkaları tarafından kullanılmaması için fikirlerimi koruma ihtiyacı duyarım.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2   | Kurumumda birlikte çalıştığım insanların çalışma alanıma müdahale etmemesi gerektiğini hissedirim.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3   | Kurumumda kendime ait eşyaların başkaları tarafından kullanılmaması için onları koruma ihtiyacı duyarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4   | Kurumumdaki kişilere benim yaptığım projelerden uzak durmalarını söylemem gerektiğini hissedirim.        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5   | Kurumumun başarısına katkıda bulunabilecek yeterliliğim olduğu konusunda kendime güvenirim.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6   | Kurumumda olumlu bir farklılık yapabileceğim konusunda kendime güvenirim.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7   | Kurumuma yüksek performans hedefleri koymada kendime güvenirim.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8   | Yanlış yapıldığını düşündüğüm bir şey olduğu zaman kurumumdaki herhangi birine karşı çıkarım.            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9   | Yanlış yapılmış bir şeyi gördüğüm zaman kurumuma söylemekten çekinmem.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10  | Kurumumun doğru yönde olduğunu bilmek için gidişatını sorgularım.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11  | Bu kuruma ait olduğumu hissedirim.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12  | Burası benim için evim gibidir.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13  | Bu kurumda olmaktan dolayı huzurluyum.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14  | Kurumun başarısını, kendi başarımlarım gibi görürüm.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15  | Bu kurumun bir üyesi olmanın benim kim olduğumun tanımlanmasına yardım ettiğini hissediyorum.            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16  | Kurumum eleştirildiğinde onu savunma ihtiyacı hissediyorum.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

**Kurumunuzda grubunuz ile çalışırken, aşağıda belirtilen durumlar sizin için ne kadar olasıdır?**

| Aşağıda yer alan her bir ifadeye ilişkin size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. |  |   |   |   |   |   |
|---|--|---|---|---|---|---|
| Hiç olası değil (1) .....Son derece olası (5)                                       |  |   |   |   |   |   |
| 1   | Yönetici veya kurumdaki diğer grup üyelerinin olmadığı anlarda bile talimatlara uymak. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2   | Kurumdaki gruplarda yer alan diğer kişilerle iş birliği içinde olmak.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3   | Görevi tamamlamak adına engellerin üstesinden gelmekte ısrar etmek.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4   | Uygun görünüm ve duruş sergilemek.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5   | Ek iş veya sorumluluklar için gönüllü olmak.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6   | Projenin kurallarını izlerken kestirme yollardan kaçınmak.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7   | Daha zorlayıcı görevler üstlenmek.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8   | Kurumdaki grup üyelerine, çalışmalarını üzerinde yardımcı olmayı teklif etme.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9   | Ayrıntılara azami özeni göstermek.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10  | Kurs eğitmeninin kararlarını savunmak.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11  | Kurumdaki diğer grup üyelerine saygılı davranmak.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12  | Bir sorun meydana geldiği zaman grup üyelerini desteklemek ve cesaretlendirmek.        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13  | Kişisel disiplin ve öz denetim için çalışmak.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14  | Zorlu görevlerle uğraşma konusunda hevesli olmak.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15  | Kurumdaki grubun menfaati için yapmanız gerekenden fazlasını yapmaya gönüllü olmak.    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

*Teşekkürler...*

**Ek- 4: Psikolojik Sahiplenme Ölçeği izni**

Re: permisson -scale - Serkan Ekinci

<https://outlook.live.com/owa/?ItemID=AQMkADAwATY3ZmYAZ...>

Re: permisson -scale

James Avey <James.Avey@cwu.edu>

16.02.2017 (Per) 01:18

Kime:Serkan Ekinci <serkanekinci\_aibu@hotmail.com>;

Hi Serkan- The scale is available for free at WWW.mind [garden.com](http://www.mindgarden.com) for research purposes.

James B. Avey PhD  
Professor of Management  
Central Washington University

Sent from mobile

On Feb 15, 2017, at 1:21 PM, Serkan Ekinci <[serkanekinci\\_aibu@hotmail.com](mailto:serkanekinci_aibu@hotmail.com)> wrote:

Dear JAMES B. AVEY,

I need permisson to use your scale (Psychological ownership) for my doctorate thesis , I hope you will give the legal permission to using it at my doctorate thesis.

Best Regards

Abant Izzet Baysal University  
Education Sciences Institute, PhD Student  
Serkan Ekinci



**Ek- 5: Bağlamsal Performans Ölçeği İzni**

RE: permisson -scale - Serkan Ekinci

<https://outlook.live.com/owa/?ItemID=AQMkADAwATY3ZmYAZ...>

RE: permisson -scale

jvanscot <jvanscot@lsu.edu>

21.02.2017 (Sal) 17:10

Kime:Serkan Ekinci <serkanekinci\_aibu@hotmail.com>;

Serkan,

You have my permission to use the contextual performance scales. Good luck with your research.

Dr. James Van Scotter  
Louisiana State University

Sent via the Samsung GALAXY S® 5, an AT&T 4G LTE smartphone

----- Original message -----

From: Serkan Ekinci <serkanekinci\_aibu@hotmail.com>

Date: 2/21/17 1:47 AM (GMT-06:00)

To: jvanscot@lsu.edu

Subject: permisson -scale

Dear Van Scotter, J.R. ,

I need permisson to use your scale (contextual performance) for my doctorate thesis , I hope you will give the legal permission to using it at my doctorate thesis.

Best Regards

Abant Izzet Baysal University  
Education Sciences Institute, PhD Student  
Serkan Ekinci

**Ek- 6: Profesyonel Öğrenme Topluluğu Ölçeği İzni**

Re: Ölçek izni - Serkan Ekinci

<https://outlook.live.com/owa/?ItemID=AQMkADAwATY3ZmYAZ...>

Re: Ölçek izni

Mehmet Sukru Bellibas <[msbellibas@gmail.com](mailto:msbellibas@gmail.com)>

8.06.2017 (Per) 19:11

Kime:Serkan Ekinci <[serkanekinci\\_aibu@hotmail.com](mailto:serkanekinci_aibu@hotmail.com)>;

Merhabalar Hocam,

Kullanabilirsiniz. Yarın okula gidince gondereyim cevirdigim olcegi.

Doktora tezinizde basarilar...

Selamlar,  
Sukru

On Jun 8, 2017 7:08 PM, "Serkan Ekinci" <[serkanekinci\\_aibu@hotmail.com](mailto:serkanekinci_aibu@hotmail.com)> wrote:

Sayın Hocam merhaba,

Doktora tezimde "professional learning communities" ölçeğinizi izniniz dahilinde kullanmak istiyorum.

Saygılarımla...

Serkan EKİNCİ, Aban İzzet Baysal Üniversitesi Doktora öğrencisi.

## Ek-7: Profesyonel Öğrenme Topluluğu Ölçeği İle İlgili Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Profesyonel öğrenme topluluğu ölçeği ile ilgili çarpıklık ve basıklık değerleri

|                               | Ölçek ve Alt Boyutları               | Çarpıklık    | Basıklık    |
|-------------------------------|--------------------------------------|--------------|-------------|
| Profesyonel Öğrenme Topluluğu | Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik  | -0,53        | 0,33        |
|                               | Paylaşılan Değerler ve Vizyon        | -0,35        | 0,23        |
|                               | Toplu Öğrenme ve Uygulama            | -0,21        | 0,21        |
|                               | Paylaşılan Bireysel Uygulama         | -0,29        | 0,36        |
|                               | Destekleyici Koşullar- İlişkiler     | -0,5         | 0,34        |
|                               | Destekleyici Koşullar- Yapılar       | -0,27        | -0,02       |
|                               | <b>Profesyonel Öğrenme Topluluğu</b> | <b>-0,19</b> | <b>0,15</b> |

Profesyonel Öğrenme Topluluğu ölçeği ile ilgili çarpıklık ve basıklık değerleri (CİNSİYET DEĞİŞKENİ)

|                               | Ölçek ve Alt Boyutları              | Cinsiyet                             | Çarpıklık    | Basıklık     |             |
|-------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|--------------|--------------|-------------|
| Profesyonel Öğrenme Topluluğu | Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik | Kadın                                | -0,38        | 0,08         |             |
|                               |                                     | Erkek                                | -0,65        | 0,53         |             |
|                               | Paylaşılan Değerler ve Vizyon       | Kadın                                | -0,26        | 0,14         |             |
|                               |                                     | Erkek                                | -0,43        | 0,25         |             |
|                               | Toplu Öğrenme ve Uygulama           | Kadın                                | -0,22        | 0,03         |             |
|                               |                                     | Erkek                                | -0,23        | 0,48         |             |
|                               | Paylaşılan Bireysel Uygulama        | Kadın                                | -0,37        | 0,46         |             |
|                               |                                     | Erkek                                | -0,24        | 0,29         |             |
|                               | Destekleyici Koşullar- İlişkiler    | Kadın                                | -0,56        | 0,19         |             |
|                               |                                     | Erkek                                | -0,49        | 0,64         |             |
|                               | Destekleyici Koşullar- Yapılar      | Kadın                                | -0,3         | 0,08         |             |
|                               |                                     | Erkek                                | -0,23        | -0,15        |             |
|                               |                                     | <b>Profesyonel Öğrenme Topluluğu</b> | <b>Kadın</b> | <b>-0,22</b> | <b>0,27</b> |
|                               |                                     |                                      | <b>Erkek</b> | <b>-0,18</b> | <b>0,23</b> |

**Profesyonel Öğrenme Topluluğu ölçeği ile ilgili çarpıklık ve basıklık değerleri (MESLEKİ KIDEM DEĞİŞKENİ)**

|                                      | Ölçek ve Alt Boyutları              | Mesleki Kıdem          | Çarpıklık    | Basıklık     |
|--------------------------------------|-------------------------------------|------------------------|--------------|--------------|
| Profesyonel Öğrenme Topluluğu        | Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik | 20-30 yaş              | -0,33        | -0,4         |
|                                      |                                     | 31-40 yaş              | -0,63        | 0,94         |
|                                      |                                     | 41 ve üzeri yaş        | -0,5         | 0,19         |
|                                      | Paylaşılan Değerler ve Vizyon       | 20-30 yaş              | -0,08        | -0,72        |
|                                      |                                     | 31-40 yaş              | -0,36        | 0,41         |
|                                      |                                     | 41 ve üzeri yaş        | -0,46        | 0,50         |
|                                      | Toplu Öğrenme ve Uygulama           | 20-30 yaş              | -0,08        | -0,2         |
|                                      |                                     | 31-40 yaş              | -0,31        | 0,43         |
|                                      |                                     | 41 ve üzeri yaş        | -0,13        | 0,06         |
|                                      | Paylaşılan Bireysel Uygulama        | 20-30 yaş              | -0,45        | 0,33         |
|                                      |                                     | 31-40 yaş              | -0,28        | 0,47         |
|                                      |                                     | 41 ve üzeri yaş        | -0,24        | 0,26         |
|                                      | Destekleyici Koşullar- İlişkiler    | 20-30 yaş              | -0,38        | -0,52        |
|                                      |                                     | 31-40 yaş              | -0,59        | 0,65         |
|                                      |                                     | 41 ve üzeri yaş        | -0,42        | 0,34         |
|                                      | Destekleyici Koşullar- Yapılar      | 20-30 yaş              | -0,04        | -0,19        |
|                                      |                                     | 31-40 yaş              | -0,25        | 0,14         |
|                                      |                                     | 41 ve üzeri yaş        | -0,36        | -0,05        |
| <b>Profesyonel Öğrenme Topluluğu</b> |                                     | <b>20-30 yaş</b>       | <b>0,13</b>  | <b>-0,33</b> |
|                                      |                                     | <b>31-40 yaş</b>       | <b>-0,26</b> | <b>0,39</b>  |
|                                      |                                     | <b>41 ve üzeri yaş</b> | <b>-0,24</b> | <b>0,14</b>  |

**Profesyonel Öğrenme Topluluğu ölçeği ile ilgili çarpıklık ve basıklık değerleri (EĞİTİM DÜZEYİ DEĞİŞKENİ)**

| Ölçek ve Alt Boyutları               | Eğitim Düzeyi                       | Çarpıklık    | Basıklık    |       |
|--------------------------------------|-------------------------------------|--------------|-------------|-------|
| Profesyonel Öğrenme Topluluğu        | Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik | Lisans       | -0,57       | 0,32  |
|                                      |                                     | Lisansüstü   | -0,16       | 0,00  |
|                                      | Paylaşılan Değerler ve Vizyon       | Lisans       | -0,4        | 0,19  |
|                                      |                                     | Lisansüstü   | -0,04       | 0,34  |
|                                      | Toplu Öğrenme ve Uygulama           | Lisans       | -0,17       | 0,09  |
|                                      |                                     | Lisansüstü   | -0,37       | 0,69  |
|                                      | Paylaşılan Bireysel Uygulama        | Lisans       | -0,35       | 0,49  |
|                                      |                                     | Lisansüstü   | -0,07       | 0,03  |
|                                      | Destekleyici Koşullar- İlişkiler    | Lisans       | -0,45       | 0,09  |
|                                      |                                     | Lisansüstü   | -0,73       | 1,03  |
|                                      | Destekleyici Koşullar- Yapılar      | Lisans       | -0,21       | -0,16 |
|                                      |                                     | Lisansüstü   | -0,48       | 0,55  |
| <b>Profesyonel Öğrenme Topluluğu</b> | <b>Lisans</b>                       | <b>-0,23</b> | <b>0,14</b> |       |
|                                      | <b>Lisansüstü</b>                   | <b>0,01</b>  | <b>0,28</b> |       |

**Profesyonel Öğrenme Topluluğu ölçeği ile ilgili çarpıklık ve basıklık değerleri (MESLEKİ KIDEM DEĞİŞKENİ)**

|                                      | Ölçek ve Alt Boyutları              | Mesleki Kıdem          | Çarpıklık    | Basıklık     |
|--------------------------------------|-------------------------------------|------------------------|--------------|--------------|
| Profesyonel Öğrenme Topluluğu        | Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik | 1-10 yıl               | -0,31        | 0,15         |
|                                      |                                     | 11-20 yıl              | -0,71        | 0,56         |
|                                      |                                     | 21 yıl ve üzeri        | -0,45        | 0,31         |
|                                      | Paylaşılan Değerler ve Vizyon       | 1-10 yıl               | -0,16        | -0,16        |
|                                      |                                     | 11-20 yıl              | -0,26        | 0,01         |
|                                      |                                     | 21 yıl ve üzeri        | -0,73        | 1,02         |
|                                      | Toplu Öğrenme ve Uygulama           | 1-10 yıl               | -0,22        | 0,19         |
|                                      |                                     | 11-20 yıl              | -0,17        | -0,02        |
|                                      |                                     | 21 yıl ve üzeri        | -0,22        | 0,87         |
|                                      | Paylaşılan Bireysel Uygulama        | 1-10 yıl               | -0,3         | 0,32         |
|                                      |                                     | 11-20 yıl              | -0,31        | 0,19         |
|                                      |                                     | 21 yıl ve üzeri        | -0,19        | 0,77         |
|                                      | Destekleyici Koşullar- İlişkiler    | 1-10 yıl               | -0,5         | 0,23         |
|                                      |                                     | 11-20 yıl              | -0,56        | 0,40         |
|                                      |                                     | 21 yıl ve üzeri        | -0,3         | 0,11         |
|                                      | Destekleyici Koşullar- Yapılar      | 1-10 yıl               | -0,17        | 0,11         |
|                                      |                                     | 11-20 yıl              | -0,26        | -0,11        |
|                                      |                                     | 21 yıl ve üzeri        | -0,36        | 0,04         |
| <b>Profesyonel Öğrenme Topluluğu</b> |                                     | <b>1-10 yıl</b>        | <b>0,02</b>  | <b>-0,05</b> |
|                                      |                                     | <b>11-20 yıl</b>       | <b>-0,27</b> | <b>0,23</b>  |
|                                      |                                     | <b>21 yıl ve üzeri</b> | <b>-0,26</b> | <b>0,35</b>  |

**Profesyonel Öğrenme Topluluğu ölçeği ile ilgili çarpıklık ve basıklık değerleri (SENDİKAL ÜYELİK DEĞİŞKENİ)**

| Ölçek ve Alt Boyutları               | Sendika Üyeliği                     | Çarpıklık    | Basıklık    |       |
|--------------------------------------|-------------------------------------|--------------|-------------|-------|
| Profesyonel Öğrenme Topluluğu        | Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik | Var          | -0,66       | 0,69  |
|                                      |                                     | Yok          | -0,22       | -0,33 |
|                                      | Paylaşılan Değerler ve Vizyon       | Var          | -0,37       | 0,34  |
|                                      |                                     | Yok          | -0,28       | 0,07  |
|                                      | Toplu Öğrenme ve Uygulama           | Var          | -0,28       | 0,41  |
|                                      |                                     | Yok          | -0,05       | -0,12 |
|                                      | Paylaşılan Bireysel Uygulama        | Var          | -0,30       | 0,52  |
|                                      |                                     | Yok          | -0,28       | 0,06  |
|                                      | Destekleyici Koşullar- İlişkiler    | Var          | -0,62       | 0,64  |
|                                      |                                     | Yok          | -0,25       | -0,20 |
| Destekleyici Koşullar- Yapılar       | Var                                 | -0,25        | 0,02        |       |
|                                      | Yok                                 | -0,28        | -0,09       |       |
| <b>Profesyonel Öğrenme Topluluğu</b> | <b>Var</b>                          | <b>-0,25</b> | <b>0,22</b> |       |
|                                      | <b>Yok</b>                          | <b>-0,04</b> | <b>0,09</b> |       |

**Ek-8: Psikolojik Sahiplenme Ölçeği İle İlgili Çarpıklık ve Basıklık Değerleri**

| Ölçek ve Alt Boyutları       | Çarpıklık                     | Basıklık    |       |
|------------------------------|-------------------------------|-------------|-------|
| Psikolojik Sahiplenme        | Bölgecilik                    | 0,33        | -0,69 |
|                              | Öz-Yeterlik                   | -0,92       | 0,43  |
|                              | Hesapverebilirlik             | -0,66       | 0,01  |
|                              | Ait Olma Duygusu ve Öz Kimlik | -0,83       | 0,38  |
| <b>Psikolojik Sahiplenme</b> | <b>-0,31</b>                  | <b>0,05</b> |       |

## Psikolojik sahiplenme ölçeği ile ilgili çarpıklık ve basıklık değerleri

| Ölçek ve Alt Boyutları       |                               | Cinsiyet     | Çarpıklık     | Basıklık    |
|------------------------------|-------------------------------|--------------|---------------|-------------|
| Psikolojik Sahiplenme        | Bölgecilik                    | Kadın        | 0,41          | -0,66       |
|                              |                               | Erkek        | 0,25          | -0,70       |
|                              | Öz-Yeterlik                   | Kadın        | -0,86         | 0,23        |
|                              |                               | Erkek        | -0,96         | 0,58        |
|                              | Hesapverebilirlik             | Kadın        | -0,62         | -0,06       |
|                              |                               | Erkek        | -0,71         | 0,10        |
|                              | Ait Olma Duygusu ve Öz Kimlik | Kadın        | -0,78         | 0,25        |
|                              |                               | Erkek        | -0,85         | 0,46        |
| <b>Psikolojik Sahiplenme</b> |                               | <b>Kadın</b> | <b>-0,285</b> | <b>0,01</b> |
|                              |                               | <b>Erkek</b> | <b>-0,346</b> | <b>0,15</b> |

## Psikolojik sahiplenme ölçeği ile ilgili çarpıklık ve basıklık değerleri

| Ölçek ve Alt Boyutları       |                               | Mesleki Kıdem   | Çarpıklık | Basıklık |
|------------------------------|-------------------------------|-----------------|-----------|----------|
| Psikolojik Sahiplenme        | Bölgecilik                    | 20-30 yaş       | 0,44      | -0,47    |
|                              |                               | 31-40 yaş       | 0,32      | -0,74    |
|                              |                               | 41 ve üzeri yaş | 0,32      | -0,69    |
|                              | Öz-Yeterlik                   | 20-30 yaş       | -1,02     | 0,68     |
|                              |                               | 31-40 yaş       | -0,68     | -0,07    |
|                              |                               | 41 ve üzeri yaş | -0,82     | -0,04    |
|                              | Hesapverebilirlik             | 20-30 yaş       | -0,51     | -0,27    |
|                              |                               | 31-40 yaş       | -0,55     | -0,11    |
|                              |                               | 41 ve üzeri yaş | -0,69     | -0,12    |
|                              | Ait olma duygusu ve öz Kimlik | 20-30 yaş       | -0,52     | -0,12    |
|                              |                               | 31-40 yaş       | -1,01     | 0,86     |
|                              |                               | 41 ve üzeri yaş | -0,78     | 0,19     |
| <b>Psikolojik Sahiplenme</b> |                               | 20-30 yaş       | -0,13     | -0,22    |
|                              |                               | 31-40 yaş       | -0,21     | 0,04     |
|                              |                               | 41 ve üzeri yaş | -0,36     | -0,09    |



**Psikolojik sahiplenme ölçeği ile ilgili çarpıklık ve basıklık değerleri**

| Ölçek ve Alt Boyutları       | Eğitim Düzeyi                 | Çarpıklık    | Basıklık     |       |
|------------------------------|-------------------------------|--------------|--------------|-------|
| Psikolojik Sahiplenme        | Bölgecilik                    | Lisans       | 0,28         | -0,67 |
|                              |                               | Lisansüstü   | 0,38         | -0,96 |
|                              | Öz-Yeterlik                   | Lisans       | -0,87        | 0,22  |
|                              |                               | Lisansüstü   | -0,93        | 1,04  |
|                              | Hesapverebilirlik             | Lisans       | -0,66        | 0,05  |
|                              |                               | Lisansüstü   | -0,62        | -0,35 |
|                              | Ait olma duygusu ve öz kimlik | Lisans       | -0,80        | 0,31  |
|                              |                               | Lisansüstü   | -0,96        | 0,69  |
| <b>Psikolojik Sahiplenme</b> | <b>Lisans</b>                 | <b>-0,37</b> | <b>0,13</b>  |       |
|                              | <b>Lisansüstü</b>             | <b>-0,15</b> | <b>-0,29</b> |       |

**Psikolojik sahiplenme ölçeği ile ilgili çarpıklık ve basıklık değerleri**

| Ölçek ve Alt Boyutları       | Mesleki Kıdem                 | Çarpıklık       | Basıklık     |       |
|------------------------------|-------------------------------|-----------------|--------------|-------|
| Psikolojik Sahiplenme        | Bölgecilik                    | 1-10 yıl        | 0,29         | -0,41 |
|                              |                               | 11-20 yıl       | 0,26         | -0,90 |
|                              |                               | 21 yıl ve üzeri | 0,45         | -0,55 |
|                              | Öz-Yeterlik                   | 1-10 yıl        | -0,72        | 0,35  |
|                              |                               | 11-20 yıl       | -0,84        | 0,03  |
|                              |                               | 21 yıl ve üzeri | -1,04        | 0,46  |
|                              | Hesapverebilirlik             | 1-10 yıl        | -0,53        | 0,34  |
|                              |                               | 11-20 yıl       | -0,67        | -0,26 |
|                              |                               | 21 yıl ve üzeri | -0,77        | 0,11  |
|                              | Ait olma duygusu ve öz kimlik | 1-10 yıl        | -0,76        | 0,72  |
|                              |                               | 11-20 yıl       | -0,82        | 0,12  |
|                              |                               | 21 yıl ve üzeri | -0,95        | 0,54  |
| <b>Psikolojik Sahiplenme</b> | <b>1-10 yıl</b>               | <b>-0,18</b>    | <b>0,07</b>  |       |
|                              | <b>11-20 yıl</b>              | <b>-0,28</b>    | <b>0,05</b>  |       |
|                              | <b>21 yıl ve üzeri</b>        | <b>-0,46</b>    | <b>-0,04</b> |       |

## Psikolojik sahiplenme ölçeği ile ilgili çarpıklık ve basıklık değerleri

| Ölçek ve Alt Boyutları        | Sendikal Üyelik   | Çarpıklık    | Basıklık     |       |
|-------------------------------|-------------------|--------------|--------------|-------|
| Psikolojik Sahiplenme         | Bölgecilik        | Var          | 0,32         | -0,69 |
|                               |                   | Yok          | 0,39         | -0,65 |
|                               | Öz-Yeterlik       | Var          | -0,95        | 0,58  |
|                               |                   | Yok          | -0,85        | 0,18  |
|                               | Hesapverebilirlik | Var          | -0,73        | 0,18  |
|                               |                   | Yok          | -0,52        | -0,28 |
| Ait olma duygusu ve öz Kimlik | Var               | -0,87        | 0,65         |       |
|                               | Yok               | -0,74        | -0,12        |       |
| Psikolojik Sahiplenme         | Var               | <b>-0,34</b> | <b>0,17</b>  |       |
|                               | Yok               | <b>-0,23</b> | <b>-0,17</b> |       |

## Ek-9: Bağlamsal Performans Ölçeği İle İlgili Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

| Ölçek ve Alt Boyutları | Çarpıklık                              | Basıklık     |       |
|------------------------|--|--------------|-------|
| Bağlamsal Performans   | Kişiler Arası İlişkileri Kolaylaştırma | -0,88        | 0,29  |
|                        | Kendini İşe Adama                      | -0,17        | -0,38 |
| Bağlamsal Performans   | <b>-0,45</b>                           | <b>-0,23</b> |       |

## Bağlamsal performans ölçeği ile ilgili çarpıklık ve basıklık değerleri

| Ölçek ve Alt Boyutları | Cinsiyet                               | Çarpıklık    | Basıklık     |       |
|------------------------|--|--------------|--------------|-------|
| Bağlamsal Performans   | Kuşiler Arası İlişkileri Kolaylaştırma | Kadın        | -1,06        | 0,64  |
|                        |  | Erkek        | -0,75        | 0,15  |
|                        | Kendini İşe Adama                      | Kadın        | -0,36        | -0,09 |
|                        |  | Erkek        | 0,01         | -0,57 |
| Bağlamsal Performans   | Kadın                                  | <b>-0,64</b> | <b>0,05</b>  |       |
|                        | Erkek                                  | <b>-0,29</b> | <b>-0,33</b> |       |

## Bağlamsal performans ölçeği ile ilgili çarpıklık ve basıklık değerleri

|                      | Ölçek ve Alt Boyutları                 | Yaş             | Çarpıklık    | Basıklık     |
|----------------------|--|-----------------|--------------|--------------|
| Bağlamsal Performans | Kişiler Arası İlişkileri Kolaylaştırma | 20-30 yaş       | -1,00        | 0,72         |
|                      |  | 31-40 yaş       | -0,81        | 0,00         |
|                      |  | 41 ve üzeri yaş | -0,83        | 0,16         |
|                      | Kendini İşe Adama                      | 20-30 yaş       | -0,42        | 0,13         |
|                      |  | 31-40 yaş       | -0,24        | -0,24        |
|                      |  | 41 ve üzeri yaş | -0,02        | -0,65        |
| Bağlamsal Performans |  | 20-30 yaş       | <b>-0,56</b> | <b>0,16</b>  |
|                      |  | 31-40 yaş       | <b>-0,42</b> | <b>-0,40</b> |
|                      |  | 41 ve üzeri yaş | <b>-0,41</b> | <b>-0,25</b> |

## Bağlamsal performans ölçeği ile ilgili çarpıklık ve basıklık değerleri

|                      | Ölçek ve Alt Boyutları                 | Eğitim Düzeyi | Çarpıklık  | Basıklık     |              |
|----------------------|--|---------------|------------|--------------|--------------|
| Bağlamsal Performans | Kişiler Arası İlişkileri Kolaylaştırma | Lisans        | -0,92      | 0,37         |              |
|                      |  | Lisansüstü    | -0,67      | -0,25        |              |
|                      | Kendini İşe Adama                      | Lisans        | -0,18      | -0,34        |              |
|                      |  | Lisansüstü    | -0,10      | -0,60        |              |
|                      | Bağlamsal Performans                   |               | Lisans     | <b>-0,50</b> | <b>-0,17</b> |
|                      |  |               | Lisansüstü | <b>-0,21</b> | <b>-0,66</b> |

## Bağlamsal performans ölçeği ile ilgili çarpıklık ve basıklık değerleri

|                       | Ölçek ve Alt Boyutları                 | Mesleki Kıdem   | Çarpıklık    | Basıklık     |
|-----------------------|--|-----------------|--------------|--------------|
| Psikolojik Sahiplenme | Kişiler Arası İlişkileri Kolaylaştırma | 1-10 yıl        | -0,75        | -0,09        |
|                       |  | 11-20 yıl       | -1,01        | 0,78         |
|                       |  | 21 yıl ve üzeri | -0,76        | -0,32        |
|                       | Kendini İşe Adama                      | 1-10 yıl        | -0,41        | 0,02         |
|                       |  | 11-20 yıl       | -0,14        | -0,40        |
|                       |  | 21 yıl ve üzeri | 0,08         | -0,92        |
| Psikolojik Sahiplenme |  | 1-10 yıl        | <b>-0,46</b> | <b>-0,28</b> |
|                       |  | 11-20 yıl       | <b>-0,56</b> | <b>0,16</b>  |
|                       |  | 21 yıl ve üzeri | <b>-0,29</b> | <b>-0,79</b> |

## Bağlamsal performans ölçeği ile ilgili çarpıklık ve basıklık değerleri

|                             | Ölçek ve Alt Boyutları                 | Sendikal Üyelik | Çarpıklık    | Basıklık     |
|-----------------------------|--|-----------------|--------------|--------------|
| <b>Bağlamsal Performans</b> | Kişiler Arası İlişkileri Kolaylaştırma | Var             | -0,87        | 0,40         |
|                             |  | Yok             | -0,93        | 0,09         |
|                             | Kendini İşe Adama                      | Var             | -0,23        | -0,19        |
|                             |  | Yok             | 0,00         | -0,96        |
| <b>Bağlamsal Performans</b> |  | <b>Var</b>      | <b>-0,46</b> | <b>-0,06</b> |
|                             |  | <b>Yok</b>      | <b>-0,43</b> | <b>-0,62</b> |

## ÖZGEÇMİŞ

**1. Adı Soyadı:** Serkan EKİNCİ

**2. Doğum Yeri:** Diyarbakır

**3. Öğrenim Durumu:** Doktora

**4. İletişim Bilgileri:**

**Telefon:** 05536456377

**E-Posta:** drserkanekinci@gmail.com; [serkanekinci\\_aibu@hotmail.com](mailto:serkanekinci_aibu@hotmail.com)

**5. Yüksek Lisans Tez Başlığı**

İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Sinizm Düzeylerine İlişkin Görüşleri

**6. Öğrenim Geçmişi**

Lisans: Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2001-2005

Tezli Yüksek Lisans: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Yön. ve Den. 2013-2015

Doktora : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Yön. ve Den. 2015-2018

**7. Yayınlar**

Argon, T., & Ekinici, S. (2016). Primary and Secondary School Teachers Opinions Related with Their Organizational Identification and Organizational Cynicism Levels. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(1).

Argon, T., & Ekinici, S. (2016). Teachers' Views on Organizational Deviance, Psychological Ownership and Social Innovation. Universal Journal of Educational Research, 4(n12A), 133-139.

Argon, T., & Ekinici, S. (2017). Teacher Views on Organizational Support and Psychological Contract Violation. Journal of Education and Practice, 8(2), 44-55.

Sezgin-Nartgün, S., & Ekinici, S. (2016). Assessment of School Principals' Reassignment Process. Universal Journal of Educational Research, 4(10), 2415-2422.

Sezgin-Nartgün, S., Ekinci, S., Tükel, H., & Limon, İ. (2016). Teacher Views Regarding Workaholism and Occupational Professionalism. *Universal Journal of Educational Research*, 4(n12A), 112-118.

Sezgin-Nartgün, S., Ekinci, S., Limon, I., & Tükel, H. (2017). Teachers' Views on Cyberloafing and Impression Management Tactics. *Journal of Education and Practice*, 8(3), 28-36.

Argon, T., & Ekinci, S. (2016). Eğitimde Denetim ve Değerlendirme. Sağır-Göksoy (Ed.), *Denetim Etiği* (33-68). Ankara: Pegem Akademi.

Argon, T., & Ekinci, S. (2018). Sosyal kimliklenme kuramı. Yılmaz-Demir (Ed.), *Sosyal Kimliklenme Kuramı* (s.). Ankara: Pegem Akademi (Baskıda).