



Öğretmenlerin Yapısal ve Psikolojik Güçlendirilmeleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki

Yahya Altınkurt ¹, Burcu Türkkas Anasız ², C. Ergin Ekinci ³

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Tarama modelindeki araştırmanın örneklemini, Muğla il merkezinde görev yapan 384 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Çalışma Etkililiği Koşulları Ölçeği, Psikolojik Güçlendirme Ölçeği ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t testi, ANOVA ve hiyerarşik çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları orta düzeyin üzerindedir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, cinsiyet, okul türü ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta; hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri orta düzeydedir. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri, okul türü ve okul bulunduğu yer değişkenine göre bazı boyutlarda anlamlı düzeyde farklılaşmakta; cinsiyet ve hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre bazı boyutlarda anlamlı düzeyde farklılaşmakta; hizmet süresi ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin psikolojik ve yapısal güçlendirilmeleri, örgütsel vatandaşlık davranışlarının yaklaşık üçte birini açıklamaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre, yapısal güçlendirmenin bilgi ve fırsat boyutu ile psikolojik güçlendirmenin birey merkezli güçlendirme boyutu öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının önemli yordayıcılarıdır. Araştırmada, öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirmelerini artırmaya yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Yapısal güçlendirme
Psikolojik güçlendirme
Örgütsel vatandaşlık
Öğretmen

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.04.2016
Kabul Tarihi: 26.09.2016
Elektronik Yayın Tarihi: 21.10.2016

DOI: 10.15390/EB.2016.6437

¹ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, yaltinkurt@gmail.com

² Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, burcuturkkas@gmail.com

³ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, eeekinci@mu.edu.tr

Giriş

Örgütlerin var olan durumlarını sürdürüebilmeleri ya da daha iyi duruma gelebilmeleri, çalışanlarının örgüte katkıları ve karşılığında örgütten beklentileri arasındaki dengenin sağlanmasıyla mümkündür. Örgüt, çalışanlardan rol fazlası davranışlar beklerken; örgüt yapısının ve ikliminin de bu davranışları destekleyici özelliklerde olması gerekmektedir. Bu bir anlamda örgüt ile çalışanlar arasındaki psikolojik sözleşmenin de bir gerekliliğidir. Çünkü çalışanlar; yönetimden, uygun çalışma koşullarının sağlanmasını, adaletli davranılmasını ve başarıya ortak edilmelerini beklerken; örgüt yönetimi, çalışanlardan iyi performans göstermelerini, kurallara uymalarını, örgüte sadık olmalarını (Rousseau, 1990, 2004; Rousseau ve Parks, 1993) ve vatandaşlık davranışları göstermelerini (Robinson ve Morrison, 1995) bekler. Tüm diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de bu dengenin kurulması son derece önemlidir.

Son zamanlarda yönetim alanyazınında örgütsel vatandaşlık kavramını ele alan çalışmalara sıkça rastlanmaktadır (Baş ve Şentürk, 2011; DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001; Ilisu, 2012; Jimmieson, Hannam ve Yeo, 2010; Somech ve Ron, 2007; Yılmaz, Altinkurt ve Yıldırım, 2015; Zeinabadi ve Salehi, 2011). Özellikle sosyal ve açık bir sistem özelliği gösteren örgütlerin, sürekli değişen koşullar altında varlıklarını sürdürüebilmeleri, biçimsel iş tanımlarının ötesine geçebilen çalışanlarıyla mümkün görünmektedir. Çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel etkililiğin artırılmasında önemli bir yere sahiptir. Ancak örgütsel etkililiğin sağlanabilmesi, öncelikle çalışanların başarılı olmalarına fırsat verecek güçlü bir yapının varlığına ve çalışma koşullarının uygunluğuna bağlıdır. Bu sav örgütsel vatandaşlık davranışlarını açıklamaya yönelik araştırmaların bireysel özelliklere odaklanan çalışmalardan daha çok, son yıllarda bağlamsal değişkenlerin etkisine odaklanan çalışmaların sonuçlarına dayanmaktadır (DiPaola ve Hoy, 2005; George ve Jones, 1997; Podsakoff, MacKenzie, Paine ve Bachrach, 2000; Somech ve Drach-Zahavy, 2000; Somech ve Ron, 2007). Bu çalışma, çalışanlara yönelik psikolojik ve yapısal güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışlarının bağlamsal değişkeni olduğu savı ve örgütün çalışanlarına yönelik psikolojik ve yapısal güçlendirmelerinin örgütsel vatandaşlık davranışını önemli düzeyde artıracığı düşüncesine dayanmaktadır. Araştırma bu ilişkinin belirlenmesine yönelik bir girişim olarak görülebilir.

Organ (1988, 1997) örgütsel vatandaşlığı, bütün olarak örgütün etkili biçimde işlemlerini destekleyen ve formal ödül sistemi tarafından doğrudan ya da açık şekilde tanımlanmamış isteğe bağlı davranışlar olarak tanımlamıştır. Rol fazlası davranışlar, örgütsel etkililiği arttıran ve kolaylaştıran, biçimsel olmayan ortak eylemleri, gönüllü davranışları ve yardımseverliği içermektedir. Çalışanların, örgüte yeni katılan bir meslektaşına örgüte uyum sağlayabilmesi için yardımcı olması, iş arkadaşlarına kibar davranmaları, örgüte katkıda bulunacak yeni düşünceler önermeleri, istenmeyen davranışlardan kaçınma, işi zamanında bitirme gibi davranışlar örgütsel vatandaşlık davranışlarına örnek olarak verilebilir. Çalışanlar tarafından bu davranışların yerine getirilmemesi bir ceza durumu oluşturmamakta, ancak bu davranışlar örgüt için faydalı olmaktadır (Ünüvar, 2006). Örneklerden de görüldüğü gibi, örgütsel vatandaşlık davranışları bireylerin, tanımlanmış görevlerini yerine getirmeleriyle değil, görevleri ile ilgili başka görevleri yerine getirerek örgütsel etkililiğe katkıda bulunmaları ile ilgilidir (Organ ve Ryan, 1995). Bu bağlamda örgütsel vatandaşlık davranışı, örgüt içinde sergilenen pozitif bir davranış biçimi olarak nitelendirilmektedir.

Örgütsel vatandaşlık davranışlarından beklenen yararlar eğitim örgütleri özelinde ele alındığında, bu davranışların okulun etkililiğini artırdığı, okul yöneticilerinin yönetim yüklerini azalttığı (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001), örgütsel performansı artırdığı (Podsakoff ve MacKenzie, 1997; Somech ve Ron, 2007), başka örgütsel vatandaşlık davranışlarını özendirmediği (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001; George ve Jones, 1997) ileri sürülmektedir. Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için gereken bütün davranışları, örgütler önceden formal iş tanımları yoluyla öngörmeyecekleri için örgütsel vatandaşlık davranışlarının çok önemli olduğu düşünülmektedir (Vanypereen, Van den Berg ve Willering, 1999). Doğası gereği belirsizliklerin ve karmaşıklığın daha yoğun yaşandığı okullarda, öğretmenlerin rol fazlası davranışlar sergilemesi, formal iş tanımlarıyla

öngörülemeyen davranışsal yetersizliklerin gönüllü çabalarla telafi edilmesi anlamına gelmektedir. Böylece söz konusu yetersizliklerin telafisine yönelik yeniden yapılandırma çalışmalarının ortaya çıkaracağı maliyetlerin ve formal mekanizmalara olan gereksinimin azalması olanaklı olabilir. Kısaca belirtmek gerekirse, değişimin çok hızlı yaşandığı günümüzde, okulların öngörülen performansı gerçekleştirmek ve okulların etkililiğini güvence altına almak için önceden belirlenmiş görev tanımları gerekli ancak yeterli değildir. Bu nedenle okulların, formal görev tanımları ötesinde çaba göstermeye istekli öğretmenlere gereksinimi vardır (Somech ve Drach-Zahavy, 2000). Öğretmenler; ders dışı zamanlarında öğrencilere yardımcı olma, kendilerini geliştirme, düşük ya da yüksek seviyedeki öğrenciler için ek çalışmalar hazırlama, okul kurullarında gönüllü olarak görev alma, derse gelemeyen meslektaşlarının sınıfları için etkinlikler hazırlama ve başkalarıyla işbirliği içinde çalışma, ders dışı etkinlikler yapma, gerekirse mesai dışında öğrenciye zaman ayırma, öğrencilere durumlarına göre gerekirse ek ödevler verme ve izleme gibi davranışlar sergileyerek rol fazlası davranış gösterebilirler (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001; DiPaola ve Hoy, 2005; Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurtz, 2008).

Diğer taraftan, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkileyecek birçok değişken bulunmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkileyen faktörler Podsakoff ve diğerleri (2000) yaptıkları meta değerlendirme çalışmalarında ortaya koydukları örgütsel vatandaşlık davranışının öncülleri temele alınarak gruplanabilir. Bu gruplar; bireysel özellikler, görevsel özellikler, örgütsel özellikler ve liderlik davranışları şeklindedir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde etkili olabileceği öngörülen değişkenlerden biri de eğitim kurumlarının çalışanlarına yönelik yapısal ve psikolojik güçlendirmesidir. Eğitim örgütlerinin çalışanlarına yönelik yapısal ve psikolojik güçlendirmesi, Podsakoff ve diğerlerinin (2000) belirttiği gruplardan daha çok örgütsel özellikler içerisinde değerlendirilebilir. Güçlendirme, örgütte en önemli kaynak olan insan kaynağının örgütsel hedeflere ulaşmak için desteklenmesi ve güdülenmesidir (Moorhead ve Griffin, 1995). Güçlendirme, çalışanları enerjik hale getirmektir. Buradaki gücün anlamı, günümüzdeki motivasyon anlamındaki güçlendirmeyi kapsamaktadır. Dolayısıyla güçlendirme, motivasyonun geleneksel anlamına yeni bir bakış açısı getirmektedir (Doğan ve Kılıç, 2008). Güçlendirme, çalışanların kendi gelişim sorumluluklarını alabilecek yeterlikler geliştirdikleri ve kendi problemlerini kendilerinin çözdüğü bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Short, Greer ve Melvin, 1994). Güçlendirmenin amacı, bireylerin çalıştıkları ortamlarda ortaya çıkan sorunların üstesinden gelmek için gerekli bilgi, becerilere ve inanca sahip olmalarıdır. Bunun sağlanabilmesi için çalışanların işlerinde özerkliklerinin artırılması (Fatima, Iqbal ve Imran, 2013), onlara yetki ve sorumluluk verilmesi, bilgi ve gücün onlarla paylaşılması (Hales ve Klidas, 1998) gerekmektedir. Bu anlamda güçlendirme, yetki devri kavramını çağrıştırmaktadır. Ancak güçlendirme, yetki devrini de kapsayan daha geniş bir kavramdır. Alanyazında güçlendirme kavramı iki şekilde yer almaktadır. Bunlardan ilki yönetsel süreçleri düzenlemek için örgütün sahip olduğu ilkeleri ve uygulamaları içeren yapısal güçlendirme; diğeri ise çalışanların algılarını etkilemeye yönelik psikolojik güçlendirmedir.

Yapısal güçlendirme, son zamanlarda örgüt politikalarında yer verilen değişim ve yeniliği kapsamaktadır. Örgüt yönetimindeki klasik bürokrasi stratejilerinin, etkili ve katılımcı yönetim stratejilerine dönüşümünü ifade etmektedir (Cho ve Faerman, 2010). McDonald'a (2014) göre yapısal güçlendirme, örgütü amaçlarına ulaştırabilmek için bireyin fırsat ve kaynaklardan en iyi biçimde yararlanabilmesini sağlamaktır. Yapısal güçlendirme, çalışma ortamında bireye sunulan destekleyici koşullardır. Yani örgütteki işleyişin çalışanın işlerini kolaylaştıracak yapıda olmasıdır. Yapısal güçlendirme, çalışanların işleriyle ilgili karar vermelerini sağlamak ve onlara işlerinin sorumluluğunu üstelenecek fırsatlar vermektir (Erstad, 1997). Başka bir ifadeyle, yönetim uygulamalarında gücün, özellikle de yasal gücün sorumluluk dâhilinde astlarla paylaşılmasıdır (Spreitzer ve Quinn, 2001).

Alanyazında yapısal güçlendirme kavramı daha çok örgüt kültürüyle ilişkilendirilmektedir. Çünkü yapısal güçlendirme düzeyi, örgütün kültürel düzeyine bağlı olarak azalıp artmaktadır (Appelbaum, Hebert ve Leroux, 1999). Örneğin, yönetimde katılımcı politikanın benimsendiği bir örgüt kültüründe, çalışanların güçlendirilmişlik düzeylerinin arttığı vurgulanmaktadır (Çöl, 2006). Aksi durumda ise çalışanlar kendilerini engellenmiş ve buna bağlı olarak mutsuz hissedebilmektedirler. Çalışanların yapısal olarak güçlendirilmişlik düzeyi, örgütün sağlayacağı fırsat ve güç yapısına bağlıdır (Kanter, 1993; Kartal, 2016; O'Brien, 2010; Vacharakiat, 2008). Fırsat yapısı, çalışanların örgüt içinde bilgi ve becerilerini geliştirmeleri; güç yapısı ise çalışanın bir işi başarabilmesi için gereksinim duyabileceği güç kaynaklarına ulaşabilmesi için gerekli yapısal düzenlemeyi ifade etmektedir. Fırsat ve güç yapısına sahip, yani yapısal olarak güçlendirilmiş çalışanlar, örgüte daha çok bağlanmakta, iş doyumları yükselmekte, çalışma etkililikleri artmaktadır. Diğer taraftan, bu bireylerin tükenmişlik düzeyleri, iş stresleri, devamsızlıkları, engellenmişlik ve güçsüzlük algıları azalabilmektedir (Laschinger, Finegan ve Shamian, 2001; O'Brien, 2010; Vacharakiat, 2008).

Güçlendirmenin diğer bir boyutu da psikolojik güçlendirmedir. Psikolojik güçlendirme, hem örgütün çalışma kalitesini hem de çalışanın içsel motivasyonunu artırmak için yapılan yönetsel bir uygulamadır (Odabaş, 2014). Çalışanların psikolojik güçlendirilmesi formal ve informal yollarla sağlanabilir. Conger ve Kanungo (1988) psikolojik güçlendirmeyi, formal ve informal yollarla çalışanların öz-yeterlilik algılarının geliştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Örgüt içinde adaletli bir ödüllendirme davranışı psikolojik güçlendirmenin formal yönüne örnek olabilir. Formal örgüt yapılarının dışında, daha çok örgütsel iletişim ve iş yeri arkadaşlıkları gibi sosyal etkileşimler de, çalışanların psikolojik güçlenmelerine katkı sağlamaktadır.

Spreitzer (1995), çalışanların psikolojik güçlendirilme algılarını; *anlam, yetkinlik, özerklik ve etki* olarak dört boyutta ele almıştır. Buna göre *anlam*, bireyin görevini çalışma ortamında değerli ve önemli görmesidir. Örgüt çalışanı, işine yüksek düzeyde anlam yükleyen bireylerin adanmışlık, bağlanma gibi olumlu davranışlar sergileyeceği düşünülmektedir. *Yetkinlik*, bireyin işine olan yatkınlığını ve yeteneğini ifade etmektedir. Aynı zamanda bireyin işine yönelik sahip olduğu beceri ve yeteneğine olan inancıdır. Yetkinlik inancını kaybetmiş bireylerin üretkenliği ve heyecanı kaybolmaktadır. Bunun yanında *özerklik*, bireyin görevini başlatmada inisiyatif kullanabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Özerklik, işinin sorumluluğunu alabilmedeki özgürlük algısıdır. Bu algının yokluğu, bireyin standartlaşmış iş kalıplarının dışına çıkamamasına neden olmaktadır. *Etki* ise çalışanların örgütte yaptıkları etkinliklerdeki iz bırakabilme düzeyidir. Yani kişinin o örgütte işe yarar olduğunu fark etmesidir. Örgüte fayda sağlamadığını düşünen çalışanlar, kendilerini iş ortamında aciz ve huzursuz hissetmektedir. Spreitzer'e (1995) göre bu dört boyut bütünseldir. Bütünsel olarak psikolojik açıdan güçlendirilmiş çalışanlar, örgüt yapılarına değer verirler, üretken ve işlerine karşı heyecanlıdırlar.

Alanyazında öğretmenlerin güçlendirilmesiyle ilgili araştırmalara 1980'lerin sonuna doğru görülmeye başlanmıştır (Edwards, Green ve Lyons, 2002). Maeroff'e (1988) göre, öğretmenlerin güçlendirilmesi gelişmiş statü, yeterli bilgi ve karar verme süreçlerine katılım boyutlarından oluşmaktadır. Short ve Rinehart (1992) ise öğretmen güçlendirmesini altı boyutta ele almıştır. Bunlar: Karar verme, mesleki gelişim, statü, öz-yeterlik, özerklik ve etki'dir. Bu boyutlardan *karar verme*, öğretmenlerin görevleri ile ilgili kritik kararlara katılımını; *mesleki gelişim*, okulların öğretmenlere sunduğu gelişme fırsatlarını; *statü*, öğretmenlerin meslektaşlarından gördükleri mesleki saygınlık ve beğeniyi; *özyeterlik*, istedik sonuçları alma konusunda hem bilgi hem de uygulama olarak sahip olunan yetkinlik düzeyini; *özerklik*, eğitsel konularda (program geliştirme, ders kitaplarının seçimi, öğretimin planlaması vb.) karar verme özgürlüğünü; *etki* ise öğretmenlerin okul yaşamını etkileyebildiklerine ilişkin algılarını ifade etmektedir. Sweetland ve Hoy (2000), güçlendirmenin öğretmen profesyonelliğini artırmaya dönük olduğunda çok daha fazla etkili olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin güçlendirilmesi okul etkililiğini etkileyen çok önemli bir faktör olarak görülmektedir (Wall ve Rinehart, 1998).

Öğretmenlerin güçlendirilmesi ile farklı değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalara da alanyazında rastlanmaktadır. Güçlendirme ile işdoymu (Rinehart ve Short, 1994), karara katılım (Gruber ve Trickett, 1987; White, 1992), örgütsel bağlılık (Hamid, Nordin, Adnan ve Sirun, 2013; Wu ve Short, 1996; Odabaş, 2014), örgütsel çatışma, (Johnson ve Short, 1998; Rinehart, Short ve Johnson, 1997; Short, 1994), öğretimsel uygulama ve öğrenci başarısı (Marks ve Louis, 1997; Smylie, 1994) ve liderlik (Blase ve Blase, 1996; Johnson ve Short, 1998; Kirby ve Colbert, 1994; Reitzug, 1994; Rinehart, Short, Short ve Eckley, 1998) arasındaki ilişkiler araştırma yapılan konular arasındadır. Ancak, alanyazında örgütsel vatandaşlık davranışı ve güçlendirme ilişkisini genel olarak ve eğitim örgütleri özelinde inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır (Bogler ve Somech, 2004) ve Türkiye’de eğitim örgütleri özelinde bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma öğretmenlere yönelik psikolojik ve yapısal güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışlarının bağlamsal/örgütsel değişkeni olduğu ve öğretmenlere yönelik psikolojik ve yapısal güçlendirmelerin örgütsel vatandaşlık davranışını önemli ölçüde artıracığı düşüncesine dayanmaktadır. Öğretmenlerin güçlendirilmesi temelde rol fazlası çabayı ifade eden örgütsel vatandaşlık davranışları için bir enerji kaynağı (Spreitzer, 1995), yöneticiler için etkili bir yönetsel uygulama alanı (Bowen ve Lawler, 1992) olarak görülmektedir. Çalışmanın bu yönleriyle alanyazına ve uygulamaya katkı getirmesi beklenebilir. Bu çerçevede araştırmanın amacı, öğretmenlerin psikolojik ve yapısal güçlendirmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirmeye ilişkin algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yapısal ve psikolojik güçlendirmeye ilişkin algıları; cinsiyet, okul türü, okulun yeri ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri, örgütsel vatandaşlık davranışlarını ne düzeyde yordamaktadır?

Yöntem

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evreninde 2014-2015 eğitim öğretim yılında, Muğla ilinde görev yapan 7.965 öğretmen bulunmaktadır. Evrendeki öğretmen sayısı bilindiği için örneklem sayısının belirlenmesinde $n=t^2.p.q/d^2$ formülü kullanılmıştır. Buna göre örneklem büyüklüğü %95 güven düzeyi için 368 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin geri dönüşünde eksiklikler olabileceği düşünülerek 450 öğretmenden görüş alınmasına karar verilmiştir. Örneklem seçiminde Muğla ilindeki her okul küme olarak kabul edilmiş ve oransız küme örnekleme tekniği ile seçkisiz olarak belirlenen okullarda görev yapan 450 öğretmene ulaşılmıştır. Ancak, tüm ölçekler geri dönmemiş, dönen ölçeklerden ise özenli doldurulmayan ölçekler değerlendirmeye alınmamıştır. Dolayısıyla veri toplama araçlarından kullanılabilir durumda olan 384’ü ile analizler yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %54.4’ü kadın (n=209), %45.6’sı erkektir (n=175). Katılımcıların %32.3’ü ilkokul (n=124), %32.6’sı ortaokul (n=125), %35.2’si ise lise (n=135) öğretmenidir. Öğretmenlerin %37.5’i il merkezinde (n=144), %50.8’i ilçede (n=195), %11.7’si ise köyde (n=45) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %18.0’ı 9 yıl ve daha az (n=69), %39.6’sı 10-19 yıl (n=152), %42.4’ü ise 20 yıl ve üzerinde (n=163) kıdeme sahiptir. Halen görev yaptığı okuldaki hizmet süreleri açısından ise öğretmenlerin %76’sı 9 yıldan az (n=292), %24’ü 10 yıl ve üzerinde (n=92) kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri “Çalışma Etkililiği Koşulları Ölçeği”, “Psikolojik Güçlendirme Ölçeği” ve “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” ile toplanmıştır.

Çalışma Etkililiği Koşulları Ölçeği, yapısal güçlendirmeyi ölçmede kullanılmaktadır. Ölçek, Laschinger, Finegan, Shamian ve Wilk (2001) tarafından geliştirilmiş, Sürgevil, Tolay ve Topoyan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek Odabaş (2014) tarafından öğretmenler üzerinde uygulanmış, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yeniden yapılmıştır. Ölçek; bilgi ve fırsat, dayanışma iklimi, çalışma koşullarından kaynaklanan güçlendirme ve zaman kullanımında esneklik olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Bu dört faktör toplam varyansın %68.75’ini açıklamaktadır. Yapılan faktör analizinde faktör yük değerlerinin .48 ile .88 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçek, likert tipi 20 maddeden oluşmaktadır ve “1. Hiç sahip değilim, 5. Çok sahibim” aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi çalışanların örgüt tarafından olumlu yönde güçlendirildiğini göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları .74 ile .90 arasında değişmektedir (Odabaş, 2014). Ölçeğin güvenilirliği bu çalışmada yeniden hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, bilgi ve fırsat boyutunda .85, dayanışma iklimi boyutunda .89, çalışma koşullarından kaynaklanan güçlendirme boyutunda .71 ve zaman kullanımı ile ilgili esneklik boyutunda .70’dir.

Psikolojik Güçlendirme Ölçeği, Spreitzer (1995) tarafından geliştirilmiş, Sürgevil ve diğerleri (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek Odabaş (2014) tarafından öğretmenler üzerinde uygulanmış, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yeniden yapılmıştır. Ölçek birey merkezli psikolojik güçlendirme ve ilişki merkezli psikolojik güçlendirme olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bu iki faktör toplam varyansın %76.17’sini açıklamaktadır. Yapılan faktör analizinde faktör yük değerlerinin .58 ile .90 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçek likert tipi 8 maddeden oluşmaktadır ve “1-Kesinlikle katılmıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum” aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi hem ölçeğin boyutlarında hem de toplam puanda çalışanların örgüt tarafından psikolojik olarak olumlu yönde güçlendirildiğini göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı birey merkezli psikolojik güçlendirme boyutunda .93, ilişki merkezli güçlendirme boyutunda ise .82’dir (Odabaş, 2014). Ölçeğin güvenilirliği bu çalışmada yeniden hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, birey merkezli psikolojik güçlendirme boyutunda .84, ilişki merkezli güçlendirme boyutunda ise .77’dir.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği, DiPaola, Tarter ve Hoy (2005) tarafından geliştirilmiş, Taşdan ve Yılmaz (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek tek boyutludur. Ölçek, likert tipi 12 maddeden oluşmaktadır ve “1-Kesinlikle katılmıyorum, 5-Kesinlikle katılmıyorum” aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi çalışanların daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı sergilediğini göstermektedir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .31 ile .82 arasında değişmektedir. Ölçeğin tek başına açıkladığı varyans % 45.66’dır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .87’dir (Taşdan ve Yılmaz, 2008). Ölçeğin bu çalışmada yeniden hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .83’dür.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ve daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu analizlerin tümü ortalama puanlar üzerinden yapılmıştır. Anlamlı çıkan F değerleri için, farkın kaynağını belirlemek için Tukey testi kullanılmıştır. Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlıklarını ne düzeyde yordadığını belirlemek için hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi öncesinde analizin varsayımları test edilmiştir. Bu bağlamda uç değer analizi yapılmıştır. Uç değerlerin belirlenmesinde z puanları ($z < 3$) ve Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmıştır. Dağılımın normalliği çarpıklık ve basıklık katsayıları ile sınanmış ve bu katsayıların +1 ile -1 aralığında olduğu görülmüştür (Tüm değişkenlerde çarpıklık katsayıları -1.15 ile -

.86, basıklık katsayıları -.03 ile -.51 arasındadır). Dolayısıyla dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir. Regresyon analizi için bir diğer sorun yordayan değişkenler arası çoklu bağlantıdır. Araştırmada değişkenler arası çoklu bağlantı olup olmadığının belirlenmesinde, varyans artış faktörü (VIF) analizi ve standardize edilmemiş regresyon katsayılarından (B) yararlanılmıştır. VIF değerinin 10'dan büyük olması (Myers, 1990) ya da B değerinin 2'den büyük olması çoklu bağlantı sorununa işaret etmektedir (Çokluk, 2010). Araştırmada VIF değeri en yüksek 3.19, B ise en yüksek 1.09 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla çoklu bağlantı sorunu bulunmamaktadır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları (AO=3.74, S=.59) orta düzeyin üzerindedir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, cinsiyet [$t_{(382)}=4.07$; $p<.05$], okul türü [$F_{(2-383)}=8.59$; $p<.05$] ve okulun bulunduğu yer [$F_{(2-383)}=20.53$; $p<.05$] değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta; toplam hizmet süresi [$F_{(2-381)}=.01$; $p>.05$] ve görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi [$t_{(382)}=.59$; $p>.05$] değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Kadın öğretmenler (AO=3.85, S=.58), erkek öğretmenlere göre (AO=3.61, S=.57); köy okullarında görev yapan öğretmenler (AO=4.00, S=.50) il (AO=3.37, S=.52 ve ilçe merkezinde (AO=3.74, S=.63) görev yapan öğretmenlere göre daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemektedirler. Okul türü açısından da ilkökul öğretmenleri (AO=3.95, S=.63), ortaokul (AO=3.77, S=.49) ve lise öğretmenlerine (AO=3.51, S=.54) göre; ortaokul öğretmenleri ise lise öğretmenlerine göre daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemektedirler.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirmeleri (AO=3.56, S=.77) orta düzeyin üzerindedir. Yapısal güçlendirme boyutları arasında en yüksek katılım sırası ile dayanışma iklimi (AO=3.85, S=.78), bilgi ve fırsat (AO=3.60, S=.81), zaman kullanımında esneklik (AO=3.40, S=1.08) ve çalışma koşullarından kaynaklanan güçlendirme (AO=3.13, S=1.01) boyutlarına gösterilmiştir. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri okul türü ve okul yeri değişkenlerine anlamlı düzeyde farklılık göstermekte; cinsiyet, toplam kıdem ve görev yapılan okuldaki kıdem değişkenlerine göre ise farklılık göstermemektedir. *Okul türü* değişkenine göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri, yapısal güçlendirmenin bilgi ve fırsat [$F_{(2-381)}=6.59$; $p<.05$], dayanışma iklimi [$F_{(2-381)}=12.60$; $p<.05$], çalışma koşullarından kaynaklanan güçlendirme [$F_{(2-381)}=5.38$; $p<.05$] boyutlarında ve toplam puanda [$F_{(2-381)}=4.60$; $p<.05$] farklılık göstermekte; zaman kullanımı ile ilgili esneklik [$F_{(2-381)}=1.66$; $p>.05$] boyutunda ise farklılık göstermemektedir. Yapısal güçlendirme toplam puanındaki fark, ilkökul öğretmenleri (AO=3.76, S=.74) ile lise öğretmenleri (AO=3.39, S=.83) arasındadır. Yapısal güçlendirmenin bilgi ve fırsat boyutundaki fark, ilkökul öğretmenleri (AO=3.79, S=.78) ile lise öğretmenleri (AO=3.43, S=.88); çalışma koşulları boyutundaki fark da yine ilkökul öğretmenleri (AO=3.35, S=1.03) ile lise öğretmenleri (AO=2.95, S=1.01) arasındadır. Yapısal güçlendirmenin dayanışma iklimi boyutundaki farklılık ise lise öğretmenleri (AO=3.61, S=.89) ile ilkökul (AO=4.09, S=.67) ve ortaokul (AO=3.86, S=.67) öğretmenleri arasındadır. Görev yapılan okulun yeri değişkenine göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri, sadece dayanışma iklimi [$F_{(2-381)}=3.13$; $p<.05$] boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Yapısal güçlendirmenin bilgi ve fırsat [$F_{(2-381)}=1.13$; $p>.05$], çalışma koşullarından kaynaklanan güçlendirme [$F_{(2-381)}=.48$; $p>.05$], zaman kullanımı ile ilgili esneklik [$F_{(2-381)}=.15$; $p>.05$] boyutlarında ve toplam puanda [$F_{(2-381)}=1.39$; $p>.05$] farklılık göstermemektedir. Köy okullarında görev yapan öğretmenler (AO=4.11, S=.66), il (AO=3.77, S=.77)ve ilçelerde (AO=3.84, S=.80) görev yapan öğretmenlere göre dayanışma iklimini daha olumlu bulmaktadırlar. *Cinsiyet* değişkenine göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri, yapısal güçlendirmenin bilgi ve fırsat [$t_{(382)}=.91$; $p>.05$], dayanışma iklimi [$t_{(382)}=1.71$; $p>.05$], çalışma koşullarından kaynaklanan güçlendirme [$t_{(382)}=.29$; $p>.05$], zaman kullanımı ile ilgili esneklik [$t_{(382)}=1.17$; $p>.05$] boyutlarında ve toplam puanda [$t_{(382)}=.96$; $p>.05$] farklılık göstermemektedir. *Toplam Hizmet süresi* değişkenine göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri, yapısal

güçlendirmenin bilgi ve fırsat [$F_{(2-381)}=.20$; $p>.05$], dayanışma iklimi [$F_{(2-381)}=.83$; $p>.05$], çalışma koşullarından kaynaklanan güçlendirme [$F_{(2-381)}=.61$; $p>.05$], zaman kullanımı ile ilgili esneklik [$F_{(2-381)}=1.52$; $p>.05$] boyutlarında ve toplam puanda [$F_{(2-381)}=.23$; $p>.05$] farklılık göstermemektedir. *Görev yapılan okuldaki hizmet süresi* değişkenine göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri, bilgi ve fırsat [$t_{(382)}=.48$; $p>.05$], dayanışma iklimi [$t_{(382)}=1.02$; $p>.05$], çalışma koşullarından kaynaklanan güçlendirme [$t_{(382)}=1.27$; $p>.05$], zaman kullanımı ile ilgili esneklik [$t_{(382)}=1.08$; $p>.05$] boyutlarında ve toplam puanda [$t_{(382)}=.28$; $p>.05$] farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri (AO=4.18, S=.61) yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirmenin boyutlarından bireysel güçlendirme boyutuna (AO=4.49, S=.64) katılımı, ilişkisel güçlendirme boyutuna (AO=3.89, S=.73) katılımından daha yüksektir. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri, cinsiyet ve okul türü değişkenlerine anlamlı düzeyde farklılaşmakta; okulun bulunduğu yer, toplam hizmet süresi ve görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre ise farklılaşmamaktadır. *Cinsiyet* değişkenine göre öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri psikolojik güçlendirmenin bireysel güçlendirme [$t_{(382)}=2.96$; $p<.05$] ve ilişkisel güçlendirme [$t_{(382)}=2.10$; $p<.05$] boyutlarında ve toplam puanda [$t_{(382)}=2.80$; $p<.05$] farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenlerin bireysel güçlendirme (AO=4.57, S=.64), ilişkisel güçlendirme (AO=3.96, S=.69) ve toplam psikolojik güçlendirme puanları (AO=4.27, S=.60), erkek öğretmenlerin bireysel güçlendirme (AO=4.38, S=.63), ilişkisel güçlendirme (AO=3.80, S=.78) ve toplam psikolojik güçlendirme (AO=4.09, S=.63) puanlarından daha yüksektir. *Okul türü* değişkenine göre öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri, psikolojik güçlendirmenin bireysel güçlendirme [$F_{(2-381)}=4.28$; $p<.05$] ve ilişkisel güçlendirme [$F_{(2-381)}=15.50$; $p<.05$] boyutlarında ve toplam puanda [$F_{(2-381)}=11.59$; $p<.05$] farklılaşmaktadır. İlkokul öğretmenlerin bireysel güçlendirme (AO=4.63, S=.61), ilişkisel güçlendirme (AO=4.17, S=.70) ve toplam psikolojik güçlendirme puanları (AO=4.39, S=.60); ortaokul öğretmenlerin bireysel güçlendirme (AO=4.43, S=.69), ilişkisel güçlendirme (AO=3.82, S=.69) ve toplam psikolojik güçlendirme (AO=4.12, S=.63) puanlarından ve lise öğretmenlerinin bireysel güçlendirme (AO=4.42, S=.60), ilişkisel güçlendirme (AO=3.69, S=.72) ve toplam psikolojik güçlendirme (AO=4.05, S=.57) puanlarından daha yüksektir. *Görev yapılan okulun yeri* değişkenine öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri, psikolojik güçlendirmenin bireysel güçlendirme [$F_{(2-381)}=.32$; $p>.05$] ve ilişkisel güçlendirme [$F_{(2-381)}=1.54$; $p>.05$] boyutlarında ve toplam puanda [$F_{(2-381)}=.98$; $p>.05$] farklılık göstermemektedir. *Hizmet süresi* değişkenine öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri, psikolojik güçlendirmenin bireysel güçlendirme [$F_{(2-381)}=.11$; $p>.05$] ve ilişkisel güçlendirme [$F_{(2-381)}=.22$; $p>.05$] boyutlarında ve toplam puanda [$F_{(2-381)}=.14$; $p>.05$] farklılık göstermemektedir. Aynı şekilde *görev yapılan okuldaki hizmet süresine* göre de öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri, psikolojik güçlendirmenin bireysel güçlendirme [$t_{(382)}=.99$; $p>.05$] ve ilişkisel güçlendirme [$t_{(382)}=.41$; $p>.05$] boyutlarında ve toplam puanda [$t_{(382)}=.27$; $p>.05$] farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın son amacı psikolojik ve yapısal güçlendirmenin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Bu çerçevede hiyerarşik regresyon analizinden yararlanılmıştır. Bu analizde değişkenler üç grup halinde regresyon analizine dâhil edilmiştir. İlk modelde yapısal güçlendirmenin, ikinci modelde psikolojik güçlendirmenin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi sınanmıştır. Üçüncü modelde ise her iki modeldeki değişkenlerin tümü analize dâhil edilmiştir. Tablo 1'de örgütsel vatandaşlık davranışının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili (r)	Kısmi (r)	VIF
1	Sabit	26.78	1.97	-	13.57	.00	-	-	-
	Bilgi ve Fırsat	.61	.10	.46	5.81	.00	.48	.30	2.83
	Dayanışma İklimi	.04	.11	.03	.37	.70	.37	.02	3.11
	Çalışma Koşulları	.21	.23	.07	.93	.34	.38	.05	3.16
	Zaman Kullanımı	-.38	.26	-.10	1.45	.14	.26	-.07	2.25
<i>R=.49, R²=.24, F₍₄₋₃₇₉₎= 26.51, p=.00</i>									
2	Sabit	16.41	3.48	-	4.71	.00	-	-	-
	Bireysel Güçlendirme	1.09	.22	.28	4.84	.00	.41	.26	1.43
	İlişkisel Güçlendirme	.63	.15	.23	1.01	.00	.39	.21	1.43
<i>R=.45, R²=.21, F₍₂₋₃₈₁₎= 43.47, p=.00</i>									
3	Sabit	11.89	3.36	-	3.53	.00	-	-	-
	Bilgi ve Fırsat	.42	.10	.32	3.94	.00	.48	.21	3.17
	Dayanışma İklimi	-.05	.11	-.03	.43	.66	.37	-.02	3.18
	Çalışma Koşulları	.34	.23	.12	1.53	.12	.38	.08	3.19
	Zaman Kullanımı	-.21	.26	-.05	.84	.39	.26	-.05	2.28
	Bireysel Güçlendirme	.87	.22	.22	3.99	.00	.41	.21	1.51
	İlişkisel Güçlendirme	.28	.15	.10	1.77	.07	.39	.09	1.61
<i>R=.55, R²=.31, F₍₆₋₃₇₇₎=24.49, p=.00</i>									

Tablo 1’de görüldüğü gibi, Model 1 ($R=.49$, $R^2=.24$, $p<.01$) ve Model 2 ($R=.45$, $R^2=.21$, $p<.01$) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının önemli yordayıcılarıdır. Model 1 tek başına örgütsel vatandaşlık davranışlarının % 24’ünü, Model 2 ise % 21’ini açıklamaktadır. Psikolojik ve yapısal güçlendirmenin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını yordamasına yönelik olarak oluşturulan Model 3 de anlamlıdır ($R=.55$, $R^2=.31$, $p<.01$). Birinci ve ikinci model birlikte öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının %31’ini açıklamaktadır. Regresyon analizine psikolojik güçlendirmenin dâhil edilmesi açıklanan varyansa %7 katkı getirmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki görece önem sırası; bilgi ve fırsat, bireysel güçlendirme, çalışma koşullarından kaynaklanan güçlendirme, ilişkisel güçlendirme, zaman kullanımında esneklik ve dayanışma iklimidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde yapısal güçlendirmenin bilgi ve fırsat boyutu ile psikolojik güçlendirmenin birey merkezli güçlendirme boyutu öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının önemli yordayıcılarıdır. Ancak psikolojik ve yapısal güçlendirmenin diğer boyutları öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Kısmi korelasyon katsayıları incelendiğinde de, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yapısal güçlendirilmenin bilgi ve fırsat boyutu ($r=.21$) ve psikolojik güçlendirmenin bireysel güçlendirme boyutu ($r=.26$) arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmelerinin, örgütsel vatandaşlık davranışlarını ne düzeyde yordadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak öncelikle bu değişkenlere ilişkin betimsel analizler yapılmıştır. Ardından demografik değişkenlere göre farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç alanyazındaki araştırma (Altınkurt ve Yılmaz, 2012; Baş ve Şentürk, 2011; Yılmaz, 2010, 2012) sonuçları ile örtüşmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin kendi görev tanımları dışında kalan görevleri üstlenme yönünde gönüllü çabalarının olduğu ve örgütsel performansı artırmaya yönelik etkinliklere destek verdikleri şeklinde değerlendirilebilir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin bu yönelimlerini dikkate alarak ortamsal koşulları düzenlemeye çalışmaları örgütsel vatandaşlık davranışlarının artırılması ve sürdürülmesini kolaylaştırabilir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, cinsiyet, okul türü ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta; toplam hizmet süresi ve görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre; köy okullarında görev yapan öğretmenler, il ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemektedirler. Ayrıca ilkököl öğretmenleri, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre; ortaokul öğretmenleri ise lise öğretmenlerine göre daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemektedirler. Alanyazında demografik değişkenlere göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin farklı bulgular söz konusudur. Yılmaz ve diğerleri (2015) cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerinin Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir meta analiz çalışması yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre demografik değişkenler, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını zayıf düzeyde de olsa etkilemektedir. Kadın öğretmenler erkeklere göre, kıdemli öğretmenler daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre, sınıf öğretmenleri ise branş öğretmenlerine göre daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemektedirler. Elma ve Aytaç’ın (2015) meta analiz çalışmasına göre de, kıdemli öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları zayıf etki düzeyinde de olsa yüksek bulunmuştur. Ancak her iki meta analiz çalışmanın da az sayıda araştırma ile yapılmış olması dikkat çekicidir. Örgütsel vatandaşlık davranışları konusunda son yıllarda Türkiye’de yapılan araştırma sayısı artmasına rağmen, benzer konularda yurtdışında yapılan meta analiz çalışmaları göz önüne alındığında, bu konudaki araştırma sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda üretilen araştırmalarda betimsel ve fark analizlerin de yapılması özellikle meta analiz gibi genellenebilirliği artırıcı araştırmaların üretimine katkı getirebilir. Bu bağlamda bu çalışmada da, araştırmanın asıl amacı olmasa da, değişkenlere ilişkin bu analizlerin raporlanması önemli görülmektedir.

Araştırmanın diğer amacı, öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirmeye ilişkin algılarının belirlenmesidir. Öğretmenlerin genel olarak yapısal güçlendirilmeleri orta düzeydedir. Bu bulgu alanyazındaki araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Odabaş, 2014). Türkiye’de eğitim sisteminin mevcut örgütlenmesinin aşırı merkeziyetçi yapıda olması, okul yöneticilerinin görevlerinin belli iş ve işlemleri yapmakla sınırlandırılmış olması öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesini önemli ölçüde sınırlandırmaktadır. Örneğin, eğitim programlarının ve ders kitaplarının, hatta derslerde kullanılacak yöntem ve tekniklerin merkezi olarak belirlenmesi öğretmenlerin özerkliğini sınırlandırmaktadır. Bu durum okul ve sınıf üzerinde daha çok etkili olduğu ileri sürülen öğretmen profesyonelliğini (Sweetland ve Hoy, 2000) artırmaya yönelik güçlendirmeyi olumsuz etkilemektedir. Yeterli düzeyde özerkliğe sahip olmayan öğretmenler ise kendilerini engellenmiş hissetmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin kendilerini üst düzeyde güçlü hissetmelerini sağlayacak yapısal ortam bulunmamaktadır. Ingersoll (2007) öğretmenlik mesleğinde güçlendirilme ile sorumluluk arasında bir dengesizlik olduğunu vurgulayarak; öğretmenler için “güçleri az, sorumlulukları fazla” betimlemesi yapmaktadır. Diğer taraftan Laschinger, Finegan ve Shamian’ın (2001) hemşireler üzerinde yaptıkları çalışmada da yapısal güçlendirme algılarının genelde orta düzeye yakın olduğu vurgulanmaktadır. Yine Knol ve Van Lingé’nin (2009) hemşireler üzerinde yaptığı çalışmada, orta düzeyde yapısal

güçlendirmeye sahip çalışanların, yenilikçi davranışlarının da orta düzeyde olduğunu ifade etmektedirler. Bu çalışmalar her ne kadar eğitim dışındaki örgütlerde yapılsa da, çalışma ortamına bağlı olarak çalışan davranışlarının benzerliği açısından dikkate değerdir. Dolayısıyla eğitim örgütlerinde öğretmenlerin özerklik girişimlerini destekleyici yapısal düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Çünkü yapısal olarak güçlendirilmiş çalışanlar, örgüte daha çok bağlanmakta, iş doyumları yükselmekte, çalışma etkililikleri artmaktadır. Diğer taraftan, bu bireylerin tükenmişlik düzeyleri, iş stresleri, devamsızlıkları, engellenmişlik ve güçsüzlük algıları azalabilmektedir. Alanyazında hemşireler üzerinde yapılan araştırmalar da (Laschinger, Finegan ve Shamian, 2001; O'Brien, 2010; Vacharakiat, 2008) bu yorumu desteklemektedir. Ayrıl ve diğerlerinin (2014) PISA 2009 kapsamında öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik yaptıkları araştırma ise başka bir boyuta dikkat çekmektedir. Sözü edilen araştırmada, PISA araştırmasına katılan ülkelerin öğretmenlerine tanıdığı özerklik ile (derslerin belirlenmesi, değerlendirme politikalarının belirlenmesi, ders içeriğinin belirlenmesi ve kitapların seçimi gibi) PISA sonuçları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri, cinsiyete ve hizmet süresine göre farklılık göstermemektedir. Ancak okul türü ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre bazı boyutlarda anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmaktadır. Okul türü değişkeninde bu farklılık; bilgi ve fırsat, dayanışma iklimi ve çalışma koşulları boyutlarındadır. İlkokul öğretmenlerinin bu üç boyuttaki ortalama puanları, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Oğuz ve Yılmaz (2006) okul kültürü ile ilgili yapmış oldukları araştırmalarında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin yüksek düzeyde destek, görev bilinci ve işbirliği davranışları sergiledikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca ilköğretim okullarında bürokratik kültürün daha düşük düzeyde olduğu belirtilmektedir. Okulun bulunduğu yer değişkenine göre ise farklılık yalnızca dayanışma iklimi boyutundadır. Köy okullarında görev yapan öğretmenler diğer öğretmenlere göre dayanışma iklimini daha olumlu bulmaktadırlar. Az sayıda öğretmen ve öğrencinin bulunduğu bu okullarda dayanışma ikliminin daha yüksek olması anlaşılır bir durumdur.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri yapısal güçlendirmeye göre daha yüksek düzeydedir. Öğretmenler psikolojik güçlendirmenin boyutlarından birey merkezli güçlendirme boyutuna ilişkin algılarının düzeyi, ilişki merkezli güçlendirme boyutuna ilişkin algılarının düzeyinden daha yüksektir. Yapılan araştırmalarda da (Çekmecelioğlu ve Eren, 2007; Ilisu, 2012; Karadal ve Kılıç, 2008) bu çalışmanın sonucuna benzer biçimde, çalışanların psikolojik güçlendirme algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada birey merkezli güçlendirmenin daha yüksek çıkması dikkat çekicidir. Araştırmada kullanılan ölçek maddeleri incelendiğinde bu durum anlaşılmaktadır. Bu boyuttaki maddeler (örn. İşimi nasıl yürüteceğime kendim karar veririm) çalışanı güçlendirmeye yönelik değil, çalışanın öznel olarak kendisini güçlü hissetmesine yönelik algıdır. Yani çalışan ilişki merkezli güçlendirme boyutunda örgüt tarafından yeterince desteklenmediği görüşünde olsa da (örn. İşimi serbestçe yapmam konusunda önemli ölçüde fırsata sahibim), bireysel olarak bir anlamda risk almakta ve rol fazlası davranışlar sergilemektedir. Öğretmenlerin yapısal güçlendirme ile ilişki merkezli psikolojik güçlendirme puanlarının yakınlığı bu yorumu desteklemektedir. Yapısal güçlendirmede örgütsel yapı ve işleyişten kaynaklanan sınırlılıkların psikolojik güçlendirmede okul yöneticilerinin yeterlikleri ile aşılması olanaklıdır. Dolayısıyla eğitim yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi bu bağlamda önemli görülebilir.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri, cinsiyet ve okul türü değişkenlerine anlamlı düzeyde farklılaşmakta; görev yapılan okulun yeri ve hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Kadın öğretmenlerin birey merkezli psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşleri erkek öğretmenlere göre daha olumludur. Ancak alanyazında bu sonucu desteklemeyen çalışmalarda (Bogler ve Somech, 2004; Odabaş, 2014) bulunmaktadır. Görev yapılan okul türüne göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre ilişki merkezli psikolojik güçlendirmeleri daha yüksektir. Bu araştırmada ilkokul öğretmenlerinin hem vatandaşlık davranışları, hem yapısal hem de psikolojik güçlendirmeleri diğer meslektaşlarından daha yüksek

çıkıştır. Bu dikkat çekici bir bulgudur. Çünkü örgütsel davranış konusundaki birçok araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmaktadır. Sınıf öğretmenleri de diğer öğretmenler gibi aynı formasyondan geçerek öğretmen olmaktadır. Dolayısıyla farklılık ilkokulların görece daha küçük olması ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerle, meslektaşlarıyla ve öğrencileriyle olan yakın ilişkiler içinde olmasıyla açıklanabilir. Ancak bu konuda daha derinlemesine araştırmaların yapılmasına gereksinim vardır.

Araştırmanın son amacı, yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlıklarını davranışını ne düzeyde yordadığını belirlemektir. Bu amaçla, yapısal ve psikolojik güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışını ne düzeyde yordadığı önce ayrı ayrı, ardından bir arada değerlendirilmiştir. Bu çerçevede 3 ayrı model oluşturulmuştur. Birinci modelde yapısal güçlendirmenin, ikinci modelde psikolojik güçlendirmenin, üçüncü modelde ise yapısal ve psikolojik güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Oluşturulan birinci modelin sonuçlarına göre, yapısal güçlendirmenin boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arası orta ya da orta düzeye yakın ilişkiler bulunmaktadır. Ancak regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde yapısal güçlendirmenin sadece bilgi ve fırsat boyutu örgütsel vatandaşlık davranışlarının önemli yordayıcısıdır. Yapısal güçlendirme tek başına öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yaklaşık dörtte birini açıklamaktadır. İkinci modelin sonuçlarına göre hem birey hem de ilişki merkezli güçlendirme ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında orta düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde de bu iki boyutun öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Psikolojik güçlendirme tek başına, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yaklaşık beşte birini açıklamaktadır. Yapısal ve psikolojik güçlendirme bir arada analize dahil edilmesi ile oluşturulan Model 3, örgütsel vatandaşlık davranışının yaklaşık üçte birini açıklamaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre yapısal güçlendirmenin bilgi ve fırsat boyutu ile psikolojik güçlendirmenin birey merkezli güçlendirme boyutları öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının önemli yordayıcılarıdır. İkinci modelde anlamlı çıkan ilişki merkezli güçlendirmenin, üçüncü modelde örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde anlamlı düzeyde etkili çıkmaması dikkat çekicidir. Bunun nedeni, bireysel güçlendirmenin daha çok öznel bir algı olması, ilişki merkezli güçlendirmenin ise daha çok yapısal güçlendirmeye bağlı olmasıdır. Dolayısı ile analize yapısal güçlendirmenin dahil edilmesi, ilişki merkezli psikolojik güçlendirmenin etkisini ortadan kaldırmaktadır. İkili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde de bu yorum desteklenmektedir. İkili korelasyonlardaki orta düzeydeki ilişkiler, diğer değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ortadan kalkmaktadır. Yani yapısal güçlendirme açısından öğretmenlerin daha çok bilgi ve fırsatlara erişimini artırıcı önlemler alınması, psikolojik güçlendirme açısından ise çalışanların öznel olarak kendisini güçlü hissetmesine yönelik çabalar, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını artırmaktadır. Çünkü giriş kısmında da ortaya konulduğu gibi, öznel olarak kendinin yetkin olduğunu hisseden, örgütsel olarak da desteklenen çalışanlar, ulaşılması istenen hedefleri yükseltme eğilimindedir. Alanyazında güçlendirmenin çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını olumlu etkilediğine ilişkin sonuçlar mevcuttur (Bogler ve Somech, 2004). Kısaca belirtmek gerekirse, öğretmenlerin güçlendirilmesi örgütsel vatandaşlık davranışlarının artırılması ve sürdürülmesi için yöneticilere yetkinliklerini işe koşabilecekleri bir fırsat penceresi sunmaktadır.

Öğretmenlerin güçlendirilmesinde en önemli görevlerden biri de okul yöneticilerine düşmektedir. Her ne kadar Türk eğitim sisteminin aşırı merkezîyetçi yapısı, öğretmenlerin özellikle yapısal güçlendirilmelerini sınırlandırsa da, okul müdürleri sahip oldukları güç kaynaklarını etkili kullanarak bu sorunu aşabilirler. Alanyazındaki birçok çalışma, çalışanların işe yönelik tutumlarının yönetici davranışlarından etkilendiğini ortaya koymaktadır. Okul müdürlerin destekleyici olması, işbirlikçi ortamlar yaratması, mesleki gelişim çabalarını özendirici ve destekleyici davranışlar sergilemeleri, öğretmenlerin özerklik davranışlarını arttırarak kendilerini güçlü hissetmelerine neden olmaktadır (Akan, 2014; Bayrak, Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Çolak, 2016; Garvin, 2007). Bunun sonucu da, bu araştırmanın sonuçlarının ifade ettiği gibi rol fazlası davranışların artması anlamına gelmektedir.

Araştırma bulgularına dayalı şu temel çıkarım ve önerilerde bulunulabilir: (1) Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları orta düzeyin üzerindedir, ancak örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel etkililik arasındaki olumlu ilişki (Brief ve Motowidlo, 1989) dikkate alındığında bu davranışların artırılmasına yönelik çabaların artırılması gerekir (2) Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilme algıları daha yüksektir ve psikolojik güçlendirme bireylerin öznel algılarına yönelik olduğundan mevcut koşullarda da kullanılabilir yönetimsel bir mekanizmadır. (3) Öğretmenlerin yapısal güçlendirilme algıları orta düzeydedir ve yapısal güçlendirmenin artırılabilmesi örgütsel yapı ve işleyişle ilgili görünmektedir. (4) Öğretmenlerin güçlendirilmesi yoluyla öğretmenlerin rol fazlası davranışlara yönelimlerinin olumlu yönde etkilenmesi olanaklıdır, bu nedenle okul yöneticilerinin yönetimsel ve liderlik yeterliklerini bu kapsamda daha fazla işe koşmaları gerekir. (5) Çalışma öğretmenlerin güçlendirilmesi ve vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi Türkiye’de ele alan ilk çalışmadır. Bu çalışmanın farklı örneklerde tekrarlanması sonuçların genellenebilirliği bakımından önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirmeleri konusunda Türkiye’de az sayıda araştırma olduğundan, öğretmenlerin güçlendirilmesi ile öğretmen nitelikleriyle ilgili başka değişkenler arasındaki ilişkileri araştırılan çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akan, D. (2014). The relationship between democratic attitudes of primary and secondary school managers and school culture as measured by teachers' perceptions. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(2), 35-48.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Relationship between school administrators' organizational power sources and teachers' organizational citizenship behaviors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1-20.
- Appelbaum, S. H., Hebert, D. ve Leroux, S. (1999). Empowerment: Power, culture and leadership-a strategy or fad for the millennium. *Journal of Workplace Learning*, 11(7), 233-254.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H. ve Tahirbegi, Y. (2014). The relationship between teacher autonomy and student achievement: PISA sample. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 207-218.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). Elementary school teachers' perceptions of organisational justice, organizational citizenship behaviours and organisational trust. *Educational Administration: Theory and Practice*, 17(1), 29-62.
- Bayrak, C., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). The relationship between school principals' power sources and school climate. *Anthropologist*, 17(1), 81-91.
- Blase, J. ve Blase, J. (1996). Facilitative school leadership and teacher empowerment: Teachers' perspectives. *Social Psychology of Education*, 1, 117-145.
- Bogler, R. ve Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Bowen, D. E. ve Lawler, E. E. (1992). The empowerment of service workers: What, why, how, and when. *Sloan Management Review*, 33(3), 31-39.
- Brief, A. ve Motowidlo, S. (1989). Prosocial organization behaviors. *Academy of Management Review*, 11, 710-725.
- Cho, T. ve Faerman, S. R. (2010). An integrative approach to empowerment construct definition, measurement and validation. *Public Management Review*, 12(1), 33-51.
- Conger, J. A. ve Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Çekmecelioğlu, H. ve Eren, E. (2007). Psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve yaratıcı davranış arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi. *Yönetim*, 18(57), 13-25.
- Çokluk, Ö. (2010). Logistic regression: Concept and application. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3), 1357-1407.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çöl, H. (2006). Güçlendirme algılarını etkileyen sosyal yapısal özelliklerin analizi. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 33, 63-86.
- DiPaola, M. ve Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11, 424-447.
- DiPaola, M. F. ve Hoy, W. K. (2005). School characteristics that foster organizational citizenship behavior. *Journal of School Leadership*, 15, 308-326.
- DiPaola, M., Tarter, C. J. ve Hoy, W. K. (2005). Measuring organizational citizenship in schools: The OCB scale. W. K. Hoy ve C. Miskel (Ed.). *Educational leadership and reform*. Greenwich, CN: Information Age Publications.
- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2008). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29, 37-61.

- Edwards, J. L., Green, K. E. ve Lyons, C. A. (2002). Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. *Journal of Educational Administration*, 40(1), 67-86.
- Elma, C. ve Aytaç, T. (2015). Effect of seniority on teachers' organizational citizenship behavior: A meta-analysis. *Mevlana International Journal of Education*, 5(1), 58-76.
- Erstad, M. (1997). Empowerment and organizational change. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 9(7), 325-33.
- Fatima, A., Iqbal, M. Z. ve Imran, R. (2013). Organizational commitment and counterproductive work behavior: role of employee empowerment. *Proceedings of the Sixth International Conference on Management Science and Engineering Management*, 185, 665-679.
- Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: Distinguishing perceptions by school cultural characteristics* (Yayımlanmamış doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veritabanından erişildi.
- George, J. M. ve Jones, G. R. (1997). Organizational spontaneity in context. *Human Performance*, 10, 153-170.
- Gruber, J. ve Trickett, E. J. (1987). Can we empower others? The paradox of empowerment in an alternative public high school. *American Journal of Community Psychology*, 15, 353-372.
- Hales, C. ve Klidas, A. (1998). Empowerment in five-stars hotels: Choice, voice or rhetoric?. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 10(3), 88-95.
- Hamid, S. F., Nordin, N., Adnan, A. ve Sirun, N. (2013). A study on primary school teachers' organizational commitment and psychological empowerment in the district of Klang. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 90, 782-787.
- Ilisu, İ. (2012). *Personel güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışı ve işten ayrılma niyetine etkisi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- Jimmieson, N. L., Hannam, R. L. ve Yeo, G. B. (2010). Teacher organizational citizenship behaviours and job efficacy: Implications for student quality of school life. *British Journal of Psychology*, 101(3), 453-479.
- Johnson, P. E. ve Short, P. M. (1998). Principal's leader power, teacher empowerment, teacher compliance and conflict. *Educational Management and Administration*, 26(2), 147-159.
- Kanter, R. M. (1993). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.
- Karadal H. ve Kılıç, S. (2008). A study on the role of empowerment in providing organizational commitment. *The Proceedings of 4th International Strategic Management Conference 19-21 June içinde* (s. 893-904). Sarajevo: Bosnia-Herzegovina.
- Kartal, S. E. (2016). Determining school administrators' perceptions on institutional culture: A qualitative study. *Educational Process: International Journal*, 5(2), 152-166.
- Kirby, P. C. ve Colbert, R. (1994). Principals who empower teachers. *Journal of School Leadership*, 4(1), 39-51.
- Knol J. ve Van Linge R. (2009) Innovative behavior: The effect of structural and psychological empowerment on nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 65(2), 359-370.
- Laschinger, H. K. S., Finegan, J. E. ve Shamian, J. (2001). Promoting nurses' health: Effect of empowerment on job strain and work satisfaction. *Nursing Economics*, 19(2), 42-52.
- Laschinger, H. K. S., Finegan, J. E., Shamian, J. ve Wilk, P. (2001). Impact of structural and psychological empowerment on job strain in nursing work settings: Expanding Kanter's model. *Journal of Nursing Administration*, 31, 260-72.
- Maeroff, G. I. (1988). *The empowerment of teachers: Overcoming the crisis of confidence*. New York, NY: Teachers College Press.

- Marks, H. M. ve Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 245-275.
- McDonald, A. M. (2014). *Simulation education of communication skills and the effects on nurse empowerment* (Yayımlanmamış doktora tezi). Columbia University, New York.
- Moorhead, G. ve Griffin, R. (1995). *Organizational behavior, managing people and organizations*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Myers, R. (1990). *Classical and modern regression with applications*. Boston, MA: Duxbury.
- O'Brien, J. L. (2010). *Structural empowerment, psychological empowerment and burnout in registered staff nurses working in outpatient dialysis centers* (Yayımlanmamış doktora tezi). The State University of New Jersey, New Jersey.
- Odabaş, İ. (2014). *Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: Öğretmenler üzerinde bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oğuz, E. ve Yılmaz, K. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları (Yozgat örneği). *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 89-98.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Journal of Human Performance*, 10(2), 85-92.
- Organ, D. W. ve Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors and organizational citizenship behaviour. *Journal of Personnel Psychology*, 48, 775-802.
- Podsakoff, N. P., Mackenzie, S. B., Paine, J. B. ve Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513-563.
- Podsakoff, P. M. ve MacKenzie, S. B. (1997). Impact of organizational citizenship behavior on organizational performance: A review and suggestions for future research. *Human Performance*, 10, 133-151.
- Reitzug, U. C. (1994). A case study of empowering principal behavior. *American Educational Research Journal*, 31, 283-307.
- Rinehart, J. S. ve Short, P. M. (1994). Job satisfaction and empowerment among teacher leaders, reading recovery teachers, and regular classroom teachers. *Education*, 114(4), 570-580.
- Rinehart, J. S., Short, P. M. ve Johnson, P. E. (1997). Empowerment and conflict at school-based and nonschool-based sites in the United States. *Journal of International Studies in Educational Administration*, 25, 77-87.
- Rinehart, J. S., Short, P. M., Short, R. J. ve Eckley, M. (1998). Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process. *Educational Administration Quarterly*, 34, 630-649.
- Robinson, S. L. ve Morrison, E. W. (1995). Psychological contracts and OCB: The effect of unfulfilled obligations on civic virtue behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 289-298.
- Rousseau, D. M. (1990). New hire perceptions of their own and their employer's obligation: A study of psychological contracts. *Journal of Organizational Behavior*, 11, 389-400.
- Rousseau, D. M. (2004). Psychological contracts in the workplace: Understanding the ties that motivate. *Academy of Management Executive*, 18, 120-127.
- Rousseau, D. M. ve Parks, J. M. (1993). The contracts of individuals in organizations. L. L. Cummings ve B. M. Staw (Ed.). *Research in organizational behavior* içinde (s. 1- 43). Greenwich, CT: JAI Press.

- Short, P. M. ve Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(6), 951-960.
- Short, P. M. (1994). Exploring the links among teacher empowerment, leader power, and conflict. *Education*, 114(4), 581-584.
- Short, P. M., Greer, J. T. ve Melvin, W. M. (1994). Creating empowered schools: Lessons in change. *Journal of Educational Research*, 32(4), 38-52.
- Smylie, M. A. (1994). Redesigning teachers' work: Connections to the classroom. *Review of Research in Education*, 20, 129-177.
- Somech, A. ve Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extrarole behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16, 649-659.
- Somech, A. ve Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 38-66.
- Spreitzer, G. M. ve Quinn, R. E. (2001). *A company of leaders: five disciplines for unleashing the power in your workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *The Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Sürgevil O., Tolay, E. ve Topoyan, M. (2013). Yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri. *Journal of Yaşar University*, 8(31), 5371-5391.
- Sweetland, S. R. ve Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Taşdan, M. ve Yılmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justice scales' adaptation to Turkish. *Education and Science*, 33(150), 87-96.
- Ünüvar, T. G. (2006). *İş özellikleri, iş doyumu, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışının bütünlüklü bir modeli* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Vacharakiat, M. (2008). *The relationships of empowerment, job satisfaction and organization commitment between Filipino and American registered nurses working in the USA* (Yayımlanmamış doktora tezi). George Mason University, Fairfax VA.
- Vanyperen, N. W., Van den Berg, A. E. ve Willering, M. (1999). Towards a better understanding of the link between participation in decision-making and organizational citizenship behaviour: A multilevel analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 377-392.
- Wall, R. ve Rinehart, J. S. (1998). School-based decision making and the empowerment of secondary school teachers. *Journal of School Leadership*, 8, 49-64.
- White, P. A. (1992). Teacher empowerment under "ideal" school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 69-82.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K. ve Kurtz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-832.
- Wu, V. ve Short, P. M. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 25, 85-89.
- Yılmaz, K. (2010). Kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-16.
- Yılmaz, K. (2012). The relationship between primary school teachers' job satisfaction levels and organizational citizenship behaviors. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 1-14.

- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Yıldırım, H. (2015). The effects of gender, seniority and subject matter variables on teachers' organizational citizenship behaviors in Turkey: A meta-analysis. *Education and Science*, 40(178), 285-304.
- Zeinabadi, H. ve Salehi, K. (2011). Role of procedural justice, trust, job satisfaction, and organizational commitment in Organizational Citizenship Behavior (OCB) of teachers: Proposing a modified social exchange model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1472-1481.