



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
ADANMIŞLIKLARI İLE LİDER-ÜYE
ETKİLEŞİMİ VE MOTİVASYONEL DİL
KULLANIMI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Sevim SİVİK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KAHRAMANMARAŞ

TEMMUZ - 2018



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
ADANMIŞLIKLARI İLE LİDER-ÜYE
ETKİLEŞİMİ VE MOTİVASYONEL DİL
KULLANIMI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**DANIŞMAN : Prof. Dr. Niyazi CAN
JÜRİ : Doç. Dr. Habib ÖZGAN
JÜRİ : Dr. Öğr. Üy. Erkan Hasan ATALMIŞ**

Sevim SİVİK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KAHRAMANMARAŞ

TEMMUZ-2018

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIKLARI
İLE LİDER-ÜYE ETKİLEŞİMİ VE MOTİVASYONEL
DİL KULLANIMI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Sevim SIVİK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kod No :

Bu Tez 26/07/2018 Tarihinde Aşağıdaki Jüri Üyeleri Tarafından
Oy Birliği ile Kabul Edilmiştir.

Prof. Dr. Niyazi CAN
BAŞKAN

Doç. Dr. Habib ÖZGAN
ÜYE

Dr. Öğr. Üy. Erkan Hasan
ATALMIŞ
ÜYE

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....
Prof. Dr. Abdullah SOYSAL
Enstitü Müdürü

Not: Bu tez ve projede kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirimlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIKLARI
İLE LİDER-ÜYE ETKİLEŞİMİ VE MOTİVASYONEL
DİL KULLANIMI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Sevim SİVİK

Danışman : Prof. Dr. Niyazi CAN
Yıl : 2018, Sayfa: 163+XVIII
Jüri : Prof.Dr. Niyazi CAN (Başkan)
: Doç. Dr. Habib ÖZGAN (Üye)
: Dr. Öğr. Üy. Erkan Hasan ATALMIŞ (Üye)

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile lider-üye etkileşimi ve motivasyonel dil kullanımı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma; ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinin merkez ilçeleri (Onikişubat, Dulkadiroğlu) ve Türkoğlu ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda görev yapan toplam 2929 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, evrende basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile yansız olarak seçilen, kırsal ve merkezi konumda bulunan 32 devlet ortaokulunda görev yapan, toplam 595 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının, lider-üye etkileşimine dair görüşlerinin ve motivasyonel dil kullanımına dair algılarının yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Araştırmada yapılan korelasyon analizleri sonucunda; öğretmenlerin örgütsel adanmışlık-lider-üye etkileşimi ve örgütsel adanmışlık-motivasyonel dil kullanımı arasında orta düzeyde, lider-üye etkileşimi-motivasyonel dil kullanımı arasında ise yüksek düzeyde, doğrusal ve pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan regresyon analizi sonucunda öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları üzerinde lider-üye etkileşimi düzeylerinin %40 ve motivasyonel dil kullanımı algılarının ise %28 yordama etkisine sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Adanmışlık, Lider-Üye Etkileşimi, Motivasyonel Dil

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY

ABSTRACT

MA THESIS

**THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS'
ORGANIZATIONAL COMMITMENT WITH
LEADER-MEMBER EXCHANGE
AND USING OF MOTIVATIONAL LANGUAGE**

Sevim SIVİK

Supervisor : Prof. Dr. Niyazi CAN
Year : 2018, Pages: 163+XVIII
Jury : Prof. Dr. Niyazi CAN (Chairperson)
: Assoc. Dr. Habib ÖZGAN (Member)
: Assist. Prof. Dr. Hasan Erkan ATALMIŞ (Member)

In this study, it is aimed to reveal the relationship between teacher's organizational commitment with leader-member exchange and using of motivational language. Relational screening model is used for the research. The universe of the research is composed of 2929 teachers working at secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in Kahramanmaraş province (Onikişubat, Dulkadiroğlu) and in the town of Türkoğlu during the academic year of 2015-2016. The sample of the study consisted of 595 teachers, who were working in 32 state secondary schools in rural and central locations, selected randomly by the simple random sampling method. Independent groups t-test, one way analysis of variance (ANOVA), Pearson correlation analysis and regression analysis were used in the analysis of the research data.

As a result of the research, it was revealed that teachers' organizational commitment, opinions about leader-member exchange and their perceptions about using motivational language are high. As a result of the correlation analysis, it was found that there is a moderate relationship between teachers' organizational commitment, leader-member exchange and using of motivational language. There is a high level, linear, positive and significant relationship between leader-member exchange and using of motivational language. In addition, according to the regression analysis, it is revealed that 40% of teacher's leader-member exchange levels and 28% of perceptions about motivational language use had a predictive effect on teachers' organizational commitment.

Keywords: Organizational Commitment, Leader-Member Exchange, Motivational Language

ÖNSÖZ

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile lider-üye etkileşimi ve motivasyonel dil kullanımı arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmamın tamamlanması sürecinde;

Teşekkür edeceğim kişilerin başında gelen, yüksek lisans eğitimim boyunca büyük bir gayret, özveri ve inançla başından beri beni destekleyen, beni eğiten, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, tezimin her aşamasında titizlikle çalışan ve kendisine yürekten çok şey borçlu olduğum tez danışmanım Sayın Rektör Prof. Dr. Niyazi CAN'a;

Yüksek lisans tezimi kendileriyle yazmak benim için onur verici bir ödüldü,

Tez savunmasında emeği geçen değerli jüri üyeleri Sayın Doç. Dr. Habib ÖZGAN ve Dr. Öğr. Üy. Erkan Hasan ATALMIŞ'a;

Bu süreçte ve özellikle analiz kısmında yol gösteren ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Dr. Öğr. Üy. Erkan Hasan ATALMIŞ'a;

Veri toplama sürecinde yardımcı olan değerli arkadaşlarıma ve bilime katkı sağlama amacı ile araştırmaya katılım gösteren değerli öğretmenlere;

Hayatımın her alanında beni hiçbir zaman yalnız bırakmamış olan, beni büyüten ve eğiten, bugünlere gelmemi sağlayan ve tüm eğitimim boyunca her zaman başarımın esas kaynağı olan fedakâr annem Hanife SİVİK'e;

Eğitime başladığım ilk günden itibaren akademik olarak ilerlemem konusunda beni her zaman destekleyen, her türlü sıkıntıda maddi ve manevi hiçbir desteğini benden esirgemeyen, her zaman yanımda olan ve başarılarımla gurur duyan çok değerli babam Kenan SİVİK'e;

Motivasyonlarıyla her zaman yanımda olan canım kardeşlerim Tuğçe SİVİK ve Tarık SİVİK'e;

Sonsuz Teşekkürler...

Sevim SİVİK
Temmuz-2018

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	II
ÖNSÖZ.....	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
KISALTMALAR LİSTESİ.....	VII
TABLolar LİSTESİ.....	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XVII
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Problem ve Alt Problemler.....	3
1.4.1. Alt problemler.....	4
1.5. Sayıtlar.....	4
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Tanımlar.....	5
2. KONUSAL İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Örgütsel Adanmışlık ile İlgili Yapılan Önceki Araştırmalar.....	6
2.2. Lider-Üye Etkileşimi ile İlgili Yapılan Önceki Araştırmalar.....	13
2.3. Motivasyonel Dil ile İlgili Yapılan Önceki Araştırmalar.....	24
3. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	27
3.1. Örgütsel Adanmışlık.....	27
3.1.1. Örgütsel Adanmışlık Kavramının Tanımları.....	27
3.1.2. Örgütsel Adanmışlık Kavramının Önemi.....	29
3.1.3. Örgütsel Adanmışlık Kuramları ve Sınıflandırmaları.....	30
3.1.3.1. Tutumsal Adanmışlık Yaklaşımları.....	30
3.1.3.1. (1). Etzioni'nin Adanmışlık Modeli (1961).....	31
3.1.3.1. (2). Kanter'in Adanmışlık Modeli (1968).....	31
3.1.3.1. (3). O'Reilly ve Chatman'ın Adanmışlık Modeli (1986).....	32
3.1.3.1. (4). Allen ve Meyer'in Adanmışlık Modeli (1990).....	33
3.1.3.2. Davranışsal Adanmışlık Yaklaşımları.....	35
3.1.3.3. Çoklu Adanmışlık Yaklaşımı.....	35
3.1.4. Örgütsel Adanmışlığı Etkileyen Başlıca Faktörler.....	35
3.1.5. Eğitim Örgütlerinde Çok Boyutlu Örgütsel Adanmışlık.....	37
3.1.5.1. Okula Adanma.....	37
3.1.5.2. Çalışma Grubuna Adanma.....	38
3.1.5.3. Mesleğe Adanma.....	38
3.1.5.4. Öğretim İşlerine Adanma.....	39
3.1.6. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı.....	40
3.2. Lider-Üye Etkileşimi.....	40
3.2.1. Liderlik ve Lider Kavramı.....	40
3.2.2. Lider-Üye Etkileşimi Kavramı ve Tanımı.....	43
3.2.3. Lider-Üye Etkileşimi Kuramının Gelişimi.....	45
3.2.4. Lider-Üye Etkileşimine Dayanak Oluşturan Kuramlar.....	47
3.2.4.1. Rol Kuramı.....	47
3.2.4.2. Sosyal Değişim Kuramı.....	48

3.2.5. Lider-Üye Etkileşimi Süreci.....	48
3.2.6. Lider-Üye Etkileşiminin Boyutları.....	50
3.2.6.1. Etki.....	51
3.2.6.2. Katkı.....	52
3.2.6.3. Vefakârlık.....	52
3.2.6.4. Profesyonel Saygı.....	53
3.2.7. Yüksek Ölçekli Lider-Üye Etkileşimi Açısından Gerekli Olan Unsurlar.....	53
3.2.8. Lider-Üye Etkileşimi Yaklaşımının Güçlü ve Zayıf Yönleri.....	54
3.2.9. Lider-Üye Etkileşimini Etkileyen Bağlamsal Faktörler.....	55
3.3. Motivasyonel Dil Teorisi.....	56
3.3.3. Motivasyonel Dil Kavramı.....	56
3.3.4. Söz Edimleri Kuramı.....	58
3.3.5. Motivasyonel Dilin Söz Edimleri.....	59
3.3.5.1. Etkisöz Edimi.....	59
3.3.5.2. Edimsöz Edimi.....	60
3.3.5.3. Düz söz Edimi.....	60
4.1. Araştırmanın Modeli.....	62
4.2. Evren ve Örneklem.....	62
4.2.1. Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri.....	63
4.3. Veri Toplama Araçları.....	64
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	64
4.3.2. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık Ölçeği.....	64
4.3.3. Motivasyonel Dil Ölçeği.....	65
4.3.4. Lider Üye Etkileşimi Ölçeği.....	66
4.5. Verilerin Çözümü ve Yorumu.....	68
5. BULGULAR VE YORUM.....	69
5.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Bulgular.....	69
5.2. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	69
5.3. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	71
5.4. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Öğrenim Durumuna Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	78
5.5. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Hizmet Yılına Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	80
5.6. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	88
5.7. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimlerinin Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Bulgular.....	94
5.8. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	94
5.9. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Yaşa Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	96
5.10. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Öğrenim Durumuna Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	102
5.11. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Hizmet Yılına Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	104

5.12.Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	109
5.13.Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Bulgular.....	116
5.14.Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	116
5.15.Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algı Düzeylerinin Yaşa Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	118
5.16.Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algı Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	122
5.17.Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algı Düzeylerinin Hizmet Yılına Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	123
5.18.Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algı Düzeylerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	128
5.19.Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları ile Lider-üye Etkileşimi Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	133
5.20.Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları ile Motivasyonel Dil Kullanımı Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	134
5.21.Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimi Düzeyleri ile Motivasyonel Dil Kullanımı Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	135
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	137
6.1. Sonuç ve Tartışma.....	137
6.2. Öneriler.....	145
KAYNAKLAR.....	148
ÖZGEÇMİŞ	
EKLER	

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
LMX	: Leader Member Exchange
LÜE	: Lider-Üye Etkileşimi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MD	: Motivasyonel Dil
ÖA	: Örgütsel Adanmışlık
vd.	: Ve Diğerleri



TABLolar LİSTESİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 3. 2. İkili liderlik yaklaşımının gelişimi (Kırboğa, 2017:82).....	45
Tablo 4. 1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Verilerin Dağılımı	63
Tablo 4. 2. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Verilerin Dağılımı	63
Tablo 4. 3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Verilerin Dağılımı..	63
Tablo 4. 4. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Verilerin Dağılımı	63
Tablo 4. 5. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine İlişkin Verilerin Dağılımı	64
Tablo 4. 6. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Puanlarının Derecelendirilmesi.....	65
Tablo 4. 7. Motivasyonel Dil Ölçeğinin Alt Boyutlara Göre Madde Dağılımı.....	66
Tablo 4. 8. Motivasyonel Dil Ölçeği Puanlarının Derecelendirilmesi.....	66
Tablo 4. 9. Lider Üye Etkileşimi Ölçeğinin Alt Boyutlara Göre Madde Dağılımı.....	67
Tablo 4. 10. Lider Üye Etkileşimi Ölçeği Puanlarının Derecelendirilmesi.....	67
Tablo 5. 1. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarına İlişkin Betimsel Değerlerin Dağılımı.....	69
Tablo 5. 2. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	69
Tablo 5. 3. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	70
Tablo 5. 4. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	70
Tablo 5. 5. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Atanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	71
Tablo 5. 6. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	71
Tablo 5. 7. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	71
Tablo 5. 8. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	72
Tablo 5. 9. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	72
Tablo 5. 10. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Yaş Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları	72
Tablo 5. 11. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri	73
Tablo 5. 12. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	73
Tablo 5. 13. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	73
Tablo 5. 14. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları	74

Tablo 5. 15. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	74
Tablo 5. 16. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	75
Tablo 5. 17. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 5. 18. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları.....	75
Tablo 5. 19. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	75
Tablo 5. 20. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	76
Tablo 5. 21. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 5. 22. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	76
Tablo 5. 23. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	77
Tablo 5. 24. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 5. 25. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları.....	77
Tablo 5. 26. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	78
Tablo 5. 27. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	78
Tablo 5.28.Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	79
Tablo 5. 29. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	79
Tablo 5. 30. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	79
Tablo 5. 31. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	80
Tablo 5. 32. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	80
Tablo 5. 33. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	81
Tablo 5. 34. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları.....	81
Tablo 5.35.Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları PuanlarınHizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	81
Tablo 5.36.Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları PuanlarınHizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	82

Tablo 5. 37. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 5. 38. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine GöreLSD Anlamlılık Testi Sonuçları.....	83
Tablo 5. 39. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri	83
Tablo 5. 40. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	84
Tablo 5. 41. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 5. 42. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine GöreLSD Anlamlılık Testi Sonuçları	84
Tablo 5. 43. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	85
Tablo 5. 44. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	85
Tablo 5. 45. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	85
Tablo 5. 46. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine GöreLSD Anlamlılık Testi Sonuçları.....	86
Tablo 5. 47. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri	86
Tablo 5. 48. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	87
Tablo 5. 49. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 5. 50. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları	87
Tablo 5. 51. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	88
Tablo 5. 52. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	88
Tablo 5. 53. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	88
Tablo 5. 54. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	89
Tablo 5. 55. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	89
Tablo 5. 56. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	89
Tablo 5. 57. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları.....	90

Tablo 5. 58. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	90
Tablo 5. 59. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	91
Tablo 5. 60. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	91
Tablo 5. 61. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri	91
Tablo 5. 62. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	92
Tablo 5. 63. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	92
Tablo 5. 64. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	92
Tablo 5. 65. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	93
Tablo 5. 66. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	93
Tablo 5. 67. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları.....	93
Tablo 5. 68. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimi Görüşlerine İlişkin Betimsel Değerlerin Dağılımı	94
Tablo 5. 69. Öğretmenlerin Lider- Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları... 94	94
Tablo 5. 70. Öğretmenlerin “Etki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları... 95	95
Tablo 5. 71. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları... 95	95
Tablo 5. 72. Öğretmenlerin “Katkı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları... 95	95
Tablo 5. 73. Öğretmenlerin “Profesyonel Saygı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	96
Tablo 5. 74. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	96
Tablo 5. 75. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	97
Tablo 5. 76. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	97

Tablo 5. 77. Öğretmenlerin “Etki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	97
Tablo 5. 78. Öğretmenlerin “Etki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	98
Tablo 5. 79. Öğretmenlerin “Etki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	98
Tablo 5. 80. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	98
Tablo 5. 81. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	99
Tablo 5. 82. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 5. 83. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları.....	99
Tablo 5. 84. Öğretmenlerin “Katkı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	100
Tablo 5. 85. Öğretmenlerin “Katkı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	100
Tablo 5. 86. Öğretmenlerin “Katkı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	100
Tablo 5. 87. Öğretmenlerin “Profesyonel Saygı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	101
Tablo 5. 88. Öğretmenlerin “Profesyonel Saygı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	101
Tablo 5. 89. Öğretmenlerin “Profesyonel Saygı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 5. 90. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	102
Tablo 5. 91. Öğretmenlerin “Etki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	102
Tablo 5. 92. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	103
Tablo 5. 93. Öğretmenlerin “Katkı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	103
Tablo 5. 94. Öğretmenlerin “Profesyonel Saygı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	103
Tablo 5. 95. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	104
Tablo 5. 96. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	104
Tablo 5. 97. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	105
Tablo 5. 98. Öğretmenlerin “Etki” alt boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	105

Tablo 5. 99. Öğretmenlerin “Etki” alt boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	105
Tablo 5. 100. Öğretmenlerin “Etki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	106
Tablo 5. 101. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	106
Tablo 5. 102. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	106
Tablo 5. 103. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	107
Tablo 5. 104. Öğretmenlerin “Katkı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	107
Tablo 5. 105. Öğretmenlerin “Katkı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	107
Tablo 5. 106. Öğretmenlerin “Katkı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	108
Tablo 5. 107. Öğretmenlerin “Profesyonel Saygı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	108
Tablo 5. 108. Öğretmenlerin “Profesyonel Saygı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	108
Tablo 5. 109. Öğretmenlerin “Profesyonel Saygı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	109
Tablo 5. 110. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimi Düzeylerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	109
Tablo 5. 111. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimi Düzeylerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	110
Tablo 5. 112. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimi Düzeylerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	110
Tablo 5. 113. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimlerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları.....	110
Tablo 5. 114. Öğretmenlerin “Etki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	110
Tablo 5. 115. Öğretmenlerin “Etki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	111
Tablo 5. 116. Öğretmenlerin “Etki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	111
Tablo 5. 117. Öğretmenlerin “Etki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları.....	111
Tablo 5. 118. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	112
Tablo 5. 119. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	112
Tablo 5. 120. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	112
Tablo 5. 121. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları.....	113

Tablo 5. 122. Öğretmenlerin “Katki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri	113
Tablo 5. 123. Öğretmenlerin “Katki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	114
Tablo 5. 124. Öğretmenlerin “Katki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	114
Tablo 5. 125. Öğretmenlerin “Katki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları.....	114
Tablo 5. 126. Öğretmenlerin “Profesyonel Saygı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	115
Tablo 5. 127. Öğretmenlerin “Profesyonel Saygı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları	115
Tablo 5. 128. Öğretmenlerin “Profesyonel Saygı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	115
Tablo 5. 129. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Puanlarına İlişkin Betimsel Değerlerin Dağılımı	116
Tablo 5. 130. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	116
Tablo 5. 131. Öğretmenlerin “Yöneltici Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	117
Tablo 5. 132. Öğretmenlerin “Empatik Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	117
Tablo 5. 133. Öğretmenlerin “Anlam Oluşturucu Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	117
Tablo 5. 134. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	118
Tablo 5. 135. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	118
Tablo 5. 136. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	118
Tablo 5. 137. Öğretmenlerin “Yöneltici Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri	119
Tablo 5. 138. Öğretmenlerin “Yöneltici Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	119
Tablo 5. 139. Öğretmenlerin “Yöneltici Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	119
Tablo 5. 140. Öğretmenlerin “Empatik Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri	120
Tablo 5. 141. Öğretmenlerin “Empatik Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	120
Tablo 5. 142. Öğretmenlerin “Empatik Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	120
Tablo 5. 143. Öğretmenlerin “Anlam Oluşturucu Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	121

Tablo 5. 144. Öğretmenlerin “Anlam Oluşturucu Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	121
Tablo 5. 145. Öğretmenlerin “Anlam Oluşturucu Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	121
Tablo 5. 146. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.	122
Tablo 5. 147. Öğretmenlerin “Yöneltici Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	122
Tablo 5. 148. Öğretmenlerin “Empatik Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	123
Tablo 5. 149. Öğretmenlerin “Anlam Oluşturucu Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	123
Tablo 5. 150. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri	124
Tablo 5. 151. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	124
Tablo 5. 152. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	124
Tablo 5. 153. Öğretmenlerin “Yöneltici Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	125
Tablo 5. 154. Öğretmenlerin “Yöneltici Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	125
Tablo 5. 155. Öğretmenlerin “Yöneltici Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	125
Tablo 5. 156. Öğretmenlerin “Empatik Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri	126
Tablo 5. 157. Öğretmenlerin “Empatik Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	126
Tablo 5. 158. Öğretmenlerin “Empatik Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	126
Tablo 5. 159. Öğretmenlerin “Anlam Oluşturucu Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri	127
Tablo 5. 160. Öğretmenlerin “Anlam Oluşturucu Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	127
Tablo 5. 161. Öğretmenlerin “Anlam Oluşturucu Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	127
Tablo 5. 162. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri	128
Tablo 5. 163. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	128
Tablo 5. 164. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	129
Tablo 5. 165. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları.....	129

Tablo 5. 166. Öğretmenlerin “Yöneltici Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	129
Tablo 5. 167. Öğretmenlerin “Yöneltici Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları	130
Tablo 5. 168. Öğretmenlerin “Yöneltici Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	130
Tablo 5. 169. Öğretmenlerin “Yöneltici Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları.....	130
Tablo 5. 170. Öğretmenlerin “Empatik Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri	131
Tablo 5. 171. Öğretmenlerin “Empatik Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları	131
Tablo 5. 172. Öğretmenlerin “Empatik Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	131
Tablo 5. 173. Öğretmenlerin “Anlam Oluşturucu Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri.....	132
Tablo 5. 174. Öğretmenlerin “Anlam Oluşturucu Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.	132
Tablo 5. 175. Öğretmenlerin “Anlam Oluşturucu Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	132
Tablo 5. 176. Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	133
Tablo 5. 177. Regresyon Analizi Sonuçları.....	133
Tablo 5. 178. Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	134
Tablo 5. 179. Regresyon Analizi Sonuçları.....	134
Tablo 5. 180. Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	135
Tablo 5. 181. Regresyon Analizi Sonuçları.....	136

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sekiller

Sayfa

- Şekil 3. 1. Üç Bileşenli Örgütsel Adanışlık Modeli (Gül, 2002: 46).....34
- Şekil 3. 2. Lider-Üye Etkileşiminin Gelişim Süreci Modeli (Dienesch ve Liden, 1986: 627).49
- Şekil 3. 3. Lider-Üye Etkileşiminin Etki Boyutu (Akkaya, 2015: 36).....51



EKLER LİSTESİ

- EK-1 : Kişisel Bilgi Formu
- EK-2 : Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık Ölçeği
- EK-3 : Çok Boyutlu Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği
- EK-4 : Motivasyonel Dil Ölçeği
- EK-5 : Anket Uygulama İzin Yazısı
- EK-6 : Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık Ölçeği İzin Yazışması
- EK-7 : Çok Boyutlu Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği İzin Yazışması
- EK-8 : Motivasyonel Dil Ölçeği İzin Yazışması



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, amacı, önemi, problem ve alt problemleri, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insan, hayatının özellikle de iş yaşamının büyük bir kısmını formal yapılar olan örgütlerde geçirmektedirler. Örgüt kavramı en genel anlamıyla aynı amaç doğrultusunda ortak işlevleri gerçekleştirmek üzere ilerleyen yapılar olarak tanımlanmaktadır (Aytaç, 2004: 191). Örgütlerin kurulmasında ya da oluşturulmasında bazı ortak amaçlar şüphesiz ilk sırada gelmektedir. Bu amaçlar hem bireylerin gereksinim ve isteklerini karşılama hem de örgütlerin istek, beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamada temel işleve sahiptir (Aydın, 2000: 42). Bu amaçları odak noktası olarak alan örgütlerin bir yapı olarak ifade edilebilmesi için ise; yöneticiler, üyeler, iletişim, ilişkiler, prosedür, yapılanma şekli, organizasyona ait fiziksel özellikler gibi çeşitli bileşenlerin bir arada olması ve etkileşimler yoluyla yapılaşması gerekmektedir. Kuşkusuz bu bileşenlerin içerisinde insan unsuru, örgütlerin sosyal bir kimlik kazanmasında en kritik öneme sahiptir (Özden, 1997).

Örgütlerin var olması ve temel amacına hizmet ederek işlemesi için çeşitli görev ve sorumlulukları üstlenen bireylerin örgüt içerisinde eşgüdümlü olarak yönetilmesi büyük önem arz etmektedir. Hem kişisel hem de örgütsel amaçlarda ortak paydada keşişen bu bireyler aynı zamanda örgüt üyesi olarak da nitelendirilmektedir. Yönetimde en kritik unsur olan insan faktörünün örgütle olan ilişki ve yönetiminde ortaya çıkan birtakım paradigmların belirlenmesi ve bunların dikkatle işe koşulması hem yönetim süreçleri hem de örgütsel süreçlerin etkililiği açısından kritik bir role sahiptir. Bu bağlamda, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmek ve hedeflerine ulaşmak için kuşkusuz örgüt üyelerinin örgütsel amaçları benimsemesi ve bu noktada bağlı buldukları örgütlere aidiyet/adanmışlık duyguları ile hizmet etmesi önemli bir paradigma olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü işine, mesleğine ve örgütüne yüksek adanmışlık duygusuyla hareket eden bireylerin, örgüt amaçlarını etkili bir şekilde ortaya koymaları, yaptıkları işten doyum almaları, verimlilik, işten ve örgütten ayrılmalarında azalma gibi birçok örgütsel çıktı sağlanmış olacaktır (Çöl, 2004).

Son zamanlarda iş hayatında görülen en önemli problemlerden birisi de örgüt üyelerinin işlerinden ve işyerlerinden memnun olmamasıdır. Örgütler için üyelerinin işinden memnun olmalarının sağlanması, mal ve/veya hizmet üretmek kadar asli ve temel amaçlarından biri olarak dikkate alınmaktadır. Bu amacın gerçekleştirilmesinde üyenin örgütün amaçlarını benimsemesi ve o örgüt içinde varlığını sürdürme isteğini ifade eden örgütsel adanmışlık ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle, günümüzde örgüt üyelerinin iş ve örgütlerindeki davranışları çok önemli bir konu haline gelmiştir. Bu davranışların en önemlilerinden birisi olarak örgütsel adanmışlık görülmektedir (Gül, 2002: 37).

Nitekim büyük bir örgütsel yapıyı ifade eden eğitim örgütlerinin de, girdisinin ve çıktısının insan olmasından dolayı ve bu işleme ve yönetme süreçlerinin toplumu şekillendirme gibi güçlü bir etkisinin var olması durumu, eğitim örgütlerinin en temel taşı olan okulların ve okullardaki çalışanların adanmışlıklarının belirlenmesinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Bütün örgütler gibi okullar da çok çeşitli amaçlara sahiptir. Sadece eğitim ve öğretim etkinlikleriyle sınırlı olmayan ve sosyal yapılar olarak şekillenen okullarda insan ilişkileri, davranış bilimleri ve yönetim süreçleri bir kez daha önemini göstermektedir (Bursalıoğlu, 2005).

Özellikle günümüzde eğitim örgütlerinde eğitimcilerin kurum ve kuruluşlara ait adanmışlık düzeyleri verilmesi planlanan eğitim ve öğretim etkinliklerinin niteliği açısından oldukça büyük önem taşımaktadır. Çünkü gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmenlerin kendi görev sorumluluklarını doğru, tam, içten ve samimi bir şekilde

yerine getirebilmelerinin temelinde onların mesleklerine adanmışlıkları en önemli unsurlardan biri olarak değerlendirilebilmektedir.

Bu bağlamda okulun temel öğeleri olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulu benimsemeleri, değer ve amaçlarını gerçekleştirmek için üstün bir performans göstermeye gönüllü olmaları ve adanmışlık duygusuna sahip olmaları; yüksek performans gösterilmesine ve böylece eğitimin en hayati hedefi olan öğrencilerin, başarısının artmasına zemin hazırlayacaktır (Celep, 2000: 138).

Bu açıdan, eğitim üzerindeki etkinliği diğer öğelerden fazla olan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin adanmışlık ortaya koymalarında ve okullarını benimsemelerinde ekip olarak kurdukları iletişim ve etkileşim ruhu büyük önem arz etmektedir (Celep, 2000). Okul sistemlerinin etkili bir şekilde işleminde, okul yöneticilerinin kurdukları söz konusu etkileşime dayalı yönetim süreçleri kritik bir rol oynamaktadır. Kuşkusuz yönetim denilince liderlik kavramı karşımıza çıkmakta ve öğretmenlerin etkili ve verimli şekilde görevlerini gerçekleştirmelerinde yöneticileriyle olan etkileşim ve liderlik yaklaşımı önem arz etmektedir. Liderlik, herhangi bir yaptırım gücüne gerek olmaksızın bireyleri gerçekleştirilmek istenen hedefe doğru motive edici bir güç olarak düşünülebilmektedir.

Okullarda adanmışlık duygusunun gelişebilmesi için yönetici, öğretmen, öğrenci, okuldaki diğer çalışanlar ve veliler arasında iyi bir iletişimin ve sağlıklı bir etkileşim ve diyalog sürecinin kurulması gerekmektedir. Bu durum, örgütsel yapılarda önemi yüksek düzeyde olan, liderler ile astları yani liderlere bağlı olarak çalışan üyeler arasındaki ilişkinin teorik karşılığını ifade eden, lider-üye etkileşiminin eğitim kurumlarındaki önemini şüphesiz ortaya koymaktadır.

Söz konusu etkileşim sürecinin temelinde yer alan bir faktör olarak lider veya yönetici, çalışanların istekli ya da isteksiz, verimli ya da verimsiz çalışmalarını sağlama konusunda tetikleyici olabilmektedir. Öğretmenler, lider konumundaki yöneticilerinin tutum ve davranışlarından etkilenebilmekte, böylelikle de liderler, dolaylı olarak okulların başarı ya da başarısızlığına etki edebilmektedirler. Bu yüzden de okullarda oluşturulacak nitelikli lider-üye etkileşimi, öğretmenlerin koordineli çalışması ve başarı odaklı hareket etmesi adına kilit bir unsur olarak nitelendirilebilecektir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerle olan yakınlık dereceleri, bir bakıma, beşeri olan ilişkilerin teknik alan yansımaları ifade etmektedir (Şirin, 2018: 2).

Günümüzde eğitim kurumlarının kilit taşı olan öğretmenlerin sadece görevlerini yerine getirerek maaş alan bireyler olarak değerlendirilmesi fikri terk edilerek yerini öğretmenlerin ve yöneticilerin çok daha önemli kalite ve verimlilik unsuru olduğuna dair inanç almıştır. Aynı zamanda okullar açısından alışılabilir, baskıcı ve disipline yönetici kimliğinden de uzaklaşıldığını görmek mümkündür. Bu tür bir liderlik ve yöneticilik anlayışının öğretmenlerin verimliliğini ve adanmışlığını düşürebileceği düşünüldüğünde lider-üye etkileşimi konusunun çok daha kritik bir önem taşıdığı anlaşılabilir. Bu yüzden son yıllarda tüm örgütler gibi eğitim örgütleri de lider-üye etkileşiminin en üst düzeyde ve olumlu gerçekleşmesi adına birbirlerine uyumlu yöneticiler ve öğretmen ilişkileri gerçekleştirme konusunda emek harcamaktadırlar. Bu emek ve girişimlerin, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarına olumlu bir şekilde katkı sağladığı düşünülebilmektedir (Şirin, 2018: 2).

Söz konusu bu etkileşim ve iletişim sisteminde yöneticilere düşen önemli görevlerden biri de öğretmenlerle aralarındaki uyum, işbirliği, aidiyet duygusu ve adanmışlıklarında temel teşkil eden dilin motive aracı olarak kullanılmasıdır. Doğru bir şekilde kullanıldığında inanılmaz etkiler yaratabilecek olan dilin motive edici özelliği örgütsel yapılar tarafından profesyonel olarak kullanılmakta ve örgütsel yapıda bu kavram “motivasyonel dil” olarak tanımlanmaktadır. Birçok örgütsel yapının kullandığı motivasyonel dilin, özellikle eğitim örgütlerinde kullanımı son derece önem taşımaktadır. Eğitim örgütlerinde yönetici-öğretmen ve öğrenci arasında en güçlü bağ oluşumuna katkıda bulunan şüphesiz bireyler arasında kullanılan dilin samimi, içten ve motive edici olmasıdır. Motivasyonel dil eğitim örgütlerinde adanmışlık ve aidiyet duygusunu ve yönetici-öğretmen etkileşimini arttırmada önemli rol oynamaktadır. Çünkü yöneticiler tarafından kullanılan dil yapıcı olduğunda, öğretmenlerin okulu daha

fazla sahiplendikleri, okulun amacına daha fazla hizmet ettikleri ve okula yönelik geliştirdikleri sahiplenme ve adanmışlık duygusunun artabileceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda, eğitim örgütlerinde yazılı kuralları dışında amaçları gerçekleştirebilmek için örtük olarak uygulanması gereken bazı durumların olduğu da bir gerçektir. Bahsi geçen örtük durumlar arasında en önemlileri örgüte ve örgütsel amaçlara adanmışlık, çeşitli hiyerarşi kademesinde (lider-üye) etkileşimi ve tüm bu durumların bağlamı olarak da motive edici dil kullanımı gelmektedir. Bu sebeple eğitim örgütlerinin temel üyeleri olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri, lider-üye etkileşimleri ve motivasyon dil kullanımları arasındaki ilişkinin araştırılması oldukça büyük önem arz etmektedir.

Bu çalışmada, örgütsel adanmışlık, lider-üye etkileşimi ve motivasyonel dil kavramları üzerine odaklanılmaktadır. Bu kavramların arasındaki ilişkileri ve etkileri öğrenmek adına da örgütsel adanmışlık üzerinde lider-üye etkileşiminin ve motivasyonel dil kullanımının etkisi ön plana çıkarılmaktadır. Buradan hareketle sırasıyla çalışma içerisinde örgütsel adanmışlık, lider-üye etkileşimi ve motivasyonel dil kavramlarının literatürdeki yansımaları yer almakta olup, kavramların genel çerçevesine dair değerlendirmeler bulunmaktadır. Çalışmanın son bölümünde lider-üye etkileşiminin ve motivasyonel dil kullanımının örgütsel adanmışlık üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik araştırma bölümü yer almaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, hizmet yılı ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenleri açısından örgütsel adanmışlık düzeyleri, lider-üye etkileşimi düzeyleri ve yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca öğretmenlerin lider-üye etkileşimi görüşlerinin ve motivasyonel dile dair algılarının örgütsel adanmışlığı ne derece yordadığını belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile alanyazında lider-üye etkileşiminin ve motivasyonel dil kullanımının örgütsel adanmışlığa etkisi konusunda daha önce yapılan çalışmalara ek bir katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin öğretmenlerle kurdukları liderlik etkileşiminin öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesinde, aynı şekilde okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dilin ne düzeyde algılandığının belirlenmesinde ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi hakkında açıklayıcı bilgiler vermesi düşünülmektedir.

Araştırmayla öğretmenlerin okullarını ve mesleklerini daha çok sahiplenerek benimsemelerinin sağlanmasına, etkili bir liderlik sürecinin oluşturulması ve müdürlerin liderlik davranışlarının gelişmesine, müdürlerin ve öğretmenlerin amaçlarını gerçekleştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece, eğitim-öğretimin daha kaliteli ve nitelikli hale gelmesi, daha yüksek düzeyde verimlilik ve performans ortaya konması, iş doyumunu ve sağlıklı bir okul ikliminin oluşturulması, etkili bir iletişim sürecinin oluşturulması ve yönetim temelli problemlerin ortadan kaldırılmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca, lider-üye etkileşiminin ve motivasyonel dilin örgütsel adanmışlığın boyutlarına olan etkilerini konu alan araştırmaların yerli ve yabancı yazındaki yetersizliği dikkate alındığında, bu araştırmanın bundan sonra yapılacak araştırmalara, yönetsel bağlamda bir model sunarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Problem ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri, lider-üye etkileşimi düzeyleri ve yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.4.1. Alt problemler

Bu araştırma, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri, lider-üye etkileşimi düzeyleri ve yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin, lider-üye etkileşimi düzeylerinin ve yöneticilerinin kullanmış oldukları motivasyonel dile dair algı düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılaşma durumlarının tespiti için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
5. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
6. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
7. Öğretmenlerin lider-üye etkileşimleri ne düzeydedir?
8. Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
9. Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi düzeyleri arasında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
10. Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi düzeyleri arasında öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
11. Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi düzeyleri arasında hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
12. Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi düzeyleri arasında okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
13. Öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımına ilişkin algıları ne düzeydedir?
14. Öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımına ilişkin algı düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
15. Öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımına ilişkin algı düzeyleri arasında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
16. Öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımına ilişkin algı düzeyleri arasında öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
17. Öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımına ilişkin algı düzeyleri arasında hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
18. Öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımına ilişkin algı düzeyleri arasında okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
19. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile lider-üye etkileşimi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki var mıdır?
20. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile motivasyonel dil kullanımına dair algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki var mıdır?
21. Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi düzeyleri ile motivasyonel dil kullanımına dair algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki var mıdır?

1.5. Sayıtlar

1. Öğretmenler örgütsel adanmışlık hakkında bilgi sahibidirler.
2. Öğretmenler lider-üye etkileşimi hakkında bilgi sahibidirler.
3. Öğretmenler motivasyonel dil kullanımını hakkında bilgi sahibidirler.
4. Öğretmenler veri toplama araçlarına doğru ve içtenlikle cevap vermişlerdir.

5. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları araştırma bulguları için yeterli düzeydedir.
6. Araştırmanın örneklem kümesi evreni temsil edebilecek nitelikte ve niceliktedir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2015 - 2016 eğitim-öğretim yılı ikinci dönemi ile sınırlıdır.
2. Araştırma Kahramanmaraş ilinin merkez ilçeleri (Dulkadiroğlu, Onikişubat) ve Türkoğlu ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki 32 devlet ortaokulunda görev yapan toplam 595 öğretmen ile sınırlıdır.
3. Ölçülen özellikler kullanılan ölçekler ve içerdikleri alt boyutlar ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Örgüt: Belli amaçları elde etmek için bir araya gelmiş kişilerin, karşılıklı işbirliği ve koordinasyon içinde ortak hedeflere yönelik çabalarından oluşan gruplardır (Aytaç, 2004: 191).

Adanmışlık: Bir örgütün bireyden beklediği formal ve normatif beklentilerinin de üstünde, bireyin bu amaç ve değerlere yönelik davranışlarıdır (Celep, 2000: 26).

Örgütsel Adanmışlık: “Çalışanların örgüt amaç ve değerlerine yüksek düzeyde inanması ve kabul etmesi, örgüt amaçları için yoğun gayret sarf etme isteği ve örgütte kalmak ve örgüt üyeliğini sürdürmek için duydukları güçlü bir arzu” olarak tanımlanmaktadır (Boylu, vd., 2007: 56).

Liderlik: Örgütün yaşamını sürdürebilmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli olan örgütsel ve yönetsel faaliyetlerde lider ve onu izleyen üyelerin karşılıklı etkileşiminden doğan ve üyeleri motive ederek onları belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları birlikte gerçekleştirebilme yeterliliğidir (Can, 2014: 4).

Lider-Üye Etkileşimi Kuramı: Liderlerin tüm üyelerine karşı tek bir liderlik tarzıyla yaklaşamayacaklarını, farklı üyelere farklı şekilde davrandığı varsayımı ile liderin kendisine bağlı üyelerin her biri ile farklı ilişkiler geliştirdiğini açıklayan kuramdır (Kaşlı, 2009: 8).

Yönetici: İlkokul, ortaokul, lise ve dengi okullarda görev yapan idareci, müdür.

Motivasyonel Dil: Liderin yaptığı her davranışın, izleyen motivasyonu üzerinde söz aracılığıyla eylemin etki bırakması ve bu etkiye yönelik olarak izleyenin gösterdiği tepkileri açıklayan söz edimleri teorisidir (Özen, 2015).

2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde; örgütsel adanmışlık, lider-üye etkileşimi ve motivasyonel dil kullanımı üzerine önceki yıllarda yapılan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Örgütsel Adanmışlık ile İlgili Yapılan Önceki Araştırmalar

Araştırmada bu başlık altında örgütsel adanmışlıkla ilgili daha önceki araştırmaların genel anlamda sonuçlarına yer verilmiştir.

Allen ve Meyer (1990), tarafından yapılan bir araştırmada işe yeni başlayan çalışanların bağlılık ve rol oryantasyonu arasındaki ilişkileri boylamsal bir analizle incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek formu uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, meslek programlarından üst üste mezun olan iki ayrı öğrenci grubundan toplanmıştır. Eğitim yılı sonunda, mezunlar bir işe girmiş ve araştırmanın ilk ölçek formu altı ay sonra uygulanmıştır. Aynı çalışma grubuna bir yıl sonra ikinci kez ölçek formları uygulanmış ve araştırma sonucunda, işe yeni başlayan çalışanların örgütsel sosyalleşme deneyimleri ilk altı ayda işlerinde rol değişikliğine dayalı olarak negatif yönde; altı aydan sonra ise, örgütsel bağlılığa pozitif yönde bağlı olarak değiştiği belirlenmiştir. Rol değişikliği ve bağlılık arasındaki ilişkinin ise, altıncı ayda negatif yönde olduğu saptanmıştır. Araştırma bulguları, örgütlerin işe yeni başlayan üyelerinin sosyalleşme deneyimlerinin örgütsel bağlılık ve rol oryantasyonu kapsamında gelişiminin sağlanması gerektiğini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin tutumsal bağlılığını, okul, öğretmen ve yönetici liderin bir görevi olarak inceleyen Everett (1992), araştırmasında bir meslek çalışanı olarak öğretmenlerin, okullarına ve öğretime olan tutumsal bağlılıklarını ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, San Fransisko'da bulunan, 85 okuldaki, 300 ilköğretim öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek formları ve görüşme yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin, öğretmenin okula ve öğretime bağlılığını sağlamada önemli bir faktör olarak algılandığı, örgütsel bağlılık çalışmasında liderliğin etkili bir değişken olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca yönetici liderliğin, örgütsel bağlılığın yordanmasında belli okul ve öğretmen unsurlarıyla etkileşim içinde olduğu ve liderlik etkililiğinin durumsallık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Örgütsel bağlılığın geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin örgütte kalma nedenlerini araştıran Rozenblum (1993), Afrika, Amerika ve İspanya uyruklu öğretmenlerin oluşturduğu 63 kişilik küçük bir grup ve diğer tüm öğretmenlerden oluşan büyük bir grubu örneklem olarak belirlemiştir. Ölçek formları kullanılarak elde edilen veriler neticesinde, örgütsel bağlılıkla öğretmenlerin yaş ve yaşanan bölgede geçirilen olumsuz yıllarının etkisi, iki öğretmen grubu için de farklı bulunmuştur. Buna göre, bölgede geçirilen olumsuz yıllar, büyük grubu oluşturan öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile negatif ilişkili iken, küçük grup öğretmenlerde düşük düzey bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada yaşanan bölgede geçirilen yılların, okul sisteminde büyük grubu oluşturan öğretmenlerin bağlılığını güçlendiren bir değişken olmadığı; örgütsel bağlılıkta sadakatın önemli olduğu ve bu değişkenin bağlılık yapısına yönelik bir değişken olarak araştırmanın görüşme aşamasında belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Allen ve Meyer (1997), örgütsel adanmışlık ve boyutlarını tespit etmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında örgütsel adanmışlığın alt boyutlarını; duygusal adanmışlık, devam adanmışlığı ve normatif adanmışlık olmak üzere üç boyutta belirlemişlerdir. Ayrıca araştırma sonucunda, çalışanların yaşları ile duygusal ve normatif adanmışlık boyutları arasında ve kıdemlerindeki yükselme ile devam adanmışlığı boyutu arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Celep (1998), araştırmasındaki örneklemini, genel liselerde görev yapan Zonguldak ilindeki 375 öğretmenden oluşturmuştur. Araştırmada asıl araştırılmak

istenen durum, öğretmenlerin çalıştıkları okul, öğretmen arkadaşları, öğretmenlik mesleği ve öğretim işleri boyutlarına dayalı olarak örgütlerine adanmışlıklarını tespit etmektir. Ölçek formu kullanılarak elde edilen veriler sonucunda, kendisini okula aday olan öğretmenlerin okul için, beklenilenden fazla çaba harcadıkları, çalıştıkları okulun personeli olmaktan gurur duydukları ve başka okulda çalışmayı istemedikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretim işlerine adanmışlıklarının yüksek düzeyde olduğu; öğretmenlik mesleğine adanmışlığın okula adanmışlıktan daha yüksek olduğu; öğretmenler arasındaki ilişkilerin genellikle yakın ve dostça olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmada, okullardaki mevcut yönetsel ve liderlik uygulamalarının ve okuldaki ilişkilerin kabul edilebilir nitelikte olduğu ve iş ortamının özelliklerinin öğretmenlerin çalışma şeklini etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Testa (2001), ABD’de hizmet sektöründe faaliyet gösteren bazı şirket personelleri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, iş tatmini ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda ise, iş tatmini ile örgütsel adanmışlık arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci öğrenmelerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığını etkileyen faktörleri inceleyen Dannetta (2002), araştırmasında 15 öğretmen ile görüşme yöntemi ile veriler toplamıştır. Araştırma sonucunda kişisel, örgütsel ve öğrenci yeterliliği olmak üzere üç ana değişkenin etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci öğrenmesini izleme, aitlik duygusu, karara katılma, işbirliği, mesleki yetiştirme olanakları, iş yükü, ödüller, geribildirim, sınıfta özerklik, öğrenci yeterliliği, lider yeterlilikleri, örgütsel amaçlar, okulun büyüklüğü, öğrencilerin akademik geçmişi, öğrencilerin öğrenme düzeyi öğretmenlerin adanmışlığını etkileyen faktörler olarak tespit edilmiştir.

Eğitim örgütlerindeki öğretmenlerin iş etiği özelliklerinin ve örgütsel adanmışlıklarının incelendiği Celep vd. (2004)’nin çalışmalarında örneklem olarak Kocaeli ili merkez ilçesindeki 24 ilköğretim okulu ve 4 ortaöğretim okulunda çalışan öğretmenler belirlenmiştir. Araştırmada ölçek formu ile elde edilen veriler neticesinde, öğretmenlerin okula, işe, mesleğe ve çalışma grubuna adanmalarının yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin yaş, eğitim düzeyi ve okulda geçen hizmet süresi gibi özelliklerinin örgütsel adanmışlıkları ve iş etiği üzerinde etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin yaşının, mesleğe adanma ile negatif yönde, okula adanma ile pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitim düzeyi ile mesleğe adanma arasında negatif yönde; okulda geçen hizmet süresi ile çalışma grubu arasında ise pozitif yönde ilişki olduğu, cinsiyet açısından ise sadece erkek öğretmenlerin okulda geçen hizmet süresi arttıkça, çalışma grubuna adanmışlıklarının azaldığı tespit edilmiştir.

Nguni vd. (2006), tarafından yürütülen bir çalışmada ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde dönüşümsel ve işlemsel liderliğin etkisi incelenmiştir. Araştırmada örneklem olarak Tanzanya’da bulunan ilköğretim öğretmenleri belirlenmiştir. Araştırmada gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda ise, öğretmenlerin iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde yöneticilerinin uygulamış oldukları dönüşümcü liderliğin istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif yönde ve yüksek etkisinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin iş tatmininin, yöneticilerin uyguladıkları dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde aracılık etkisi gösterdiği belirlenmiştir.

Düzener (2006), tarafından yürütülen bir araştırmada, özel ilk ve ortaöğretim okullarında uygulanan toplam kalite yönetiminin, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarına olan etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel 38 ilk ve ortaöğretim okullarında görevli toplam 106 yönetici ve öğretmenden oluşturmaktadır. Ölçek formu kullanılarak elde edilen veriler neticesinde, yöneticilerin rehber öğretmenler dışında diğer tüm öğretmenlere göre okula adanmalarının daha yüksek, tüm yönetici ve öğretmenlerin öğretim işlerine adanmalarının yüksek; öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu için kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, toplam kalite yöntemi uygulamaları ile yönetici ve öğretmenlerin adanmışlıkları arasında istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Eroğlu (2007), toplam kalite yönetimini uygulayan ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; toplam kalite yönetimi uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeylerini pozitif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu noktadan hareketle yönetim uygulamalarının kalitesi ile öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri arasında doğrusal ilişki olduğu söylenebilmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ve iş doyumlarında demografik değişkenlerin etkisini inceleyen Zöğ (2007), araştırmasını tarama modelinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kâğıthane ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan toplam 297 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçek formu kullanılarak elde edilen veriler neticesinde, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının ve tüm alt boyutlarının “çoğu zaman”, düzeyinde olduğu; iş doyum düzeylerinin ise, içsel doyum boyutunda “yüksek”, dışsal doyum boyutunda “orta” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca demografik değişkenler açısından yaş, görev yapılan eğitim kademesi, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu; fakat cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. İş doyumları arasında ise, cinsiyet ve görev yaptığı eğitim kademesi değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmazken; diğer demografik değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Son olarak araştırmada öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile iş doyumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde ilişki saptanmıştır.

Artun (2008), çalışmasında öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının örgütsel değişmeye dair tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Sakarya ilindeki liselerde çalışan 281 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada ölçek formları yoluyla ulaşılan veriler sonucunda, bayan öğretmenlerin örgütsel değişmeye daha olumlu tutum gösterdikleri ve örgütsel adanmışlıklarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, çalışma süresi veya yaş ilerledikçe öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları okulda çalışma sürelerinin arttıkça, okula, öğretmenlik mesleğine ve çalışma grubuna adanmışlıklarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile örgütsel değişmeye ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmemiştir.

İlköğretim ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin incelendiği Karagöz (2008)'ün araştırması, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Bursa ilindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında görevli tabakalama yöntemiyle seçilen üç farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görevli toplam 747 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adanmışlığın tüm boyutlarının, yöneticilerin etik liderlik rollerine ait tüm boyutları ile (iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik, davranışsal etik) arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı ilişkisi olduğu saptanmıştır.

Atar (2009), tarafından yürütülen bir araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlıkları ile müdürlerin liderlik davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini, 20 ilköğretim okulunda çalışan toplam 193 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçek formları kullanılarak ulaşılan veriler neticesinde, öğretmenlerin algılarına göre, müdürlerin yapı kurmaya ilişkin liderlik davranışı ve anlayış göstermeye ilişkin liderlik davranışı ile

örgütsel adanmışlıkları arasında istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada cinsiyete göre, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmazken; müdürlerinin anlayış göstermeye dair liderlik davranışı algılarında ise, erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Kıdem değişkeni açısından ise; 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 6-10 yıl kıdeme sahip olanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Alper-Apak (2009), araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yıldırma eylemlerine yönelik algıları ile örgütsel adanmışlıkları ve adanma odakları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ilindeki 15 resmî, 6 özel okulda çalışan 445 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak ölçek formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ise, okullarda öğretmenlere karşı yıldırma eylemlerinin uygulandığı ve bu eylemler ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasında istatistiksel açıdan yüksek düzeyde anlamlı ve negatif ilişki olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin incelendiği Babil (2009)'in araştırması, tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki 25 resmi ilköğretim okulunda çalışan 400 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçek formu kullanılarak elde edilen veriler neticesinde, öğretmenlerin görüşlerince ilköğretim okulu müdürlerinin orta düzeyde vizyoner liderlik özelliklerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, müdürlerin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Son olarak araştırmada, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının bireysel özellikleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği buna rağmen, yalnızca cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel adanmışlık algıları arasındaki ilişkiyi ve bu algıları bazı demografik değişkenler açısından inceleyen Ertürk (2011), çalışmasını ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Burdur ilindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan toplam 1463 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçek formu kullanılarak toplanan veriler sonucunda; örgütsel adalet algılarının, “yüksek” düzeyde olduğu; çalışılan kadro türü, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı; cinsiyete göre ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin okula ve çalışma grubuna adanmışlıklarının “yüksek”; öğretim işlerine ve öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarının ise “çok yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öğretim işlerine adanmışlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamış; okula, öğretmenlik mesleğine ve çalışma grubuna adanmışlıkları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. Öğretmenlerin tüm alt boyutlara ilişkin adanmışlıklarının, yaş ile birlikte anlamlı artış gösterdiği; çalıştıkları kadro türüne göre ise istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Okulun bulunduğu yerleşim yerine göre, öğretmenlerin çalışma grubuna adanmışlıklarının farklılaşmadığı; okula, öğretim işlerine ve mesleğe adanmışlıklarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile okula adanmışlıkları arasında orta düzeyde; öğretim işlerine, öğretmenlik mesleğine ve çalışma grubuna adanmışlıkları arasında ise düşük düzeyde, olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Vakıf üniversitelerindeki okutmanların örgütsel adanmışlık düzeylerini demografik değişkenler açısından inceleyen Gıcı (2011), araştırmasını tarama modelinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Celep (1996) tarafından geliştirilen “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan vakıf üniversiteleri hazırlık bölümlerindeki toplam 200 İngilizce okutmanından oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, okutmanların örgütsel adanmışlık düzeylerinin “çoğu zaman”; boyutlar açısından ise okula adanma ve çalışma grubuna

adanma boyutlarının “ara sıra”, öğretim işlerine adanma ve öğretmenlik mesleğine adanma boyutlarının da “çoğu zaman” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Çocuk sahibi olma değişkenine göre okutmanların örgütsel adanmışlıklarında; eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlik mesleğine adanma boyutunda ve maaş değişkenine göre okula adanma ve çalışma grubuna adanma boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur. Diğer demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi) açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Uzun (2011), araştırmasında öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Uşak il merkezindeki 40 ilköğretim okulunda çalışan toplam 290 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada ölçek formu kullanılarak toplanan veriler neticesinde, okul müdürlerinin göstermiş olduğu liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel adanmışlıkları arasında istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif yönde ve yüksek ilişkinin olduğu; ayrıca örgütsel güven algısı yüksek olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının da yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına dair görüşleri ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin incelendiği Ekinci (2012)'nin çalışmasında, örneklem olarak; 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Konya ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde resmi ortaöğretim okullarında görev yapan toplam 388 öğretmenle çalışılmıştır. Ölçek formu kullanılarak elde edilen veriler neticesinde, öğretmenlerin yıldırma davranışlarına dair görüşlerinin cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği; yaş, eğitim düzeyi, branş, mesleki hizmet süresi, buldukları okuldaki çalışma süresi ve okul türü değişkenlerine göre ise, istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının yüksek düzeyde olduğu; cinsiyet, eğitim düzeyi, branş, çalışma süresi ve okul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak araştırmada, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile yıldırma davranışları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma görevlilerinin örgütsel adanmışlık ve öz-yeterliliklerinin örgütsel sessizlikleri üzerindeki etkisini inceleyen Kutlay (2012), çalışmasında örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Bölgesi'ndeki üniversitelerde görevli toplam 291 araştırma görevlisi olarak belirlemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise; araştırma görevlilerinin örgütsel adanmışlık ve öz-yeterliliklerinin örgütsel sessizlikleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, örgütsel adanmışlık ve örgütsel güven düzeyleri ve aralarındaki ilişkiyi inceleyen Narman (2012)'in araştırmasının örneklemini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesinde faaliyet gösteren 10 ilköğretim okulunda görev yapan 306 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada ölçek formları kullanılarak ulaşılan veriler sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının yüksek düzeyde olduğu ve fiziksel adanmışlık düzeylerinin, bilişsel ve duygusal adanmışlık düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca; öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel adanmışlıkları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Özgan vd. (2012), tarafından yürütülen bir çalışmada öğretim elemanlarının örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılığa dair algı düzeyleri ile bu düzeyler arasındaki ilişki ve örgütsel sinizmin örgütsel adanmışlık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel tarama olarak desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında bahar döneminde Gaziantep Üniversitesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde görev yapan değişik unvanlardaki basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen toplam 185 öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda ise; öğretim elemanlarının örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık algılarının

“orta” düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, örgütsel sinizm ile bağlılık arasında orta düzeyde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiş ve örgütsel sinizmin örgütsel bağlılık algısı üzerinde negatif yönde ve orta düzeyde etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Tan (2012), doktora çalışmasında ilköğretim okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumu, örgütsel adanmışlık ve örgütsel vatandaşlıklarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma betimsel tarama modelinde yürütülmüş ve örnekleme Elazığ ilinde bulunan ilköğretim okullarında 2010–2011 eğitim-öğretim yılında çalışan toplam 822 öğretmenden oluşturulmuştur. Ölçek formları kullanılarak elde edilen veriler sonucunda, yöneticilerin takım liderlik davranışlarının iş doyumu, örgütsel adanmışlık ve örgütsel vatandaşlık üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı ve yüksek düzeyde etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği Bozdemir ve Yolcu (2014)’nın çalışması ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı, şehir merkezi ve ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 230 okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem belirlemek yerine evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin adanmışlık düzeyleri ve problem çözme becerileri yaş, görev alanı, eğitim düzeyi ve meslekteki kıdem açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmada örgütsel adanmışlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Cengiz vd. (2014), tarafından yürütülen bir araştırmada BESYO öğretim elemanlarının adanmışlık düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 29 devlet üniversitesindeki BESYO’larda çalışan 430 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak orijinali Celep (2000) tarafından geliştirilmiş olan “Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının öğretmenlik mesleğine adanma, öğretim işlerine adanma ve çalışma grubuna adanma alt boyutları puanlarında erkeklerin daha yüksek düzeyde olduğu; yaş ve kıdem değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda; araştırma görevlilerinin adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerini bazı değişkenlere göre inceleyen Ertürk (2014), çalışmasını betimsel tarama modelinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örnekleme, Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan 14 ilköğretim okulunda 2011-2012 eğitim-öğretim yılında çalışan 424 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçme formları kullanılarak elde edilen veriler neticesinde, öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları yapı kurmaya ilişkin liderlik ve anlayış göstermeye ilişkin liderlik davranışları ile örgütsel adanmışlıkları arasında istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile okul müdürlerinin liderlik davranışlarına dair algılarının cinsiyet, yaş, görev ve kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmış; fakat diğer demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Kızıl (2014), araştırmasında öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örnekleme, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 28 okulda çalışan toplam 550 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçek formu kullanılarak elde edilen veriler neticesinde, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu, cinsiyet, yaş, okul kademesi, branş ve kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken; eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği; öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin ise; yaş, okul kademesi, eğitim düzeyi, branş, kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken;

cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasında istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif yönde ilişki olduğu ve duygusal zekâlarının, örgütsel adanmışlıkları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen ve yöneticilerin örgütsel adanmışlıkları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Altunel (2015), araştırmasını 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Akçadağ ilçesinde bulunan 20 ilkokul, 13 ortaokul, 9 lise olmak üzere, bu okullarda çalışan 64 yönetici ve 275 öğretmen üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada ölçek formu kullanılarak ulaşılan veriler neticesinde, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının yüksek düzeyde olduğu; fiziksel adanmışlık düzeylerinin, bilişsel ve duygusal adanmışlık düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada; yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel adanmışlıkları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan ve Günay (2015), tarafından yürütülen bir çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin adanmışlıkları ile okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, MEB'e bağlı resmi okullarda çalışan 109 formatör ve 56 koordinatör beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada form yöntemi ile toplanan veriler neticesinde, iki gruptaki öğretmenlerin de adanmışlık puanlarının yakın düzeyde olduğu ve arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Her iki gruptaki öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri arasında değişkenler (cinsiyet, hizmet yılı, eğitim durumu) açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır. Ayrıca iki gruptaki öğretmenlerin de adanmışlık düzeyleri ile müdürlerinin liderlik stilleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Demirhan ve Karaman (2015), çalışmalarında akademisyenlerin adalet ve etik algılarının örgütsel adanmışlık üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, 2012-2013 akademik yılı güz yarıyılında Uşak Üniversitesi'nde çalışan 181 akademik personelden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı ölçek formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ise, akademisyenlerin adalet ve etik algılamalarının "orta" seviyede, örgütsel adanmışlık düzeylerinin ise "yüksek" seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, adalet algısını oluşturan dağıtım adaleti boyutu ve etik algısının akademik personelin örgütsel adanmışlığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aytekin (2016), araştırmasında lider-üye etkileşiminin örgütsel adanmışlık üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara il merkezindeki özel okulda çalışan toplam 370 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçek formu kullanılarak elde edilen veriler sonucunda, lider-üye etkileşiminin ve tüm alt boyutlarının aynı şekilde örgütsel adanmışlık ve tüm alt boyutlarının "yüksek" seviyede olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, lider-üye etkileşimi ile örgütsel adanmışlık arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri ile örgütsel adanmışlıklarının cinsiyet ve hizmet süresi değişkenlerine göre incelendiği ve aradaki ilişkinin belirlenmeye çalışıldığı Bahadır ve Certel (2016)'in çalışmalarında Kayseri il merkezindeki ortaokullarda çalışan 209 beden eğitimi öğretmeni araştırma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, örgütsel sessizlik ve adanmışlık ile cinsiyet ve hizmet süresi arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır. Örgütsel sessizlik ile bilişsel adanmışlık arasında ise negatif yönde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur.

İlköğretim okulundaki öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen Altunay (2017), çalışmasının örneklem grubunu İzmir ilindeki MEB'e bağlı resmi ilköğretim okulundaki 805 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının yüksek düzeyde olduğu; cinsiyete göre kadınlar lehine, kıdeme göre 21 yıl ve daha üzerindeki lehine, çalışma süresi açısından 16 yıl ve üstü süreye sahip olanlar lehine, branş ve mezun olunan okul

açısından sınıf/okulöncesi öğretmenler lehine örgütsel adanmışlıklarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ve örgütsel güven ile arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. Lider-Üye Etkileşimi ile İlgili Yapılan Önceki Araştırmalar

Araştırmada bu başlık altında lider-üye etkileşimi ile ilgili daha önceki yapılan araştırmaların genel sonuçlarına yer verilmiştir.

Graen ve Schiemann (1978), tarafından yapılan bir araştırmada liderlik gelişiminde dikey ikili bağlantı modeli olarak türetilen ve bu bağlamda değerlendirilen bir hipotez test edilmiştir. Araştırmanın asıl amacı ise; bir lider ve bir üye arasında karşılıklı olarak yaşanan bazı olay ve durumların anlamına ilişkin anlaşmanın, ikili ilişkilerin kalitesinin olumlu bir işlevi olarak değişim göstereceği hipotezinin test edilmesidir. Çiftli ölçüm yöntemleri kullanılarak yapılan araştırmada örneklem olarak ABD'deki iki ayrı üniversitenin yönetsel ilişkisi 109 deney ve 41 kontrol grubu olarak oluşturulmuştur. İki ayrı üniversitedeki yönetsel ikili ilişkiler, 3 aylık periyotlarla üç ayrı zamanda iki farklı ikili uyum anlaşması ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, yüksek ve orta seviyede ikili ilişki gösterenlerin anlaşma seviyelerinin yüksek olduğu, düşük ikili ilişkilerde ise anlaşma seviyesinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Liden ve Graen (1980), araştırmalarında 41 yönetici ve ustabaşından (formen) veri toplamışlardır. Araştırmada liderin, her bir astıyla farklı ilişki kurduğu belirlenmiştir. Müzakere serbestisine sahip olan yani etkileşimi kaliteli olan üyelerin, işle ilgili ekstra çaba harcamayı gerektiren özel görevlere talip olduğu, karar verme ve iletişim konularında da etkin oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, lider-üye etkileşimi modelinin yöneticilerin yanında ustabaşları için de geçerli olduğu ve ortalama liderlik tarzı yerine lider-üye etkileşimi yaklaşımının benimsenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Lider-üye etkileşiminin personel devri üzerindeki etkisi Graen vd. (1982a), tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada incelenmiştir. Araştırmada danışmanlık yapan bir firmanın yönetici ve çalışanlarından oluşan toplam 48 katılımcıdan veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda ise, her liderin astlarıyla farklı etkileşim içinde olduğu ve personel devir oranı üzerinde ortalama liderlik tarzından ziyade lider-üye etkileşimi yaklaşımının etkili olduğu belirlenmiştir. İşten ayrılanların çoğunluğunun kalitesi düşük etkileşime sahip olduğu saptanmıştır.

Lider-üye değişimi (LMX) modeline dayalı bir liderlik müdahalesinin, bir kontrol koşuluna karşı test edildiği Scandura ve Graen (1984) tarafından yapılan bir araştırmada, büyük bir hizmet organizasyonunun bilgisayarla çalışan 83 çalışanını içeren bir alan denevi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada başlangıçta düşük LMX'e sahip olan çalışanların, daha yüksek kalitede ilişkilere sahip olanlara göre liderlik müdahalesine daha olumlu yanıt vereceği hipotezi test edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; etkileşim etkilerinin analizi, liderlik müdahale koşulunu kontrol durumuna göre karşılaştırarak, başlangıçta düşük LMX grubunun, başlangıçta yüksek LMX grubuna kıyasla, verimlilik, iş memnuniyeti ve süpervizör memnuniyetinde önemli kazanımlar olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonucunda ise; lider-üye etkileşimi seviyesi düşük olanların lider müdahalesini, yüksek olanlara göre daha fazla kabul ettikleri ve gördükleri destek ile daha fazla kazanım gerçekleştirdiği görülmüştür. LMX'in başlangıçtaki kalitesinin, liderlik müdahalesi etkisinin hipotez yönündeki uyumluluğunu arttırdığı saptanmıştır.

Scandura vd. (1986), araştırmalarında bir üretim tesisinde çalışanların performansı ve lider-üye etkileşimi ile kararlara katılım arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda ise, astların etkileşimleri yüksek olduğunda performansları nasıl olursa olsun verilen kararlarda etkili oldukları görülürken; etkileşimi düşük olan astlarda performans değerlendirmesinin etkili olduğu saptanmıştır. Buna göre, zayıf etkileşim içinde olan astlar düşük performans sergiledikleri takdirde kararlara katılımlarının da düşük olduğu ve değişkenler arasındaki ilişkinin anlamsız olduğu gözlenmiştir. Diğer taraftan yöneticilerin etkileşim kalitesi yüksek iken astların

performansının da yüksek olması durumunda verilen kararlara dâhil oldukları gözlenmiştir.

Dienesch ve Liden (1986), tarafından yapılan bir araştırmada lider-üye değişim modeli liderliği üzerine literatürün incelenmesinin ardından, modelin metodolojik ve teorik sorunları tartışılmıştır. Araştırmada ilk olarak, lider-üye değişiminin çok boyutlu bir yapı olduğu ve bu doğrultuda ölçülmesi gerektiği savunularak; lider-üye değişim gelişim sürecinin tam olarak açıklanmadığı belirtilmiştir. Bu sorunların ele alınmasında lider-üye değişim yapısının üç boyutlu olarak kavramsallaştırılması önerilmiş ve lider-üye değişim gelişim süreci modellenmiştir.

Lider-üye etkileşimi ile astın performansı arasındaki ilişki ve bu ilişkide görev yapısının etkisi Dunegan vd. (1992), tarafından yapılan bir araştırmada incelenmiştir. Araştırmada, görev yapısının lider-üye etkileşimi ile astın performansı arasındaki ilişkide düzenleyici role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, kaliteli etkileşim içinde olan üyelerin kolay ve zor görevleri yerine getirirken performanslarının yüksek düzeyde olduğu, görevin zorluk ve belirginliği orta seviyede olduğunda ise etkileşim kalitesinin, astın performansı üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı etki oluşturmadığı tespit edilmiştir.

İki ayrı üniversitedeki çalışanlar ve yöneticiler arasındaki lider-üye etkileşiminin gelişim sürecinin incelendiği Liden vd. (1993)'nin araştırmalarında örneklem olarak toplam 166 yönetici-çalışan ikilisi olmak üzere akademik olmayan kadrolardaki çalışanlar ve bu çalışanların işe yeni başlayan amirleri belirlenmiştir. Araştırmada ölçek formu kullanılarak ulaşılan veriler sonucunda; birbiriyle ilk kez çalışan ikililerin ilk beş gün içerisinde beklentilerinin olduğu ve bu beklentilerin ikinci ve altıncı haftada ölçülen lider-üye etkileşimi kalitelerini etkilediği saptanmıştır. Bununla birlikte, astın liderden beklentisinin lider-üye etkileşimi kalitesini etkilediği ve lider ile astın birbirini beğenmesi ve benzerlikler algılamasının da lider-üye etkileşimi kalitesini etkilediği ortaya konmuştur. Diğer taraftan lider ile ast arasındaki demografik benzerliklerin lider-üye etkileşimi gelişimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı ve astın performansının lider-üye etkileşimine etkisinin diğer değişkenler kadar güçlü olmadığı belirlenmiştir.

Phillips ve Bedeian (1994), tarafından hemşirelerle yapılan bir araştırmada lider ve takipçisi değişimi kalitesinde kişiler ve kişilerarası özelliklerin rolü incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi ABD'de bulunan büyük bir hastanede görev yapan 84 hemşire ve 12 danışmanı (lider) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise; liderin lider-üye tutum benzerliği ve üyenin dışa dönüklüğüne ilişkin algısı ile lider-üye etkileşimi kalitesi arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte takipçilerin kontrol odağı ve büyümeye ihtiyaç duyma gücü değişkenleri ile lider-üye etkileşimi kalitesi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Graen ve Uhl-Bien (1995), tarafından yapılan bir araştırmada liderlik ilişkiye dayalı bir yaklaşımla ele alınarak lider-üye değişimi teorisine çok alanlı ve çok düzeyli bir perspektif uygulanmıştır. Araştırmanın asıl amacı ise; liderlik yaklaşımlarının bir taksonomisini sunarak daha kapsamlı bir tanımlama yapabilmek için çok düzeyli ve çok alanlı perspektife dayalı olarak liderlik çalışmasına yaklaşmak ve yeni bir sınıflandırma sistemi sağlamaktır. Araştırmada lider-üye değişimi teorisinin gelişim aşamaları tanımlanarak, LMX'in gelişiminin dört seviye halinde olduğu ifade edilmektedir. Araştırmada, LMX'in gelişimine dair o zamana kadarki yapılan teori ve araştırmaların dört evrimsel aşama boyunca izlemek amacıyla bir seviye perspektifi kullanılmıştır. Bu şekilde LMX'in tanımlanan ölçü ve boyutsallık konuları ile organizasyonların netliği, test edilebilirliği, anlaşılabilirliği ve yaratıcılığının artacağı ve örgütsel davranışlarla liderliğin bütünleşeceği ileri sürülmüştür.

Bauer ve Graen (1996), tarafından yapılan uzun dönemli bir çalışmada, lider teori modellerinde ortaya çıkan ve henüz tam olarak test edilmeven fikirleri uzatan ve test eden bir model aracılığıyla lider-üye değişimi (LMX) ilişkilerinin gelişimi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi 205 yeni ast ve bu astların 112 amirleri olmak üzere toplam 317 kişi oluşturmaktadır. Örneklem yapılan bu boyamsal araştırma boyunca 3 kez incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, çift cinsiyet ve kişilik

benzerliği, üye performansı ve lider delegasyonunun LMX gelişimi ile aşamalı ve kümülatif olarak ilişkili olduğu hipotezlerini test etmeyi sağlamıştır. Araştırma sonucunda, LMX kalitesi ile pozitif duygusallık benzerliği, performans ve delegasyon arasındaki ilişkilerde destek bulunmuş ancak cinsiyet benzerliği ile ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte, iyi üye performansının lider delegasyonundan önce gelebileceği de araştırma bulgularında ortaya konmuştur.

Örgütlerdeki sosyal değişim ve karşılıklılık normunu, algılanan örgütsel destek, lider-üye değişimi ve çalışan tutum ve davranışlarını açıklamak üzere alanyazında Settoon vd. (1996), tarafından bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini ABD’de bulunan büyük bir hastanede görev yapan yönetim dışındaki farklı görevlerde çalışan 102 personel ve 26 denetçi (lider) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmış ve denetçiler her bir astı için ayrı anket doldürmüşlerdir. Araştırmanın sonucunda ise; algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin, örgütsel bağlılık ile lider-üye etkileşimi arasındaki ilişkiden daha güçlü olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte lider-üye değişimi ile vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin lider-üye değişimi ve örgütsel destek arasındaki ilişkiden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmadaki bulgular; istenilen iş davranışlarının, hem iş sözleşmesinde belirtilenle uyumlu olanlar hem de sözleşmenin ötesine uzananlar, yöneticiyle ve ilişkinin doğasıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada denetçiler ve astları arasındaki ilişki veya değişim, daha iyi vatandaşlık davranışı veya beklenen ve ekstra ast performansı açısından daha çok karşılıklı güven ve sadakat, kişiler arası etki ve her bir üye için saygıya dayandırılmaktadır. Çalışmalarda algılanan örgütsel destek ve vatandaşlık davranışı arasında ve lider-üye değişimi ve vatandaşlık davranışı arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca algılanan örgütsel desteğin, örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin lider-üye değişimine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarının sosyal değişim teorisini desteklediği görülmüştür.

Wayne vd. (1997), sosyal değişim teorisine dayandırdıkları araştırmalarında algılanan örgütsel destek ve lider-üye değişimine ilişkin öncülleri ve sonuçları bir model halinde incelemişlerdir. Daha önceki araştırmalarda kanıtlanan, çalışanların algılanan örgütsel destek (POS) ve lider-üye değişimi (LMX) ile ilgili hem kurumlarla hem de üst yöneticileri ile değişim ilişkileri geliştirdikleri düşüncesi ve bu iki yapı arasındaki kavramsal benzerliklere rağmen, teorik gelişim ve araştırmaların bağımsız olarak ilerlemesi durumundan hareketle araştırmayı gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, literatürleri bütünleştirme çabasıyla, sosyal değişim teorisine davanan, POS ve LMX’in öncüllerinin ve sonuçlarının bir modeli geliştirilerek test edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise; POS ve LMX’in benzersiz öncüllere sahip olduğu ve her iki değişim türünün önemine destek vererek, sonuç değişkenleri ile farklı şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda lider-üye ilişkisinin oluşmasındaki öncüller olarak liderin çalışanını sevmesi ve çalışanına ilişkin sahip olduğu beklenti ortaya konmuştur. Buna göre liderin, çalışanın örgüt içinde yükseleceğine dair beklentisi var ise, liderin çalışanı ile arasındaki ilişki kalitesini yükselttiği belirtilmektedir. Ayrıca lider üye ilişkisinin, performans ve örgütsel vatandaşlık ile pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Lider-üye değişimi literatürünü meta-analitik bir yaklaşımla ele alarak inceleyen Gerstner ve Day (1997), araştırmalarında LMX’in yapısı ve ilişkili olduğu konuları incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, lider-üye etkileşimi ile ast performansı, amirden tatmin, bütünsel tatmin, örgütsel bağlılık, rol belirginliği, üye yeterliliği, ciro hedefleri ve denetimden memnuniyet arasında pozitif ilişki olduğu; rol çatışması ve işten ayrılma niyetiyle arasında ise, negatif ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda kişinin amiri ile kaliteli ilişki kurmasının, performans gibi benzer çıktılarını pozitif yönde etkileyebileceği öngörülmüştür.

Ashkanasy ve O’Connor (1997), tarafından yapılan bir araştırmada lider-üye değişiminde değer ortaklığı incelenmiştir. Araştırmada lider-üye değişimi (LMX) kalitesi, lider ve üye arasındaki değerlerin birbirine bağlı olduğu hipotezine dayalı olarak test edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Avustralya’da bulunan bir işletmenin 30 çalışma grubunun 160 üyesi oluşturmaktadır. Araştırmada yapılan faktör analizi sonucunda özgürlük, başarı, ibadet, itaat ve başa çıkma olmak üzere 5 değer boyutu

tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ise; lider ve üyelerin başarı ve itaat değerlerini paylaştığında LMX kalitesinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarından hem yöneticilerin hem de astların değerlerinin uyumlu olduğu müddetçe LMX kalitesinin yüksek olduğu; bu durumun da liderin astlarının bağımsızlığını fark etmesi ve astların da liderin otoritesini kabul etmesine bağlı olduğu tespit edilmiştir.

Lider-üye etkileşimi, dönüştürücü liderlik ve değer sistemi arasındaki ilişkiyi inceleyen Krishnan (2005), araştırmasının örneklemini ABD’de bir kuruluştaki 100 hemşire yöneticisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda; lider-üye etkileşimi ile dönüştürücü liderlik arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, lider-üye etkileşimi ile değer sistemleri uyumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamıştır. Araştırmada, lider-üye etkileşimi kalitesinin işten ayrılma niyetini negatif yönde etkilediği ve liderden tatmin ile arasında pozitif ilişki olduğu; ayrıca dönüştürücü liderlik ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiye aracılık etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Toplumcu kültür, adalet algısı ile lider-üye etkileşimi arasındaki ilişkiyi inceleyen Erdoğan ve Liden (2006), tarafından gerçekleştirilen araştırmada İstanbul ilindeki beş farklı şirketten 104 çalışan örnekleme alınmıştır. Araştırma sonucunda ise; kültürel bir değer olarak toplumcu kültürün, adalet algısı ile lider-üye etkileşimi ilişkisinde rol oynadığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada; toplumcu kültür anlayışı düşük olan kişilerin dağıtım ve etkileşim adaleti algısının, lider-üye etkileşimini pozitif ve anlamlı yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Toplumcu kültürü benimseyenlerde ise sadece etkileşim adaletinin lider-üye etkileşimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Pellegrini ve Scandura (2006), tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada Türkiye’de üretim, telekomünikasyon, hukuk ve finans sektörlerinde çalışan 185 katılımcı araştırma örnekleme alınmıştır. Araştırma sonucunda ise, lider-üye etkileşimi ile yetki verme arasında pozitif ilişki olduğu; iş tatmini ile arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve lider-üye etkileşiminin babacan yönetim yaklaşımı aracılığıyla iş tatminini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, Türk iş dünyasında babacan davranışların, hem kaliteli lider-üye etkileşimi ilişkileri, hem de çalışanların iş tatmini üzerinde önemli etkiye sahip olduğu ve kaliteli etkileşimde; liderlerin yetki devrini gerçekleştirdikleri ortaya konmuştur.

Cevrioğlu (2007), üniversite öğretim elemanları ile gerçekleştirdiği araştırmasında lider-üye etkileşimi (LÜE) ilişkisini; etki, katkı, bağlılık ve profesyonel saygıyı da içeren çok boyutlu bir yaklaşımla ele alarak, LÜE kalitesinin bireysel ve örgütsel sonuçlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada asıl amaç ise LÜE’nin kalite düzeyi ile bireysel ve örgütsel sonuçlar arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkinin öğretim elemanlarının demografik özelliklerine ve çalıştıkları birime göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde görev yapan 186 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada ölçek formu kullanılarak elde edilen veriler neticesinde, LÜE’nin kalite düzeyi ile iş tatmini, örgüte bağlılık ve iş performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde fakat işten ayrılma niyeti ile negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. LÜE’nin alt boyutları ile bireysel ve örgütsel sonuçlar arasında da genel olarak istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuş, ancak bağlılık boyutu ile iş performansı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki saptanamamıştır. Erkek öğretim elemanlarının LÜE kalitesi puanlarının bayanlara göre biraz daha yüksek olduğu ve kurumda çalışma süresi ile iş performansı algısı arasında pozitif ilişki bulunduğu görülmüştür.

Turizm işletmelerinde çalışan yöneticiler üzerinde araştırmasını gerçekleştiren Çalışkan (2008), yöneticilerin lider olma motivasyonu, öz benlik değerlendirmeleri, güç ihtiyaçları ve politik yeteneklerinin paternalistik liderlik tarzının oluşumu üzerindeki etkisini ve bu etkileşimin yöneticinin lider-üye etkileşimi beklentisi üzerindeki açıklayıcı rolünü incelemiştir. Araştırmanın örneklemini turizm ve otelcilik, KOBİ ve kamu sektörleri, eğitim sektörü ve çok uluslu şirketlerde çalışan 450 yönetici oluşturmaktadır. Araştırmada ölçek formu kullanılarak elde edilen veriler neticesinde, paternalistik liderlik tarzlarının ve alt boyutlarının (otoriter, yardımsever ve moral

liderlik tarzları) hepsinin etkileşim halinde ve babacan liderlik tarzının tüm alt boyutlarının lider-üye etkileşimini istatistiksel olarak anlamlı şekilde açıkladığı görülmüştür.

Lider-üye etkileşimi ile özdeşleşme arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide işle bütünleşmenin aracılık etkisini inceleyen Katrinli vd. (2008), araştırmalarında örneklem olarak, özel bir hastanede çalışan 148 hemşire üzerinde çalışmışlardır. Ölçek formu yöntemi ile toplanan veriler sonucunda, lider-üye etkileşimi kalitesinin, hemşirelerin örgütsel özdeşleşme seviyelerini pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, lider-üye etkileşimi düzeyinin yüksek olmasının işle bütünleşmeyi ve işle yüksek düzeyde bütünleşmenin de örgütsel özdeşleşmeyi arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lider-üye etkileşimi kalitesi ile örgüte bağlılık boyutları ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelendiği Özutku vd. (2008)'nin araştırmalarında örneklem olarak, bir askeri örgütte görev yapan 250 personel belirlenmiştir. Araştırmada ölçek formu yoluyla toplanan veriler sonucunda ise; lider-üye etkileşimi ile örgüte duygusal ve devamlılık bağlılığı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamış fakat lider-üye etkileşimi ile örgüte normatif bağlılık ve iş performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif ilişki bulunmuştur.

Lider-üye etkileşiminin örgütsel güven üzerindeki etkisini inceleyen Aslan ve Özata (2009), tarafından yürütülen araştırmanın örneklemini Karaman ilinde bulunan KOBİ'lerdeki, farklı hiyerarşik kademelerde görev yapan 136 bireyden oluşmaktadır. Formlar yoluyla toplanan veriler sonucunda ise; lider-üye etkileşimini olumlu değerlendiren üyelerin, örgütsel güven düzeylerinin yüksek olduğu ve kendilerine dair performanslarını olumlu değerlendirdikleri ve kendilerini yöneticilerine yakın hissettikleri tespit edilmiştir.

Kaşlı (2009), otel işletmelerinde çalışan iş görenlerle gerçekleştirdiği araştırmasında kişilik özellikleri, lider-üye etkileşimi ve tükenmişlik ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini otellerde çalışan ve küme örnekleme yöntemine göre seçilen 302 iş gören oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ise bütünsel olarak kişilik özellikleri, lider-üye etkileşimi ve tükenmişlik arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişkinin var olduğu; kişilik özellikleri ile lider-üye etkileşiminin alt boyutlarının tümü arasında da istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ayrıca lider-üye etkileşimi ile tükenmişliğin alt boyutları arasında da istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler belirlendiği ve lider üye etkileşimi ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif ilişkinin olduğu, lider-üye etkileşimi ile kişisel başarı duygusunun azalması arasında ise; istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif ilişki bulunduğu görülmüştür. Lider-üye etkileşiminin kişilik özellikleri ve tükenmişlik ilişkisinde aracı rolü oynadığı ve kişilik özelliklerinin tükenmişlik üzerindeki etkisini ortadan kaldırdığı anlaşılmıştır. Lider-üye etkileşimi modelinin aynı zamanda çalışma süresi ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi de etkilediği belirlenmiştir.

Altay (2011), çalışmasında yöneticilerin çatışma yönetim tarzlarının, lider-üye etkileşimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara'da yazılım sektöründe çalışmakta olan 328 kişi ile oluşturulmuş ve veri toplama aracı olarak ölçek formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin en çok tümleştiren ve en az hükmeden çatışma yönetim tarzını tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca, çatışma yönetim tarzlarından sırasıyla tümleştiren, ödün veren, uzlaşan ve kaçınan tarzlar ile lider-üye etkileşimi arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu ancak hükmeden çatışma yönetim tarzı arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olmadığı saptanmıştır. Bu tarzlardan tümleştiren ve ödün veren çatışma yönetim tarzlarının, lider-üye etkileşimi kalitesini pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı yönde etkilediği belirlenmiştir.

Lider-üye etkileşimi kalitesinin tükenmişlik üzerindeki etkisini inceleyen Bolat (2011), araştırmasında veri toplama aracı olarak ölçek formunu kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara'da beş yıldızlı bir otelde görevli 131 çalışandan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda ise; lider-üye etkileşimi kalitesi ile tükenmişlik arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönde ilişki olduğu ve çalışanların tükenmişlik düzeylerinin lider-üye etkileşimi kalitesine bağlı olarak değiştiği tespit

edilmiştir. Buna göre, dış grupta bulunan çalışanların iç gruptaki çalışanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Banka personellerinin lider-üye etkileşimi kalitesi ve liderlerin sıklıkla kullandıkları çatışma yönetim stilini belirlemeyi amaçlayan Karcıoğlu ve Kahya (2011), araştırmalarında lider-üye etkileşimi ile liderlerin sıklıkla kullandıkları çatışma yönetim stili arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin var olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmaya Trabzon ve Bayburt illerinde faaliyet gösteren çeşitli bankaların 20 merkez şubesinde görev yapan 30'u yönetici ve 96'sı çalışanlar olmak üzere toplam 126 personel katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise; lider-üye etkileşiminin kalitesi oldukça yüksek bulunmuş, liderlerin sıklıkla kullandıkları çatışma yönetim stili problem çözme olarak belirlenmiş ve lider-üye etkileşimi ile belirlenen çatışma yönetim stili arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Afacan-Fındıklı (2012), doktora çalışmasında iş değerleri perspektifinde yönetici-çalışan uyumunun iş tatmini ve lider-üye etkileşimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'de sağlık sektöründe hizmet veren, yedi coğrafi bölgedeki 128 tüp bebek merkezi yöneticileri ve çalışanları oluşturmaktadır. Ölçek formu kullanılarak elde edilen veriler sonucunda ise; yönetici-çalışan iş değerleri uyumunun, lider-üye etkileşimini ve iş tatminini arttırdığı, lider-üye etkileşiminin yönetici-çalışan iş değerleri uyumu ile iş tatmini arasında kısmi aracılık etkisine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Lider-üye etkileşiminin yöneticiye güven ve iş tatmini üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlayan Bulut (2012), araştırmasının örneklemini Diyarbakır ili Bismil ilçesinde görev yapan 384 öğretmen üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise öğretmenlerin; lider-üye etkileşiminin yöneticiye güven ve iş tatmini üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı etkilerinin olduğu, öğretmenlerin lider-üye etkileşimi algıları arttığında, yöneticilerine güven ve iş tatmin düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre lider-üye etkileşimi, yöneticiye güven ve iş tatmin düzeylerinde farklılaşmalar olduğu da tespit edilmiştir.

Cerit (2012), çalışmasında lider-üye etkileşimi ile sınıf öğretmenlerinin performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Bolu ilindeki ilköğretim okullarında çalışan 253 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise; lider-üye etkileşimi ile sınıf öğretmenlerinin performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu ilişki olduğu ve lider-üye etkileşiminin sınıf öğretmenlerinin performanslarının önemli bir açıklayıcısı olduğu görülmüştür.

İlköğretim okulu öğretmenleri üzerinde çalışmalarını gerçekleştiren Çetin vd. (2012), araştırmalarında örgütsel vatandaşlık davranışı ile okul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderliğinin ve öğretmenlerle geliştirdikleri etkileşimin bu davranış üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 659 öğretmenden oluşmaktadır. Formlar yoluyla elde edilen veriler sonucunda ise, öğretmenlerin orta düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışı gösterdiği, dönüşümsel liderliğin müdür ile öğretmenler arasındaki lider-üye etkileşiminin niteliğini ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışını yüksek düzeyde olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, etkileşimsel liderliğin müdür-öğretmen arasındaki lider-üye etkileşimi ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, müdür-öğretmen arasındaki lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif etkisinin olduğu saptanmıştır.

Göksel ve Aydın (2012), tarafından yapılan bir araştırmada lider-üye etkileşimi düzeyinin örgütsel bağlılık ile olan ilişkisi ve etkisi incelenmiştir. Araştırma örneklemini, takım çalışmasının uygulanmasından dolayı hemşirelik olarak seçilmiş ve Gazi Üniversitesi Hastanesinde çalışan 57 sorumlu/başhemşireden oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada ortaya konulan

hipotezler doğrusal regresyon modelleri ile test edilerek sonuçta; lider-üye etkileşimi düzeyinin örgütsel bağlılığı pozitif yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen Şirin (2012)'in araştırmasında, büyük beşli kişilik boyutlarıyla iş tatmini, örgütsel bağlılık, iş başarısı, iş stresi ve işten ayrılma niyeti gibi çeşitli çalışan sonuçları arasındaki ilişki ve bu ilişki üzerinde lider-üye etkileşiminin aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmanın örnekleme, Kırklareli ilindeki ilk ve orta dereceli devlet okullarında görevli 253 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada, öğretmenler açısından lider-üye etkileşimi niteliğinin yönetici kişiliğinden daha fazla etkilendiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, LÜE'nin çalışan sonuçlarına etkisinde örgütsel bağlılığı açıklamada önemli bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, LÜE'nin çalışan kişiliği ve çalışan sonuçlarından iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide kısmi ara değişken rolü oynadığı, diğer çalışan sonuçları için ise ara değişkenlik özelliği göstermediği saptanmıştır.

Volmer vd. (2012), tarafından yürütülen bir araştırmada lider-üye etkileşimi, iş özerkliği ve işte yaratıcılık arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örnekleme, yüksek teknoloji bir firmada çalışan 144 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın asıl amacı ise; ilişki kalitesinin yaratıcı çalışmaya katılım ile ilişkili olup olmadığı ve çekirdek bir iş tasarımı özelliği olarak iş özerkliğinin bu ilişki üzerinde etkisinin olup olmadığıdır. Araştırma sonucunda; yüksek kaliteli lider-üye etkileşimine sahip olan ve yöneticileri ile yüksek iş özerkliği ile karşılıklı farkındalık ve güven unsurunu içeren iyi bir sosyal ilişkisi olan çalışanların işlerine daha yaratıcı bir şekilde katılımında buldukları tespit edilmiştir.

Karakuş (2013), tarafından yürütülen bir araştırmada örgütsel adaletin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisinde lider-üye etkileşiminin rolü incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul'da kamu sektöründe farklı pozisyonlarda çalışan 160 kişi oluşturmaktadır. Ölçek formu kullanılarak elde edilen veriler sonucunda, örgütsel vatandaşlık davranışı boyutlarından etkinlik ve işlevsellik davranışının, örgütsel adaletin dağıtım ve etkileşim adaleti boyutu ile açıklandığı; erdemlilik davranışı boyutunun ise, dağıtım adaleti boyutu ile anlamlandırıldığı saptanmıştır. Ayrıca, iş yerini müdafaa etme davranışı üzerinde dağıtım adaleti faktörünün pozitif katkısı olduğu belirtilmektedir. Örgütsel vatandaşlığın erdemlilik boyutunun, doğrudan sadece lider-üye etkileşimi ile açıklandığı ve örgütsel adaletin etkileşim, prosedürel ve dağıtım adaleti boyutları ile doğrudan anlamlı olmadığı, lider-üye etkileşimi üzerinden istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Hastanede çalışanların örgütsel adalet algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide lider-üye etkileşiminin etkisini inceleyen Kuzucu (2013), araştırmasının örneklemini, İstanbul ilinde özel bir hastanede çalışan 145 hemşireden oluşturmuştur. Ölçek formları yoluyla elde edilen veriler sonucunda ise; örgütsel adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu ve bu etki ilişkisinde lider-üye etkileşiminin aracılık rolüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Uğurluoğlu vd. (2013), araştırmalarında lider-üye etkileşimi düzeyinin tükenmişlik üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örnekleme, Sivas ilinde bulunan bir devlet ve bir üniversite hastanesinde çalışan 164 hemşireden oluşmaktadır. Formlar yoluyla ulaşılan veriler sonucunda ise, lider-üye etkileşimi düzeyinin hemşirelerin tükenmişlik düzeylerini negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

İşletmelerde yenilikçi davranışların geliştirilmesinde lider-üye etkileşimi ve kariyer memnuniyetinin etkisinin ve bu etkide etğin düzenleyici rolünün incelendiği Celik vd. (2014)'nin, araştırmaları ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Mersin ve Antalya ili turizm sektöründe faaliyet gösteren turistik konaklama işletmelerinde çalışan 593 personel oluşturmaktadır. Formlar kullanılarak toplanan veriler sonucunda; lider-üye etkileşiminin ve kariyer memnuniyetinin çalışanların yenilikçi davranışları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif etkisinin olduğu, etik davranış üzerinde lider-üye etkileşiminin pozitif, kariyer memnuniyetinin istatistiksel olarak anlamlı ve negatif etkisinin olduğu, etik davranışın çalışanların yenilikçi davranışları üzerinde etkisinin bulunmadığı ortaya konmuştur. Ayrıca kariyer memnuniyetinin yenilikçi davranış üzerindeki etkisinde etik davranışın

düzenleyici rol oynadığı, lider-üye etkileşiminin yenilikçi davranış üzerine etkisinde ise, düzenleyici etkisinin bulunmadığı görülmüştür.

Dal (2014), araştırmasında üniversite bölüm başkanlarının hizmetkâr liderlik özelliklerini ve bu özelliklerin lider-üye etkileşimiyle ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde çalışan bölüm başkanları ve öğretim elemanlarından oluşan iki ayrı gruptan 20 bölüm başkanı ve 210 öğretim elemanından oluşmaktadır. Anketler aracılığıyla toplanan veriler sonucunda, hizmetkâr liderlik ile lider-üye etkileşimi arasında ve hizmetkâr liderlik boyutları ile lider-üye etkileşimi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif doğrusal ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Erdoğan (2014), tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada liderin ve üyelerin duygusal zekâlarının lider ve üyelerin kendi algılamalarına göre oluşan lider-üye etkileşimi kalitesi ile ilişkisi ve bu ilişki üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Bursa il sınırları içerisinde faaliyet göstermekte olan 61 şubeye sahip bir yerel marketler zincirinde çalışan 44 mağaza müdürü ve 214 reyon şefinden oluşturulmuştur. Formlar kullanılarak elde edilen veriler sonucunda ise; astların duygusal zekâlarının kendi algılarına göre ölçülen lider-üye etkileşimi kalitesi arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu, liderin duygusal zekâsı ile lider algısına göre ölçülen lider-üye etkileşimi kalitesi arasında ise ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, astların duygusal zekâlarının duyguların yönetimi boyutunun lider-üye etkileşimi kalitesine etkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca, yüksek kalitede ilişki algılayan üyelerin iç grup veya dış grup algısının oluşmasında duygusal zekâlarının etkili olduğu fakat liderler açısından iç grup veya dış grup üyelerinin seçiminin kendi duygusal zekâları ile ilişkili olmadığı ortaya konmuştur.

Lider-üye etkileşimi faktörlerinin liderler ve astlar tarafından karşılıklı algılanmasının incelendiği Ordun ve Aktaş (2014), tarafından yürütülen bir araştırmanın örneklemini; Bursa'da perakende gıda sektöründe faaliyet gösteren, bir zincir işletmenin operasyonel seviyede 214 reyon çalışanı ve 44 mağaza müdürü oluşturmaktadır. Ölçek formu kullanılarak ulaşılan veriler sonucunda, liderler ve astlar arasında algılanan etki, katkı, vefakârlık ve profesyonel saygı boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, karşılıklı ikili ilişkiler lider ve astlar açısından ayrı değerlendirilerek kendisini iç grup üyesi olarak tanımlayanlar ile dış grup üyesi olarak tanımlayanların karşılaştırılması sonucunda, algılanan lider-üye etkileşiminin tüm (etki, katkı, vefakârlık, profesyonel saygı) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Demografik değişkenler açısından ise, LÜE'nin hiç bir boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tüzün (2014), çalışmasında algılanan örgütsel destek ve lider-üye etkileşiminin işe yabancılaşma üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Sağlık Bakanlığı Türkiye Kamu Hastaneleri Kurumu, İstanbul Anadolu Kuzey Kamu Hastaneleri Birliği ve İstanbul Anadolu Güney Kamu Hastaneleri Birliğine bağlı 10 Eğitim ve Araştırma Hastanelerinde çalışan 640 hemşire oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, hemşirelerin algıladıkları örgütsel destek ile işe yabancılaşma arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu, lider-üye etkileşimi ile örgütsel destek arasında ise; istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca lider-üye etkileşimi kalitesi ile işe yabancılaşma arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Hizmet sektöründe faaliyet gösteren bir lojistik firmasında gerçekleştirdiği doktora çalışmasında Akkaya (2015), lider-üye etkileşiminin iş doyumuna etkisinde örgütsel iklimin rolünü incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, lojistik sektöründe faaliyet gösteren bir işletmedeki 66 yönetici ve 328 çalışan olmak üzere toplam 394 personelden oluşmaktadır. Form yöntemi kullanılarak elde edilen veriler sonucunda, lider-üye etkileşimi ile örgütsel iklim ve iş doyumunu arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğu ve LÜE'nin örgütsel iklimi ve iş doyumunu istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Aynı sonuçlar, örgütsel iklimin iş doyumuna olan etkisinde de belirlenmiştir. Sonuçta, LÜE'nin iş doyumuna etkisinde örgütsel iklimin kısmen aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir.

Gökalp vd. (2015), araştırmalarında lise öğretmenlerinin okul müdürlerine duydukları güvenin iş tatminlerine olan etkisini ve bu etkide lider-üye etkileşiminin aracı rolünü incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, Mersin ilinde liselerde görev yapan 291 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkiisel tarama modeli ve veri toplama aracı olarak ölçek formu uygulanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin okul müdürlerine duydukları güven ve okul müdürü ile öğretmen arasındaki lider-üye etkileşiminin, öğretmenlerin iş tatmini üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, müdürler ile öğretmenler arasındaki lider-üye etkileşiminin kısmi aracılık etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Oğuzhan (2015), doktora çalışmasında bireylerin kendini tanıtmaya ve karşısındakini etkileme amaçlı olarak izlenim yönetimi taktiklerini kullanmasında, algılanan etik iklim tipinin, öz kendilik değerlendirmesinin etkisini ve bu etkide çok boyutlu lider-üye etkileşiminin aracılık rolünü incelemiştir. Araştırma evreni, Ankara ilinde görev yapan ilkököl, ortaokul ve lise öğretmenlerinden, örneklem ise; MEB istatistiklerine göre evreni temsil edecek sayıda kolayda örneklem yöntemiyle ulaşılan 455 öğretmenden oluşmuştur. Formlar yoluyla elde edilen verilerin sonucunda ise, araççılık iklimlerinin izlenim yönetimi taktikleri kullanımını arttırdığı ve etik iklim türlerinin izlenim yönetimi taktiklerinin kullanımına olan etkisinde çok boyutlu LÜE'nin genellikle kısmi aracılık rolü olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen algıları doğrultusunda; Öztürk (2015), doktora çalışmasında ilkököl ve ortaokullardaki örgüt kültürü ile lider-üye etkileşimi düzeylerinin öğretmen liderliğine olan etkisini ve bu ilişkide lider-üye etkileşimi düzeyinin aracılık rolünü incelemiştir. Araştırma nicel ve nitel tekniklerin bir arada kullanıldığı karma yöntem modellerinden ardışık karma modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünün örneklemini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapan 502 öğretmenden oluşmaktadır. Nitel veriler ise, nicel verilerin toplandığı okullarda görev yapan 3 okul müdürü ve 15 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ise, örgüt kültürü ile öğretmen liderliği ve lider-üye etkileşimi arasında yüksek düzeyde; lider-üye etkileşimi ile öğretmen liderliği arasında orta düzeyde, pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, örgüt kültürünün, öğretmen liderliğinin ve lider-üye etkileşiminin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Öğretmen algılarına göre, okulların örgüt kültürü ve lider-üye etkileşimi düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve öğretmen liderliğinin sık bir şekilde görüldüğü araştırma sonucunda tespit edilmiştir. Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi algılarının örgüt kültürü ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkide kısmi ara yordayıcı olduğu saptanmıştır. Araştırmanın nitel bulgularına göre ise, öğretmenlerin okullarında kararlara katılımcı olmadıkları, okullarda düzenlenen toplantıların etkili ve verimli olmadığı, öğretmenlerin mesleki gelişim için istekli oldukları ancak bu konuda fırsat verilmediği ortaya konmuştur.

Uğurluoğlu vd. (2015), araştırmalarında sağlık çalışanlarının hizmetkâr liderlik algılarının lider-üye etkileşimi ve örgütsel güven üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul'daki özel bir hastanede görevli 136 tıbbi ve idari personel oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek formu kullanılmıştır. Araştırmada, sağlık çalışanlarının hizmetkâr liderlik alt boyutları içerisinde en yüksek ortalamayı vizyon alt boyutu, lider-üye etkileşimi düzeyi alt boyutları arasında en yüksek ortalamayı profesyonel saygı alt boyutu ve örgütsel güven alt boyutları arasında en yüksek ortalamayı bilişsel güven alt boyutu almıştır. Sağlık çalışanlarının göstermiş oldukları hizmetkâr liderlik davranışlarının lider-üye etkileşiminin ve örgütsel güvenin alt boyutları ve genel lider-üye etkileşimi ve genel örgütsel güven düzeyini pozitif ve istatistiksel olarak önemli bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki amirleri ile arasındaki lider-üye etkileşimini ve bu etkileşimin öğretmenlerin örgüte olan örgütsel bağlılık ve iş tatmini üzerindeki etkisini inceleyen Ülker (2015), çalışmasının örneklemini; İzmir ilinin Çeşme ilçesi anaokulu, ilkököl ve ortaokullarda görevli 168 öğretmenden oluşturmuştur. Araştırmada veriler ölçek formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin amirleri ile aralarındaki lider-üye etkileşimlerinin

yüksek düzeyde olduğu ve bu etkileşimin öğretmenlerin örgüte olan bağlılık ve iş tatminlerini istatistiksel olarak olumlu yönde etkilediği ve arttırdığı ortaya konulmuştur.

Çalışmada sağlık çalışanlarının lider-üye etkileşimi düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen Ürek (2015), araştırmasının örneklemini, Ankara'da faaliyet gösteren bir kamu hastanesi ve bir özel hastanede görev yapan 423 sağlık çalışanından oluşturmaktadır. Ölçek formu kullanılarak elde edilen veriler sonucunda; sağlık çalışanlarının lider-üye etkileşimi düzeylerinin "orta", örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme eğilimlerinin ise "yüksek" seviyede olduğu saptanmıştır. Ayrıca, çalışanların lider-üye etkileşimi düzeyi ve alt boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme eğilimleri ve alt boyutlarına dair ortalamalarında yaş, eğitim, hastanedeki görev, yönetsel pozisyona sahip olma, sektördeki çalışma süresi, liderlik eğitimine sahip olma, hastane türü ve liderle iş dışında da bir araya gelme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Akkoc ve Ciftci (2016). tarafından yürütülen bir araştırmada lider-üye etkilesiminin tükenmişlik üzerindeki etkisinde iş doyumunun aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İzmir ili Torbalı ilçesindeki eğitim sektörü çalışanı olan 382 kisi den oluşmaktadır. Ölçek formu kullanılarak elde edilen veriler sonucunda: lider-üye etkilesiminin çalışanların tükenmişlikleri üzerindeki etkisinde iş doyumunun aracılık etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, lider-üye etkilesiminin çalışanların iş doyumunu ve tükenmişlikleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı etkilerinin olduğu, eğitim sektörü çalışanlarının lider-üye etkilesimi algıları arttığında, iş doyumunu düzeylerinin arttığı ve tükenmişlik düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aytekin (2016), araştırmasında lider-üye etkileşimi düzeyinin, örgütsel adanmışlık üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara il merkezinde bulunan özel bir okuldaki öğretmenlerden oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise; çalışmanın belirleyicileri olan etki, bağlılık, katkı, profesyonel saygı, duygusal adanmışlık, fiziksel adanmışlık ve bilişsel adanmışlık faktörlerinin, genel olarak yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Buna bağlamda, lider-üye etkileşimi ile örgütsel adanmışlık arasında pozitif ilişki olduğu araştırma sonucunda belirlenmiştir.

Lider-üye etkileşiminin çalışanların iş performansı üzerindeki etkisini ve bu etkide örgütsel vatandaşlık davranışının rolünü inceleyen Gökgöz (2016), araştırmasında; lider-üye ilişkilerine göre şekillenen örgütsel vatandaşlık davranışının çalışanların bireysel performansı üzerindeki aracı rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara il merkezindeki giyim sektöründe faaliyet gösteren bir işletmenin satış danışmanı ve mağaza müdürü olan toplam 357 kişiden oluşmaktadır. Ölçek formu kullanılarak toplanan veriler sonucunda, lider-üye arasındaki etkileşimin kalitesi yüksek olduğunda, çalışanların iş performanslarında artış olacağı ve ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışının yüksek olduğu durumda bu ilişkinin daha da güçleneceği tespit edilmiştir.

Politik beceri ve lider-üye etkileşimi kalitesinin kariyer başarısı üzerindeki etkisini inceleyen Katı (2016)'nın araştırmasındaki örneklemini, Balıkesir ve Bursa'da 40 banka şubesinde çalışan toplam 325 personel oluşturmaktadır. Formlar yoluyla ulaşılan veriler sonucunda ise; politik beceri ve lider-üye etkileşiminin iş görenlerin kariyer başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, politik beceriye sahip ve lider-üye etkileşimi kalitesi yüksek olan çalışanların kariyer başarılarının yüksek olduğu ve lider-üye etkileşiminin, politik beceri ile kariyer başarısı arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Öztürk ve Erveşil (2016), tarafından yürütülen bir araştırmada lider-üye etkileşimi, algılanan örgütsel destek ve isten ayrılma niyeti arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Konya ilinde faaliyet gösteren bir sağlık kurumunda çalışan 134 doktor oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, lider-üye etkileşimi ve isten ayrılma niyeti arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif yönlü ilişki olduğu ve yine algılanan örgütsel destek ile isten ayrılma niyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir.

Lider-üye etkileşimi ve birey-örgüt uyumunun yöneticiye duyulan güven üzerindeki etkisinin incelendiği Besen (2017)'in araştırmasının örneklemini, Bursa'da otomotiv sektöründe çalışan 359 beyaz yakalı kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak internet üzerinde düzenlenen anket uygulanmış ve katılımcılara mail yolu ile araştırmanın internet bağlantısı gönderilmiştir. Araştırma sonucunda ise; lider-üye etkileşimi ve birey-örgüt uyumunun yöneticiye duyulan güven üzerinde anlamlı etkisinin olmasıyla birlikte lider-üye etkileşimin birey-örgüt uyumuna göre yöneticiye duyulan güven üzerinde daha fazla etkili olduğu saptanmıştır. Lider-üye etkileşiminin alt boyutlarından etki-katkı-sadakat boyutlarının yöneticiye duyulan güven üzerinde profesyonel saygı boyutuna göre daha etkili olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca araştırmada kullanılan demografik değişkenler incelenmiş ve bu değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara neden olduğu araştırma sonucunda ortaya konmuştur.

Eryılmaz (2017), doktora çalışmasında liderin güç kaynakları ile lider-üye etkileşimi arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide politik yetinin düzenleyici rolünü incelemiştir. Ayrıca araştırmada liderin güç kaynakları algısı, lider-üye etkileşimi ve politik yetinin iş tatmini üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada kota örnekleme yöntemi kullanılmış ve Ankara, İstanbul, İzmir, Malatya, Manisa ve Adana illerinde ticari bankacılık sektöründe çalışan ve yönetici pozisyonunda olmayan 389 katılımcıya anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, liderin yumuşak güç kaynaklarının, sert güç kaynaklarına kıyasla daha fazla lider-üye etkileşimi ve alt boyutlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Politik yetisi yüksek katılımcıların, lider ile daha fazla etkileşim içerisinde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, lider-üye etkileşimi ile iş tatmini arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiş, liderin yumuşak güç kaynaklarının sert güç kaynaklarına kıyasla daha fazla iş tatminine neden olduğu görülmüştür. Yapılan hiyerarşik regresyon analizi neticesinde; politik yetinin, liderin yumuşak güç kaynakları ile lider-üye etkileşimi arasındaki ilişkide düzenleyici rolü olduğu görülmüştür. Liderin güç kaynakları, lider-üye etkileşimi ve politik yetinin, iş tatminindeki değişimin %42'sini açıkladığı görülmüştür. Demografik değişkenlerin ortalamaları ile araştırma değişkenleri ortalamaları arasındaki fark değerlendirilmiş; cinsiyet değişkeni ile herhangi bir ilişki bulunmamakla beraber, yaş, eğitim, çalışılan pozisyon, bağlı bulunulan yönetici düzeyi, tecrübe ve iş birimi büyüklüğü ile istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar ortaya konmuştur.

Turizm endüstrisinde lider-üye etkileşimi ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi ve bu ilişki üzerinde örgütsel bağlılığın ve etkileşimsel adaletin aracı etkisini inceleyen Özkan-Eyüpoğlu (2017), araştırmasının örneklemini çalışma, ağırlama sektöründe beş yıldızlı ve dört yıldızlı otellerde çalışan 108 kişiden oluşturmuştur. Formlar yoluyla toplanan veriler sonucunda, lider-üye etkileşimi ile işten ayrılma niyeti arasında negatif ve lider-üye etkileşimi ile normatif bağlılık ve etkileşimsel adalet arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, normatif bağlılık ile işten ayrılma niyeti arasında olumsuz ilişki olduğu saptanmıştır. Etkileşimsel adaletin, lider-üye etkileşimi ile normatif bağlılık arasında aracı değişken etkisinin olduğu gözlenmiştir. Ancak, normatif bağlılığın lider-üye etkileşimi ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide aracılık etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Öztürk ve Şahin (2017), araştırmalarında öğretmen algılarına göre; ilkökul ve ortaokullardaki örgüt kültürü ile lider-üye etkileşimi düzeylerinin öğretmen liderliğine olan etkisini ve bu ilişkide lider-üye etkileşimi düzeyinin aracılık rolünü incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan ilk ve ortaokullarda çalışan 502 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırmada veriler ölçek formu yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmada, örgüt kültürü ile öğretmen liderliği ve lider-üye etkileşimi arasında yüksek düzeyde; lider-üye etkileşimi ile öğretmen liderliği arasında ise orta düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca örgüt kültürünün, öğretmen liderliğinin ve lider-üye etkileşiminin anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin lider-üye etkileşimi algılarının örgüt kültürü ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisine sahip olduğu belirlenmiştir.

Eğitim kurumlarında gerçekleştirdiği araştırmasında Karaman (2018), okul ortamında öğretmenlerin lider-üye etkileşimleri ile bireysel performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Çorum İli Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan liderler (okul yöneticileri) ile üyeleri 449 (öğretmen) oluşturmaktadır. Ölçek formu kullanılarak elde edilen veriler sonucunda ise; lider-üye etkileşimi ile bireysel performans arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyli ilişki olduğu ve eğitim durumu lisans ve lisansüstü düzeyde olan öğretmenlerin lider-üye etkileşimi düzeylerinin ve bireysel performanslarının lise ve ön lisans mezunu olanlara göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Üçler (2018), çalışmasında İstanbul'da uluslararası lüks bir şehir otelindeki çalışan ve yöneticilerin psikolojik sözleşme, örgütsel şeffaflık ve lider-üye etkileşimi ile çalışanların görev içi ve görev ötesi performans davranışları arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır. Veriler çoklu kaynak yaklaşımı ile 221 çalışan ve 21 yöneticiden formlar yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, psikolojik sözleşme, örgütsel şeffaflık ve lider-üye etkileşimi ile çalışanların görev içi ve görev ötesi performans davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca, algılanan psikolojik güvenliğin, örgütsel şeffaflık ile çalışanların görev içi performans davranışları arasında tam aracılık rolü bulunurken, çalışanların örgütsel şeffaflık ile görev ötesi performans davranışları arasındaki ilişkide aracılık rolü bulunmamıştır. Lider-üye etkileşimi ile çalışan performans davranışları arasındaki ilişkide iş güvensizliğinin düzenleyici rolü desteklenmemiştir. Son olarak, araştırılan değişkenlerin demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi iş ve şirket deneyimi) açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Örgütsel prestij ile örgüte bağlılık arasındaki ilişkide lider-üye etkileşiminin aracılık rolünün incelendiği Alpugan-Şirin (2018)'in çalışmasının örneklemini ise; İstanbul'da özel sektörde beyaz yakalı olarak çalışan 232 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ise; örgütsel prestij, örgüte bağlılık ve lider-üye etkileşimi arasında pozitif ilişki olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, örgütsel prestijin örgüte bağlılık üzerinde belirleyici etkisinin olduğu ve aracı değişken olarak lider-üye etkileşiminin örgütsel prestij ve örgüte bağlılık ile neden sonuç ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Aracılığı belirlemeye yönelik yapılan analizler sonucunda lider-üye etkileşiminin örgütsel prestij ile örgüte bağlılık arasında kısmi ara değişken olduğu tespit edilmiştir.

2.3. Motivasyonel Dil ile İlgili Yapılan Önceki Araştırmalar

Araştırmada bu başlık altında motivasyonel dil ile ilgili daha önceki yapılan araştırmaların genel sonuçlarına yer verilmiştir. Örgütsel adanmışlık ve lider-üye etkileşimi ile ilgili alanyazında yapılan önceki araştırmalarda görüldüğü gibi, motivasyonel dil ile ilgili alanyazında yapılan daha önceki araştırmaların da ilk çalışmalarının yabancı araştırmalardan oluştuğu görülmektedir.

Mayfield, Mayfield and Kopf (1998), tarafından yürütülen bir araştırmada motivasyonel dil ile iş performansı ve iş tatmini arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Amerika'nın güneydoğusundaki devlete ait sağlık tesislerinde çalışan 151 hemşire oluşturmaktadır. Araştırmada ölçek formu yöntemi ile toplanan veriler sonucunda, motivasyonel dil ile iş performansı ve iş tatmini arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Lider davranışlarının uygunluğu ve çalışanları arasındaki iletişimde lider-üye etkileşimi ve motivasyonel dilin etkisini inceleyen Mayfield ve Mayfield (2009b)'in araştırmalarında örneklem olarak, Amerika'nın güneydoğusundaki devlete ait sağlık tesislerinde çalışan 151 hemşire belirlenmiştir. Araştırmada, ölçek formu kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ise; liderin çalışanlara karşı davranışlarının uygunluğunun lider ile üye arasındaki iletişimi desteklediği tespit edilmiştir. Ayrıca lider-üye etkileşiminin motivasyonel dil üzerinde aracılık etkisinin olduğu; bu aracılık rolünün çalışanların iş performansı ve iş tatmininde pozitif etkiye sahip olabileceği belirtilmiştir.

Karaaslan (2010), araştırmasında motivasyonel dil ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide lider-üye etkileşiminin aracılık etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, ulusal ölçekli bir kamu bankasının yurt çapındaki farklı şubelerinde servis görevlisi olarak çalışan 366 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada yapısal eşitlik modeli ve ölçek formu kullanılarak toplanan veriler neticesinde, motivasyonel dilin empatik dil alt boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiye, lider-üye etkileşiminin katkı alt boyutunun tam aracılık ettiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, motivasyonel dil kullanımı ile uyumlu olacak şekilde, yüksek kalitede lider-üye etkileşiminin gerekliliği ortaya konmuştur.

Mert vd. (2011), tarafından yürütülen Motivasyonel Dil Teorisi ve ölçme aracının Türkçede geçerlik ve güvenilirlik analizi çalışmalarında ulusal ölçekli bir bankanın farklı şubelerindeki toplam 2499 personel örnekleme alınarak ölçek formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ise; motivasyonel dil ölçeğinin, liderin kullandığı dilin çalışanların bireysel çıktıları üzerindeki etkilerinin ölçülmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Motivasyonel Dil Teorisinin ve yöneticinin kullandığı motivasyonel dilin çalışan performansı üzerindeki etkisinin incelendiği Mert (2011)'in araştırmasının örneklemini, bir kamu kuruluşunun Ankara'daki Genel Müdürlüğü'nde görevli 126 beyaz yakalı çalışan oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise; yöneticinin kullandığı motivasyonel dilin, çalışanların kendi ve yöneticilerinin performanslarına dair algıları üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu saptanmıştır.

Özen (2013), Okul Müdürlerine Yönelik Motivasyonel Dil Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama, Dil Geçerliği ve Faktör Yapısının İncelenmesi çalışmasında örneklemini İstanbul ili Bayrampaşa ilçesinde çalışan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 219 öğretmenden oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek formu uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, Okula Yönelik Motivasyonel Dil Ölçeği'nin Türkçe formunun, kabul edilebilir düzeyde geçerlik göstergeleri bulunan ve yeterli güvenilirlik katsayılarına sahip bir ölçme aracı olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin motivasyonel dil teorisi bağlamında öğretmenlere yönelik kullandıkları motivasyonel dilin, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarına olan etkisinin incelendiği Özen (2014)'in çalışmasının örneklemini; İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde görev yapan ve tesadüfi örnekleme yöntemine göre seçilen 219 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sahip oldukları algılara göre okul müdürlerinin motivasyonel dilin cesaret verici boyutunu daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Motivasyonel dil teorisini oluşturan yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda, motivasyonel dil davranışının öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahip olduğu ve örgütsel vatandaşlık özelliklerine ilişkin değişimin yaklaşık % 6,5'inin motivasyonel dil davranışı tarafından yordandığı tespit edilmiştir.

Latifoğlu (2015), araştırmasında motivasyonel dil kullanımının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Rize ilinde faaliyet gösteren Çaykur Genel Müdürlüğü ile Genel Müdürlüğe bağlı 9 çay fabrikasında çalışan 254 kişi seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise; motivasyonel dil kullanımının örgütsel bağlılık üzerinde pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen algılarına göre; Özen (2015), doktora çalışmasında okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik özellikleri ile motivasyonel dil kullanımı yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın evreni, Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde bulunan resmî 32 devlet ve 1 özel ortaokulunda görev yapan 1203 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini belirlenirken 19 ortaokul, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş sınavı sonuçlarına göre üç tabakaya ayrılmış ve 424 öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, birinci tabaka okullarda görev

yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik özelliklerini ve motivasyonel dil kullanımı becerilerini diğer tabakada görev yapan öğretmenlere kıyasla daha düşük düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca demografik değişkenler açısından, kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik özelliklerini ve motivasyonel dil kullanımını yetersiz buldukları ve meslekî kıdemi 1-6 yıl olan, 30 yaş ve altı öğretmenlerin okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik ve motivasyonel dil becerilerine dair algılarının daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmada, birinci tabaka okullardaki okul müdürlerinin intibak ettirici liderlik ve kullandığı motivasyonel dil alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunduğu ancak bu ilişki düzeyinin ikinci ve üçüncü tabaka okullarda orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bir diğer bulguya göre, birinci ve ikinci tabaka okullarda görev yapan okul müdürlerinin sergilediği intibak ettirici liderliğin üç alt boyutunda aitlik yaratıcı dilin etkisinin olmadığı ancak üçüncü tabaka okullarda görev yapan okul müdürlerinin kullandığı aitlik yaratıcı dilin öğretmenler üzerinde olumsuz etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Demir (2018), araştırmasında okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Hatay il merkezinde yöneticilerinin en az bir yıl görev yapmış olduğu, 52 kamu ortaokulunda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek formu kullanılmıştır. Araştırmada yapılan regresyon analizi sonucunda ise; okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin öğretmenlerin motivasyonunu pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre; Yavuz (2018), araştırmasında okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin rol fazlası davranışları arasındaki ilişkiyi çeşitli demografik değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Düzce il merkezi ve ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan 416 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçek formu kullanılarak toplanan veriler neticesinde, okul müdürlerinin en fazla yönlendirici dili kullanmayı tercih ettikleri onu aitlik oluşturucu dilin takip ettiği ve en az cesaret verici dili kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin en yüksek düzeyde destekleyici rol fazlası davranışı gösterdikleri saptanmıştır. Müdahaleci rol fazlası davranışında ise, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımına dair görüşlerinde branş öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde oldukları belirlenmiştir. Yaş değişkeni açısından yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil ile öğretmenlerin gösterdiği rol fazlası davranış arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre MD algı düzeylerinin en yüksek lisede çalışan öğretmenlerde olduğu görülürken; rol fazlası davranış sergilemeleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. MD algı düzeylerinde kıdeme göre 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin diğerlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, destekleyici rol fazlası davranış ile müdahaleci rol fazlası davranış arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu ve okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin, öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemelerini çok düşük düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde; örgütsel adanmışlık, lider-üye etkileşimi ve motivasyonel dil teorisi ile ilgili kuramsal açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Örgütsel Adanmışlık

3.1.1. Örgütsel Adanmışlık Kavramının Tanımları

Örgütsel adanmışlık ile ilgili doğru bir açıklama ve tanımlama yapabilmek için, ilk olarak adanmışlık kavramının ne ifade ettiğinin tanımlanması gerekmektedir. Bu açıdan Zangaro (2001: 14), “commitment” kavramını “herhangi bir yükümlülüğü ileriki bir tarihte yapmayı vaat ve bunu taahhüt altına alma” anlamında ifade etmektedir. Pek çok şekilde tanımlanmakla birlikte, “adanmışlık” kavramı genel anlamda adanılan özellikle özdeşleşme, bağlılık ve sadakat gibi duyguları ortaya koymaktadır (Morrow, 1983: 491). Bir kavram olarak ele alınan adanmışlığın örgütsel açıdan ne anlama geldiğinin belirlenmesi ve tanımlanması örgütsel çıktıları ve çalışan davranışlarını çözümlenmede ve doğru bir şekilde anlamada yol gösterici olabilecektir.

En genel anlamıyla adanmışlık; örgütün çalışandan beklediği biçimsel davranışların daha üstünde, çalışanların ayrıca rol ve sorumluluklar üstlenerek, örgütsel amaçlarla ve hedeflerle bütünleşmeye yönelik tutum ve davranışları olarak adlandırılmaktadır. Adanmışlık, bireyin kimi zaman örgüt çıkarlarını kişisel çıkarlarından daha ön planda tutma, kimi zaman da örgütsel bütünleşmeyi örgütün geleceğine aktarma durumudur. Bu açıdan örgütsel adanmışlık, örgütün o anki çıkarlarına ve amaçlarına bağlı olma anlamına sahip “örgütsel bağlılık” ve örgütün gelecekteki amaçlarına bağlı olma anlamına sahip “örgütsel özdeşimi” birlikte içeren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Tutar vd., 2009: 6). Bu bağlamda değerlendirildiğinde örgütlerin en temel işlevi olan amaçlarını gerçekleştirme noktasında örgütsel adanmışlık kavramının kritik bir rol üstlendiği düşünülmektedir.

Örgütsel adanmışlık bir kavram olarak alanyazında ilk olarak uluslararası araştırmalarda “organizational commitment” olarak isimlendirilerek Türkiye’de yapılan çalışmalarda iki kavram ile karşılığını bulmuştur. Bu kavramlar Tuncer (1995) ve Varoğlu (1993) tarafından, örgütsel bağlılık; Balcı (2000) ve Celep (1996) tarafından ise, örgütsel adanmışlık olarak adlandırılmaktadır (Balay, 2000: 13-14). Bağlılık ve adanmışlık kavramları birbirini tamamlayıcı kavramlar olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmada da “organizational commitment” kavramı “örgütsel adanmışlık” kavramı ile ifade edilmektedir.

Literatürde adanmışlık kavramının bağlılıkla birbirini tamamlayan bir kavram olmasından yola çıkılarak farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde kullanıldığı ve tanımlandığı görülmektedir. Balay (2000: 15)’in aktarımında bulunduğu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

- Örgütte kalma isteği taşıyarak, örgütün amaç ve değerleriyle, birincil hedef olarak maddi kaygılar gözetmeden özdeşleşme (Gaertner ve Nollen, 1989: 975).
- Kişinin kimliğini örgüte bağlayan tutum ve eğilimler (Sheldon, 1971: 143).
- Örgüt çalışanının örgütte kalma ve onun için çaba gösterme istek ve arzusu ile örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi (Morrow 1983: 491; Randall ve Cote, 1991: 198).
- Örgütsel çıkarları gözetecek şekilde davranmak için içselleştirilmiş normatif baskıların bir toplamı (Wiener, 1982: 418).
- Kişinin belli bir davranış tarzına ve çevresindeki bireylere bağlılık duyması ile belli davranışlara yönelmede bireyin kendisini taahhüt altına alması (Kiesler, 1971: 26-30).
- Sosyal örgüte ve örgütsel role bağlılık (Fukami ve Larson, 1984: 367; Biggard ve Hamilton, 1984: 540).

- Örgüt çalışanı ile örgüt arasında meydana gelen ve katılan yönünden maliyete göre daha fazla ödül almayı ortaya koyan değişim ilişkisi (Hrebiniak ve Alutto, 1972: 556).
- Örgüt çalışanın örgüte psikolojik olarak bağlanması (Becker vd., 1996: 464).
- Bireyin örgütün amaç ve değerlerine taraflı bir şekilde, duygusal bağlılığını, hedef ve değerler yönünde rolünü örgütün iyiliği için yapması (DeCotiis ve Summers, 1987: 446).
- Bir örgütün çoklu öğelerinin (üst yönetimi, müşterileri, sendikaları ve en genel anlamda toplumu da kapsayabilir) amaçlarıyla özdeşleşmesidir (Reichers, 1985: 465).

Yukarıda belirtilen tanımlamalarla birlikte örgütsel adanmışlık kavramı çalışmalarıyla tanınan araştırmacılardan Meyer ve Allen (1997: 11)'e göre ise örgütsel adanmışlık; çalışanın örgütle olan iletişimini şekillendiren, örgüt içerisindeki üyeliğinin devamlılığını korumada etkileri olan psikolojik durum olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlama ile örgütsel adanmışlığın bir psikolojik durumu ifade edebileceği düşünülmüştür.

Bu tanımlardan hareketle örgütsel adanmışlık kavramını oluşturan bileşenleri değerlendirdiğimizde; örgütsel adanmışlığın en az üç bileşenden oluştuğunu söylemek mümkündür (Mowday vd., 1979'dan aktaran Celep, 2000: 15). Söz konusu bu bileşenler aşağıda sıralanmaktadır:

- Örgütün hedef ve değerlerinin benimsenmesi ve bunlara duyulan güçlü inanç.
- Örgüt adına dikkate değer (beklenenin üzerinde) çaba gösterme istek ve arzusu.
- Örgütteki üyeliği sürdürmeye ilişkin güçlü bir istek.

Bu durumu farklı açıdan ele alan Martin ve Nicholls (1987) ise, "işyerindeyken yapılabileceğin en iyisini yapmak" olarak tanımladıkları örgütsel adanmışlığın şu bileşenleri kapsadığını ileri sürmüşlerdir:

- Bireyin bütün zamanını faydalı ve yaratıcı olarak kullanması
- Detayların gözden kaçırılmaması
- Ekstra çaba ve emek ortaya konulması
- İşlerin ilk gerçekleştirilmesinde en doğru şekilde ortaya konulması
- Diğer bireylerle işbirliği içerisinde olunması
- Yeni şeylerin denenmesine açık ve gönüllü olunması
- Öneriler geliştirilmesi
- Değişimin kabullenilmesi
- Bireyin kendi yeteneklerinden gurur duyması
- Sürekli gelişmenin arzullanması
- Yapılan işten tatmin olunması
- Her nerede ihtiyaç duyulursa gönüllü yardımda bulunulması (Martin ve Nicholls 1987'den aktaran Bakan, 2011: 42).

Örgütsel adanmışlıkla ilgili dikkat edilmesi gereken husulardan biri de yapısal temellerdir. Farklı araştırmacılar tarafından farklı açılardan değerlendirilen örgütsel adanmışlığa dair, DeCotiis ve Summers (1987), örgütsel adanmışlık kavramının, örgütsel amaç ve değerlerin içselleştirilmesi ve bu örgütsel amaç ve değerlerle ortaya çıkan gerekli rol merkezinin iki boyutlu bir yapıya dayandığını ileri sürmektedir. Bu bakımdan kişinin örgüt içerisindeki rolünün merkezini oluşturan boyutlardan birisi örgütsel amaç ve değerlere ulaştıran "kişisel araçlar-dışsal ödüller, makam, eğitim, yaş, ücret gibi", ikincisi kişinin rolünün "örgütsel amaç ve değerlere katkısını görme derecesi" dir (Celep, 2000: 16). Bu bağlamda değerlendirildiğinde çalışanların örgütsel adanmışlıklarının belirlenmesinde bu boyutların dikkate alınmasının çalışan davranışlarının çözümlenmesinde daha doğru ve geçerli sonuçları doğuracağı düşünülmektedir.

En genel anlamda tüm tanımlamalar ele alındığında örgütsel adanmışlık kavramının davranışsal ve bilişsel (tutumsal) olmak üzere iki boyutunun olduğu görülmektedir. Davranışsal açıdan bakıldığında, çalışan devrinin az, hizmet süresinin ise fazla olması yüksek çalışan adanmışlığı şeklinde anlamlandırılmaktadır. Bu boyutta eksik olan husus ise, söz konusu bu davranışların gerçek bir örgütsel adanmışlıktan kaynaklanıp kaynaklanmadığının ortaya konulamamasıdır. Bir tutum olarak örgütsel

adlanmışlığa bakıldığında ise; iş görenin örgütün amaç ve değerlerine, bu amaç ve değerlerdeki rolüne, tamamıyla maddî ödül sisteminin de ötesinde bilişsel olarak bağlanmasıdır (Celep, 2000: 17). Burada dikkat çeken husus, tutumsal ve davranışsal adanmışlık arasında nasıl bir ilişkinin olduğudur.

Söz konusu bu ilişki ele alınacak olursa, şu şekilde açıklanabilmektedir. Davranışsal adanmışlık bireyin davranışsal faaliyetlere bağlılığından kaynaklanmaktadır. Araştırmacılar her iki adanmışlık arasında dairesel bir ilişkinin olduğunu ileri sürmektedirler. Bu açıdan, adanmışlık tutumu, adanmışlık davranışına götürürken, bu davranışlar da dönüşte adanmışlık tutumlarını kuvvetlendirmektedir (Reichers, 1985: 465'ten aktaran Balay, 2000: 24). Böylece ilişki, örgütsel adanmışlığı ortaya çıkaran döngüsel bir sistemi ifade etmektedir.

Aynı zamanda örgütsel adanmışlık, örgüte pasif bir itaatten daha fazlasını içermektedir. Örgüt ve çalışan arasındaki bağ aktiftir, çünkü kişiler örgütün daha iyi olabilmesi için kendileriyle ilgili birçok fedakârlıklar göstermeye hazır durumdadırlar (Özkalp ve Kirel, 2004: 26).

Örgütsel adanmışlık kısaca, bireylerin örgüte göstermiş oldukları sadakat ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için ortaya koyduğu ilgidir. Örgütsel adanmışlıkta; yaş, örgüt içi kıdem, bireysel değişkenler ve iş tasarımı, yöneticinin liderlik nitelikleri gibi örgütsel değişkenler önemli rol üstlenmektedirler. Bununla birlikte, örgütsel yapı ve olumlu örgüt iklimi, iş güvenliği, kararlara katılabilme imkânları, işte sorumluluk ve özerkliğe sahip olabilmek, çalışanların örgüte adanmışlığı üzerinde etkili olmaktadır (Atar, 2009: 3). Buradan, örgütlerde yüksek örgütsel adanmışlığı sağlayan söz konusu etmenlerin belirlenmesinin ve etkilerinin ortaya konmasının, örgütlerin hedef ve verimliliğini ortaya koyma çabasında kritik bir öneminin olduğu düşünülebilmektedir.

3.1.2. Örgütsel Adanmışlık Kavramının Önemi

Örgütler amaçlarını ve işlevlerini gerçekleştirebilmek için örgüt üyelerine ihtiyaç duymakta, örgüt üyeleri yani çalışanlar da kendi maddi ve manevi beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılamak üzere örgütlere katılmaktadırlar. Örgüt ile çalışan arasında karşılıklı bir alışverişin gerçekleştiği bu süreçte, örgüt üyesi ve örgüt arasındaki uyum, bu bağlamda önem arz etmektedir (Çetin vd., 2011: 62). Örgütlerin en temel taşları olan insan kaynaklarının örgütle olan uyumunun sağlanması örgütü etkili kılacak kilit noktalardan biridir.

Bu bağlamda örgüt üyelerinin gerçekleştirdikleri iş ve çalıştıkları örgütten memnun olmalarını sağlamak, örgütler tarafından mal ve/veya hizmet üretmek kadar temel bir amaç olarak görülmektedir (Çöl ve Ardic, 2008: 158). Her örgüt, çalışanlarının örgütsel adanmışlığını artırmak istemektedir. Çünkü araştırmalar örgütsel adanmışlığı yüksek bireylerin görevlerini gerçekleştirmede daha çok çaba gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca örgütsel adanmışlığı yüksek çalışanların örgütte daha uzun süre kaldıkları ve örgüt ile olumlu ilişkiler geliştirdikleri ifade edilmektedir (Çelik-Keleş, 2006: 46). Bu kapsamda, insan kaynakları sermayesinin günümüzde giderek önem kazanması ve verimlilik konusunda artan rekabet ortamında kritik rol oynaması açısından yine insan unsurunun en merkezde olması kişileri örgüte bağlamanın önemini ve gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Ayrıca örgütsel adanmışlık arttıkça, iş doyumu ve performans artarken, işten ayrılma niyeti ve tükenmişlik azalmakta ve buna dayalı olarak da örgütsel adanmışlıkta meydana gelecek artışlar bütün örgütlerin istediği sonuçları meydana getirmektedir (Sığı ve Basım, 2006: 131; Valentine vd., 2002: 349).

Alanyazında yapılan çalışmalar gözlemlendiğinde de örgütsel adanmışlığın farklı boyutlarının incelendiği ve günümüzde de örgütsel adanmışlığın giderek artan bir önem kazandığı görülmektedir. Bunun nedenlerinden bazıları aşağıda sıralanmıştır (Özsoy, 2004: 13):

- Örgütsel adanmışlığın, arzu edilen çalışma davranışı ile ilişkili olması,
- Örgütsel adanmışlığın işten ayrılma nedeni olarak, iş doyumundan daha etkili olduğunun araştırmalarla bulunması,

- Örgütsel adanmışlığı yüksek olan kişilerin, düşük olanlara göre daha iyi performans göstermeleri,
- Örgütsel adanmışlığın, örgütsel etkililiğin faydalı bir göstergesi olması,
- Örgütsel adanmışlığın, fedakârlık ve dürüstlük gibi örgüt vatandaşlığı davranışlarının bir ifadesi olarak dikkat çekmesi sayılmaktadır.

Yukarıda belirttiğimiz söz konusu önemleri dikkate aldığımızda, çalışanların örgütsel adanmışlığının sağlanması ve yüksek düzeyde olması fikri anlaşılmaktadır. Bu noktada çalışanların örgütsel adanmışlığını sağlamada, bireyin örgütten belli ödül ya da kazanımlar sağlamanın karşılığında kendini örgüte adadığı ifade edilmektedir (Buluç, 2009: 5). Yöneticilerin, örgüt üyelerine örgütün değerli birer üyesi oldukları mesajını vermeleri, karara katılmalarını cesaretlendirmeleri, örgüt içi iletişimi sağlıklı bir şekilde yürütmeleri, istenen örgütsel adanmışlığın ortaya çıkmasında temel oluşturmaktadır (Bayram, 2005: 125). Örgütsel adanmışlığın etken faktörler tarafından yeterince desteklenmemesi, kolay ve hızlı biçimde azalabilmesine ve hatta kaybedilmesine sebep olmaktadır. Örgütsel adanmışlığın bulunmadığı örgütlerin ise, uzun süre yaşaması imkânsız görülmektedir. Bu nedenle türü, niteliği ve büyüklüğü ne olursa olsun her örgüt yönetimi, örgütsel adanmışlık konusuna özel önem göstermelidir (Çavuş ve Gürdoğan, 2008: 18). Aynı şekilde bireylerin örgütsel adanmışlıklarını artıran unsurların neler olduğunun bilinmesi ve bu unsurların biran önce işe koşulması da büyük bir öneme sahiptir. Çünkü yüksek adanmışlık gösteren üyelerin örgütsel amaçları ve işlevleri benimseyerek daha çok emek ve çaba gösterebilecekleri ve bu şekilde de örgüt açısından yüksek performans ve verimliliğin ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

3.1.3. Örgütsel Adanmışlık Kuramları ve Sınıflandırmaları

Literatürde araştırmacılar, farklı öncülleri dikkate alarak ayrı yaklaşımların ele alınabileceği sınıflandırmalar önermişlerdir. Örgütsel adanmışlık literatüründeki kuram ve sınıflandırmalar genel olarak araçsal-hesapçı ya da bunun karşısı olan normatif veya moral adanmışlık şeklinde görülmektedir (Gül, 2002: 40).

Yapılan araştırmalar çerçevesinde örgütsel adanmışlık üç temel başlıkta incelenmektedir. Bunlar; Tutumsal adanmışlık yaklaşımları, Davranışsal adanmışlık yaklaşımları ve Çoklu adanmışlık yaklaşımlarıdır (Gül, 2002: 40). Bu yaklaşımlara dair temel bilgilere sırasıyla yer verilmiştir.

3.1.3.1. Tutumsal Adanmışlık Yaklaşımları

Kelime anlamı olarak kişiyi belirli bir davranış tarzına yönelten eğilim olarak tanımlanan tutum; insanlara, objelere, olaylara ya da faaliyetlere yönelik bireylerin sürekli yönelimlerini göstermektedir (Ceylan, 1998: 72). Tutumsal adanmışlık yaklaşımları, kişinin çalışma ortamını değerlendirmesi sonucu oluşan ve kişiyi örgüte bağlayan duygusal bir tepki olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir deyişle adanmışlık, kişinin örgütle özdeşleşmesi ve örgüte katılımının bağıntılı gücü olarak görülmektedir (Çöl, 2004). Bu yaklaşıma göre örgütsel adanmışlık; kişinin örgütün amaç ve değerlerine ve örgüt yararına bu amaç ve değerlerdeki rolünü, tamamıyla maddi ödül sisteminin de (araçsal değer) üstünde bilişsel olarak benimsemesi ve bağlanmasıdır (Celep, 2000: 103). Başka bir deyişle, tutumsal yaklaşıma göre örgütsel adanmışlık çalışan ile örgüt arasında kurulan bağın niteliğini ve kalitesini gösteren bir tutum olarak değerlendirilmektedir.

Bu tarz bir adanmışlık ilk olarak, bireylerin örgütle olan ilişkilerine dair düşünmeye başladıkları süreçte oluşmaktadır. Tutumsal adanmışlıkta kişiler, kendi değer ve amaçlarının örgütün değer ve amaçlarıyla benzeşim göstermesini ve uyum içerisinde olmasını göz önünde bulundurmaktadırlar (Turan, 1998: 11). Buradan hareketle, kişinin bir örgütün üyesi olmayı kabul etmesinde ve sürekliliğinin sağlanmasında değer ve amaç benzerliğinin ve ortaklığının sağlanmasının kritik role sahip olduğu düşünülebilmektedir.

Tutumusal yaklaşıma göre örgütsel adanmışlığı inceleyen araştırmacılar, büyük oranda adanmışlığın davranışsal sonuçlarına katkı sağlayarak önceki durumların belirlenmesine doğru yönelim göstermişlerdir (Meyer ve Allen, 1991: 61). Tutumsal adanmışlıkla ilgili geliştirilmiş farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımların başlıcaları Etzioni, Kanter, O'Relly ve Chatman ile Allen ve Meyer tarafından geliştirilmiş olan yaklaşımlardır ve bu araştırma kapsamında sırasıyla tarihsel gelişimi dikkate alınarak incelenmektedir.

3.1.3.1. (1). Etzioni'nin Adanmışlık Modeli (1961)

Örgütsel adanmışlığın sınıflandırılması ile ilgili ilk çalışmalar, 1961 yılında Etzioni tarafından yapılmıştır. Etzioni, örgütsel adanmışlığın kişinin örgüt ile yaklaşımına dayalı olarak ortaya konulduğunu ifade etmektedir (Etzioni, 1966: 46). Örgüt ve üye arasındaki söz konusu yaklaşımın nasıl sağlandığının belirlenmesi bu modelde önem arz etmekte ve açıklanmaktadır.

Bu kapsamda Etzioni, örgütün üyelerine kullandığı güç veya yetkilerinin, üyenin örgüte yaklaşımından kaynaklandığını vurgulamaktadır. Buna dayanarak, üyelerin örgüte yaklaşmaları bakımından örgütsel adanmışlığı üç boyutta açıklamaktadır. Bu boyutlar; ahlaki (moral), hesapçı (calculative) ve yabancılaştırıcı (alienative) adanma olarak adlandırılmaktadır. Buna göre en olumsuz düzey negatif-yabancılaştırıcı, orta düzey nötr-hesapçı ve en olumlu düzey ise pozitif-ahlaki adanmışlık olarak sıralanmaktadır (Balay, 2000: 19-20). Bu düzeylere ait temel açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Ahlaki Adanmışlık: Ahlaki adanma örgütsel amaçların tanımlanması ve içselleştirilmesi ile ifade edilmektedir. Örgütün amaçları, değerleri, kuralları ve normlarını içselleştirme ile otorite figürüyle özdeşleşme esasına dayanmaktadır. Başka bir ifade ile örgüte adanmışlık göreceli olarak ödüldeki değişimlerden etkilenmediği zaman ahlakidir. Kişilerin, toplum için faydalı amaçları takip ettiklerinde örgütlerine daha çok bağlandıkları ileri sürülmektedir. Böylece kişilerin herhangi bir dışsal ödüllendirme olmaksızın, bir değer olarak örgütle özdeşleşerek hareket ettiği ifade edilmektedir (Balay, 2000: 16).

Hesapçı Adanmışlık: Örgüt ile bireyler arasındaki alışveriş ilişkisini temel almaktadır. Bireyler, örgütlerine sağladıkları yarar karşılığında sahip olacakları ödüllerden dolayı bağlılık duymaktadırlar. Hesapçı adanmışlıkta bireyin örgütten sağlayacağı kazancı hesaplaması söz konusudur. Çalışmasının karşılığında elde edeceği dışsal ya da içsel ödül (zam, terfi, ücret gibi) bireyin örgütsel amaçlara adanmasında önemli bir etken olarak görülmektedir (Balay, 2000: 16). Burada örgüt ve üye arasında kurulan bağın daha çok fayda-yarar ve çıkar sağlamaya yönelik olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Bu adanmışlıkta ahlaki adanmışlığa göre, örgütle daha az yoğun bir ilişki ortaya konulmaktadır.

Yabancılaştırıcı Adanmışlık: Kişisel davranışların ciddi biçimde sınırlandırıldığı durumlarda oluşmakta ve örgüte dair olumsuz bir yönelimi ifade etmektedir. Bu adanmışlıkta kişi, psikolojik açıdan örgüte bağlılık duymamakta buna rağmen üyeliğinin devamı konusunda zorlanmaktadır (Balay, 2000: 16). Buradaki zorlanmaların kişinin kendi isteği dışında örgütte kamasının zorunlu olduğu (iş kaygısı, para ihtiyacı gibi) durumlarda ortaya çıktığı düşünülebilmektedir.

Etzioni bireyin adanmışlığının, bahsi geçen üç sınıflandırmadan mutlaka biri kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini de ileri sürmektedir (Sığırı, 2007'den aktaran Karagöz, 2008: 10). Adanmışlığa bir sistem olarak yaklaşan ve farklı bir bakış açısı sunan Kanter'in ise, adanmışlığa dair açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir.

3.1.3.1. (2). Kanter'in Adanmışlık Modeli (1968)

Sosyal sistem olarak nitelendirilen örgütlerin belirli istek, ihtiyaç ve beklentileri bulunmaktadır. Üyeler örgütlerinin bu beklentilerini, örgüte olumlu duygular geliştirerek ve kendilerini örgütlerine adayarak gerçekleştirebilmektedirler (Cengiz,

2001). Burada dikkat çeken iki unsurun, sosyal özellik gösteren hem bireyin duygusal sistemi hem de örgütün değer sistemi olduğu düşünülebilmektedir.

Tutumsal adanmışlığa dair en bilinen yaklaşımlardan biri Kanter'in yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre, çalışanların enerjilerini ve sadakatlerini sosyal sisteme vermeye istekli ve gönüllü olmaları, istek ve ihtiyaçlarını giderecek sosyal ilişkilerle kişiliklerini bütünleştirmeleri örgütsel adanmışlık olarak tanımlanmaktadır (Kanter, 1968: 499).

Kanter'e göre adanmışlık, kişilik sistemi ve sosyal sistem olarak iki ayrı sistem içerisinde meydana gelmektedir. Sosyal sistemlerde bireylerin adanmışlıkları üç ana alandan oluşmaktadır. Bunlar sosyal kontrol, grup birliği ve sistemin devamlılığıdır. Kişilik sistemi ise; bilişsel, duygusal ve normatif yönelmelerden oluşmaktadır. Bu yönelmelerden her biri belli bir sosyal sistemi desteklemektedir (Kanter, 1968: 500). Bununla birlikte, bahsedilen bu iki sisteme ve örgütün üyelere yüklediği davranışsal taleplere göre adanmışlığın üç temel biçiminden söz edilmektedir. Bunlar; devama yönelik adanmışlık (cognitive-continuance), kenetlenme adanmışlığı (cohesion) ve kontrol (control) adanmışlığı olarak tanımlanmaktadır (Kanter, 1968: 499). Bu adanmışlık tarzlarına yönelik temel bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Devam Adanmışlığı (Continuance Commitment), çalışanın kendisini örgütün yaşamını devam ettirmesine adanması olarak tanımlanmaktadır.

Kenetlenme Adanmışlığı (Cohesion Commitment), çalışanın önceki sosyal bağlarını terk ederek, örgütte yeni sosyal ilişkilerin güçlenmesini kolaylaştırıcı sembol ve törenlere katılarak yeni gruba bağlanması olarak tanımlanmaktadır.

Kontrol Adanmışlığı (Control Commitment) ise, çalışanların davranışlarının istenen biçimde şekillendirilerek kişilerin örgüt normlarına bağlanmasıdır.

Kanter (1968: 501), bu üç adanmışlık biçiminin birbirleriyle büyük oranda ilişkili ve bağlantılı olduklarını düşünmektedir. Üçünün de çalışanın örgütle olan bağlarını güçlendirmek için kişi üzerinde ortak bir etki yaratarak birbirlerini pekiştirdikleri öne sürülmektedir. Dolayısıyla, bu adanmışlık biçimlerinin üçünün de yüksek olduğu örgütlerin çok daha başarılı olacağı düşünülmektedir. Bu yaklaşım dikkate alındığında örgütlerin üyelerinde yüksek adanmışlık sağlamaları için sosyal ilişki ve etkileşimi güçlendirecek önlemleri almalarının gerekliliği ve öneminin kritik bir rol üstlendiği düşünülebilmektedir.

3.1.3.1. (3). O'Reilly ve Chatman'ın Adanmışlık Modeli (1986)

Adanmışlığı üyelerin psikolojik durumları olarak nitelendiren O'Reilly ve Chatman (1986: 492-493), örgütsel adanmışlığı bireyin örgütü için hissettiği psikolojik bağ olarak tanımlamaktadırlar. Bu bağlamda O'Reilly ve Chatman (1986: 492-493), örgütsel adanmışlığı üç grupta sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırmalara dair temel bilgiler şu şekilde açıklanmaktadır:

Uyum Adanmışlığı: Örgüt üyelerinin bağlılığı, tutum ve davranışlarının amacı paylaşılmış değerler için değil belirli ödülleri kazanmak için oluşmaktadır. Diğer bir ifade ile bu adanmışlık tarzında çalışanların örgütlerini yüzeysel olarak desteklemeleri söz konusudur. Bu adanmışlıkta, ödül ve cezanın adanmışlığa etkisi örgüte uyum ve rıza gösterme şeklinde oluşmaktadır.

Özdeşleşme Adanmışlığı: Adanmışlık, diğer örgüt üyeleri ile doyum sağlayıcı ve tatmin edici bir ilişki kurmak veya ilişkiyi devam ettirmek üzere meydana gelmektedir. Böylece birey, bir grubun üyesi olmaktan gurur duymaktadır. Ayrıca, örgüt üyeleri örgütteki diğer üyelerle yakın ilişkilerini geliştirmekte ve sonuç olarak örgütle özdeşleşme meydana gelmektedir (İlsev, 1997: 12). Bu adanmışlık boyutunda etkileşimin ve örgüt içi iletişimin daha ön planda olduğu görülmektedir.

İçselleştirme Adanmışlığı: Kişisel ve örgütsel değerler arasındaki uyuma dayanmaktadır. Örgütsel adanmışlığın içselleştirme boyutu, bireyin tutum ve davranışları örgütün ve örgütteki diğer insanların değerler sistemiyle uyumlu olduğu zaman oluşmaktadır.

3.1.3.1. (4). Allen ve Meyer'in Adanmışlık Modeli (1990)

Tutumsal adanmışlıkla ilgili en önemli ve en bilinen araştırmalardan biri de Allen ve Meyer'in yaklaşımıdır. Allen ve Meyer (1990: 3)'e göre çalışanla örgüt arasındaki adanmışlık psikolojiktir ve duygusal adanmışlık, devam adanmışlığı ve normatif adanmışlık olmak üzere üç ana boyuttan oluşmaktadır (Wiener 1982: 421). Bu boyutlara dair genel bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Duygusal Adanmışlık (Affective Commitment): Duygusal adanmışlık örgüt üyelerinin örgüte duygusal olarak bağlanması, örgüte katılımı ve örgütle özdeşleşmesidir. Örgüt üyeleri örgütün sahip olduğu değerleri güçlü bir şekilde sahiplenmekte ve istekli bir şekilde örgütün parçası olarak kalmayı tercih etmektedirler (Allen ve Meyer 1990: 3; McBain, 2005: 24). Burada dikkat çeken unsur ise, çalışanların değerleri ile örgütün değerleri uyumlu olduğunda özdeşleşmenin gerçekleşmesidir (Rusu, 2013: 193). Bu adanmışlık tarzında kişinin örgüte katılmaya istek göstermesinde ve süreklilik göstermeye karar vermesinde değer sistemindeki benzerliklerin işe koşulduğu görülmektedir. Örgütsel sistemlerde insan kaynaklarının yönetiminin merkezde olduğu düşünüldüğünde, bir insanı örgüte bağlamanın en etkili yollarından biri olan duygusal adanmışlıklarının sağlanması ve artırılmasına yönelik yöntem, davranış ve uygulamaların tespit edilmesinin ve güçlü bir şekilde uygulanmasının kritik bir öneme sahip olduğu düşünülebilir. Bu kapsamda, Çetin (2004: 95)'e göre de bu adanmışlık biçimi çalışanın örgüte adanmışlığının en ideal şekli olarak görülmektedir. Çünkü bu adanmışlığa sahip örgüt üyeleri işe ve örgüte yönelik olarak olumlu tutum içerisine girmekte ve sorumluluklar almaya hazır ve istekli olmaktadır.

Devam Adanmışlığı (Continuance Commitment): Bu adanmışlık şekli rasyonel adanmışlık ya da algılanan maliyet olarak da adlandırılmaktadır (Karasoy, 2011: 56). Bir üyenin örgüte girme ve örgütten ayrılma durumunun oluşturacağı maliyeti göze almasını ve bunu kabul etmesini ifade etmektedir. Buna göre devam adanmışlığı, çalışanın bir örgütteki yatırımlarının (kıdem ve yarar sağlaması gibi), oradan ayrılma durumundaki maliyetini çok yükseltmesi ve başka bir alternatifin olmaması durumunda kişinin örgütüne bağlanması anlamına gelmektedir (Balay, 2000: 76). Bu açıklamadan hareketle, söz konusu bu adanmışlık türünün duygusal adanmışlığa göre daha düşük düzeyde bir tutum oluşturduğu yorumu yapılabilmektedir.

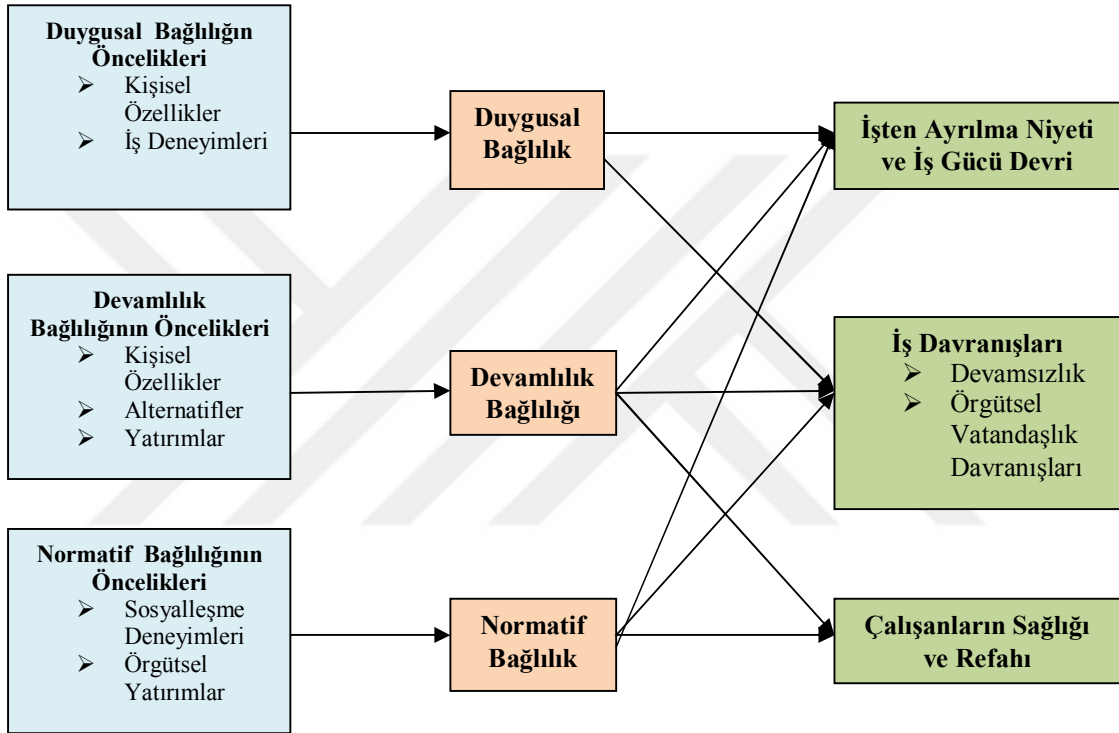
Burada dikkat edilmesi gereken hususlardan biri de yüksek devam adanmışlığının nasıl sağlanacağıdır. Bu bağlamda çalışanların daha çok dış ödüller ve baskılarla motive oldukları belirtilmektedir. Diğer bir ifade ile burada asıl kastedilen husus, çalışanların motive edilmesinde örgütün etik ilkelerine ve değerlerine olan inanç ya da örgütün hedeflerine veya belirli bir yönetim tarzına kendini yakın hissetmek gibi etkenlerin olmamasıdır (Sutherland, 2010: 8). Bazı durumlarda ise, çalışanların işi sevmekten çok sağlık durumları, aile meseleleri ya da emekliliğe yakın olma durumları gibi nedenlerden ötürü örgütte kalmaya devam ettikleri belirtilmekte ve bu çalışanların imkân ve fırsatlara sahip olma durumlarında örgütten ayrılacakları düşünülmektedir (Çetin, 2004: 95).

Normatif Adanmışlık (Normative Commitment): Bu üçüncü boyut Meyer ve Allen tarafından 1984 yılında duygusal ve devamlılık adanmışlığına ek olarak Wiener ve Vardi (1980) tarafından önerilen ve Wiener (1982) tarafından geliştirilen "normatif" boyutun da eklenmesiyle geliştirilmiş ve tamamlanmıştır (Wiener ve Vardi, 1980: 81-96'den aktaran Allen ve Meyer, 1990: 3).

Normatif adanmışlıkta dikkate alınan husus, çalışanın ait olduğu toplumun değerlerinden etkilenmesinden dolayı ahlaki duyguların önem kazanmasıdır. Başka bir deyişle, üyelerin örgüte adanmışlık duyması, kişisel çıkarları açısından bu şekilde davranmaları istendiği için değil; yaptıklarının doğru ve ahlaki olduğuna inandıkları içindir (Balay, 2000: 17-18). Bu yüzden de diğer iki adanmışlık türünden farklı olarak ahlaki duygular temel oluşturmaktadır (McBain, 2005: 24). Bu çerçevede çalışanın örgüte yönelik olarak duygusal anlamda bir adanmışlık duygusu geliştirmiyor olması normatif adanmışlığı duygusal adanmışlıktan ayıran önemli bir noktadır (Rusu, 2013: 193). Ayrıca normatif adanmışlığa sahip üyelerin, örgüte yönelik sadakat normlarıyla

hareket ederek, en uygun davranışları sergileme ve örgüt için iyi olanı yapma motivasyonuna sahip oldukları belirtilmektedir (Meyer ve Schoorman, 1998). En genel anlamda normatif adanmışlıktaki zorunluluk devam adanmışlığında olduğu gibi menfi unsurlardan ziyade, erdemlilik ve ahlaki duygulara dayanmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde Allen ve Meyer (1990: 3-4) duygusal adanmışlık, devam adanmışlığı ve normatif adanmışlığın “örgütsel adanmışlık türleri” olarak değil de “örgütsel adanmışlığın bileşenleri” olarak tanımlanması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bir çalışan bu üç adanmışlık türünden hiçbirini göstermeyebileceği gibi aynı anda farklı düzeylerde her üç adanmışlık türünü de geliştirebilir görüşü ile çalışanın bu bileşenlerden herhangi birine farklı derecede bir adanmışlık geliştirebileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu adanmışlık modeli boyutlarının genel olarak özetlenmesi Şekil 3.1’de gösterilmiştir.



Şekil 3. 1. Üç Bileşenli Örgütsel Adanmışlık Modeli (Gül, 2002: 46).

Şekil 3.1’ den anlaşılacağı üzere, Allen ve Meyer (1990: 3-4) adanmışlığın bu üç bileşeninin kavramsal olarak farklı olduğunu kanıtlamaya çalıştıkları araştırmalarında adanmışlığın bileşenlerinin sebeplerine dair korelasyonlar tespit etmişlerdir. Buna göre, duygusal adanmışlık ve daha az oranda normatif adanmışlığın iş performansı ve örgütsel vatandaşlıkla pozitif ilişki içinde olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Rusu (2013: 192)’ya göre bu pozitif korelasyon çalışanlarda çalışmaya ve yükselmeye dair bir iç motivasyon oluşturmaktadır. Nitekim Allen ve Meyer (1990: 3-4) devam adanmışlığının bu sonuç değişkenleriyle negatif ilişki içinde olduğunu veya aralarında herhangi bir ilişki bulunmadığını öne sürmüşlerdir.

En genel anlamda örgüt üyelerinin bu üç adanmışlık türünden herhangi birine dair algı düzeyleri arttığında örgütte kalmaya devam etmektedirler. Burada dikkat çeken nokta ise, bireylerin duygusal adanmışlıkta istedikleri için, devam adanmışlığında gereksinim duydukları için, normatif adanmışlıkta ise, yükümlülük hissettikleri için örgütte kalma durumlarıdır. Bu açıdan çalışanlar, bu psikolojik durumların her birini farklı derecelerde yaşayabilmektedirler. Bazı çalışanların, örgütte kalma noktasında hem güçlü gereksinim hem de güçlü yükümlülük duyarken, bunu içten bir arzu ile yapmamaları; bazı çalışanların ise, ne gereksinim ne de yükümlülük hissetmemelerine

karşın, kendi arzularıyla örgütte kalmaya devam etmeleri bu durumu örnekler niteliktedir. Bundan dolayı kişinin örgüte adanmışlığı, bu psikolojik durumların her birinin toplamının bir yansıması olarak belirtilmektedir (Balay, 2000: 18). Örgütlerin ve yöneticilerinin üyelerin adanmışlıklarını sağlamak ve yükseltmek istediklerinde kişilerin tutumsal farklılıklarını dikkate alarak yaklaşımda bulunmaları önemli görülmektedir.

3.1.3.2. Davranışsal Adanmışlık Yaklaşımları

Örgütsel davranış araştırmacılarının tutumsal adanmışlık kavramına karşılık olarak, sosyal psikologlar davranışsal adanmışlık kavramını öne sürmüşlerdir. Bu kavram, adanmışlığın dışı vurumu veya normatif beklentilerinin üstünde gelişen davranışlar olarak değerlendirilebilmektedir. Örgütten çok çalışanın davranışlarına dayalı olarak gelişmektedir. Davranışsal adanmışlık, örgüt üyelerinin geçmişteki davranışlarından dolayı örgüte bağlı kalma süreci ile ilgilidir (Mowday vd., 1982: 25). Burada örgüte bağlı kalmaktan kastedilen husus, örgütten ayrılmama, devamsızlık yapmama ve örgütte kalmaya niyetli olma gibi davranışlardır. Bu yaklaşımda vurgulanan esas nokta, örgütle işbirliği gerçekleştirildiğinde sağlanacak kazanç ve örgütten ayrılma durumunda üstlenilecek bedel göz önünde tutularak, bireylerin belli davranışları sergilemeleri ve diğer davranışlarda bulunmamayı tercih etmeleridir.

3.1.3.3. Çoklu Adanmışlık Yaklaşımı

Çoklu adanmışlık yaklaşımı Reichers (1985), tarafından tutumsal adanmışlık yaklaşımı temel alınarak geliştirilmiştir. Adanmışlık sınıflandırmalarını incelediğimizde genel olarak tümünde adanmışlığın örgütün bütün olarak görülmesine dayandırıldığı görüşünün hâkim olduğu görülmektedir. Reichers (1985)'e göre ise; söz konusu adanmışlık yaklaşımlarından farklı olarak örgütü oluşturan çeşitli yapıların, farklı düzeylerde adanmışlık tarzlarının ortaya çıkabilmesine zemin hazırlayabileceği öne sürülmekte ve diğer iki adanmışlık tarzından farklı olarak ele alınmaktadır (Balay, 2000: 85).

Bu bağlamda, çoklu adanmışlık yaklaşımı, adanmışlığın örgüt üyelerinin her biri için ayrı düzeyde olacağını ileri sürmektedir. Bundan dolayı, bir örgüt üyesinin örgüte adanmışlığı, kaliteli ürünlerin uygun bir fiyatla piyasaya sunulmasından kaynaklanabilirken, başka bir örgüt üyesinin adanmışlığının ise, örgütün üyelere gösterdiği yakın ilgiden kaynaklı olduğu düşünülebilmektedir (Reichers, 1985: 467). Ayrıca, çoklu adanmışlık yaklaşımında örgütsel adanmışlığın, örgütü oluşturan çeşitli iç ve dış bileşenlerin çoklu adanmışlıklarının bir bütünü olarak oluştuğu belirtilmektedir (Balay, 2000: 86). Buradan hareketle örgütsel adanmışlığın farklı boyutları içeren bütüncül bir bakış açısıyla ve her örgüt ve örgüt üyesi için farklı yapısal ve bağlamsal faktörleri dikkate alarak ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

3.1.4. Örgütsel Adanmışlığı Etkileyen Başlıca Faktörler

Alanyazında örgütsel adanmışlık konusunda gerçekleştirilen çalışmaların bulgularına dayalı olarak, adanmışlığı etkileyen faktörler kişisel özellikler, örgütsel yapı, işin özellikleri, örgütsel süreçler ve örgütsel iklim ve örgüt dışı faktörler olmak üzere altı grupta ele alınabilmektedir (Celep, 2000: 34). Aşağıda bu faktörlere dair genel bilgilere yer verilmektedir:

- *Kişisel Özellikler:* Örgütsel adanmışlığa dair gerçekleştirilen araştırmalarda, kişisel faktörler arasında cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, çalışma süresi, medeni durum, kıdem, ünvan değişikliği, açık ve güvenilir olma ve yüksek başarı arzusu gibi demografik değişkenlerin adanmışlıkla olumlu ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde bireyin medeni hali, içsel kontrolü, gelişmeye dair istek ve arzusu adanmışlık düzeyini etkileyen kişisel özelliklerden sayılmaktadır.
- *Örgütsel Yapı:* Örgütün büyüklüğü, çalışma koşulları, örgütün biçimsel oluşumu, roller, örgütteki hiyerarşik yapı ve örgütün merkezîyetçilik derecesi adanmışlık

düzeyini etkilemektedir. Ayrıca, örgütlerin büyümesi, örgütlerde çalışan kişi sayısının artması bürokratik eğilimleri arttırmaktadır.

Bu kapsamda örgüt yapısı ve alt faktörleri incelendiğinde; örgütsel adanmışlık ile karar verme süreçleri arasında doğrusal yönde ilişki olduğu belirtilmektedir. Aynı şekilde çalışanların, yönetim süreçlerine katılma, örgütsel problemlerin çözümünde rol alma ve yarar sağlama gibi örgütlerine fayda sağlamalarından dolayı yöneticileri ve sosyal çevrelerince övülmeleri, kişisel tatmin oluşumunu sağlamakta; böylece örgütsel adanmışlıkları artmaktadır (Eren, 2001: 402; Celep, 2000: 22). Bu açıdan, çalışanların örgüte dair konularda karara katılabilmeleri, fikirlerinin dikkate alınarak söz hakkı sahibi olabilmeleri ve örgüt için karar verme ve yönetim süreçlerinde aktif rol üstlenebilmeleri, cesaretlendirilmeleri örgütsel adanmışlıklarının artmasında etkili ve stratejik bir yol sunabilmektedir.

Burada bir faktör olarak örgütsel ödüllerin de yadsınamayacak öneminden bahsedilebilmektedir. Çünkü örgüt üyelerinin, örgütlerince önemli ve değerli olduklarını hissettiren ve anlamlı görülen ödülleri aldıklarında yüksek düzeyde adanmışlık gösterecekleri ileri sürülmektedir. Diğer bir ifadeyle, üyeler ihtiyaçlarına uygun ödüller aldıklarında örgüte karşı daha güçlü bir duygu ile adanmışlık göstermektedirler (Balay, 2000: 63). Örgüt yöneticileri yüksek düzeyde adanmışlığa sahip bireyler oluşturma amaçlarında bu yapısal faktörlerin etkisini dikkate alan bir yaklaşım tarzıyla davrandıklarında daha etkili ve verimli sonuçlar elde edebileceklerdir.

- *İşin Özellikleri:* İşin özelliklerine dair başarı ve yükselme fırsatları oluşturma, rol genişliği, işin özelliğini oluşturan işe dair güçlük derecesi, toplumsal etkileşim fırsatları, işe dair geri bildirimler örgütsel adanmışlığa etki eden faktörler arasında yer almaktadır.

Bu bağlamda gerçekleştirilen işin kapsamı, yapısı ve ortaya konma şeklinin örgütsel adanmışlığı; çalışanların işi anlamlı bulma noktasında etkilediği söylenebilmektedir (Güven, 2006: 15). Ayrıca, örgütlerdeki çalışanların birlikte işbirliği halinde gerçekleştirmiş oldukları iş ve işlemleri ifade eden takım çalışmalarının da örgütsel adanmışlık üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirtilmektedir (Celep, 2000: 4). Buna göre işbirliği, takım çalışması, görev ve sorumluluk üstlenme ve paylaşımında bulunma, işe ve sürece dair etkili geri bildirimlerde bulunma gibi davranışların yüksek düzeyde örgütsel adanmışlık sağlamada, insan kaynakları yönetimi sürecinde örgüt yöneticilerince dikkate alınması gerektiği düşünülebilmektedir.

- *Örgütsel İklim:* Örgüt üyelerine verilen önem, iş deneyimi, örgütteki grup tutumları, örgütün güvenilirliği ve inanılabilirliği, beklentilerin karşılanma derecesi ve ödül, iş hayatına dair özellikler gibi faktörler örgütsel adanmışlığa temel oluşturmaktadır.

Bu kapsamda yöneticinin çalışanlara yönelik yapıcı eleştiride bulunması, örnek olması gibi onları destekleyen ve olumlu davranışları pekiştiren yaklaşımları, etkili bir iletişim kurması, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları üzerinde; emredici, otoriter yönetici davranış ve yaklaşımlarına göre daha çok etki göstermektedir. Nitekim işbirliği ve dayanışmanın olmadığı, kırtasiyeciliğin baskın olarak görüldüğü bir örgüt ikliminde, örgütsel adanmışlığın düşük düzeyde; bununla birlikte örgüt üyeleri arasında işbirliği, yardımlaşma ve dayanışmanın bulunduğu, öğretmenler ve tüm personel arasında hoşnut eden ilişkilerin ve etkili bir iletişimin olduğu ve çalışılan okuldan gurur duyulan bir örgüt ikliminde ise, öğretmenlerin örgütsel adanmışlığının yüksek olduğu belirtilmektedir (Celep, 2000: 34).

- *Örgütsel Süreçler:* Örgütsel süreçler, liderlik, iletişim, etkileşim, karar verme, işe alma yöntemleri ve ücret örgütsel adanmışlık üzerinde etkisi olan faktörler arasında yer almaktadır.

Örgütsel adanmışlık üzerinde etkisi olan tüm bu faktörlerin dikkate alınması, çalışanların daha etkin, verimli, nitelikli ve istekli bir şekilde görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerini ve böylece örgütsel ve bireysel çıktılarda daha kaliteli ve yüksek performans ortaya koymalarını sağlayabilecektir.

- *Örgüt Dışı Faktörler:* Örgütsel adanmışlık üzerinde örgütsel faktörlerle birlikte örgüt dışı faktörler de önemli bir etkiye sahiptir (Güven, 2006: 16). Örgüt dışı faktörler; alternatif iş imkânları, profesyonellik, belirsizlikten kurtulma eğilimi, toplumsal ve ailevi baskılar olarak sayılabilmektedir. Birey için yaptığı işe dair alternatif iş

imkânlarının olması, örgütsel adanmışlığını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Profesyonellik faktörü ile örgütsel adanmışlık arasında doğrusal ilişki bulunmaması bu ilişki ağının anlaşılmasını zorlaştırmakla birlikte; bu durum profesyonel kişilerin üst düzey yönetici olmak ve ücret artışına sahip olmak gibi eğilimlerine bağlı olarak örgütsel adanmışlıklarının artış göstermesi şeklinde özetlenebilmektedir (Güven, 2006: 17).

3.1.5. Eğitim Örgütlerinde Çok Boyutlu Örgütsel Adanmışlık

Örgütsel adanma odakları örgüt üyelerinin eğilim ve davranışlarının belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin adanmışlıklarının hangi odak noktalarında yoğunlaştığının bilinmesi, öğretmen davranışlarını anlamada, çözümlenmede ve performansa ilişkin kestirimlerde bulunmada yol gösterici olabilmektedir. Buna göre, öğretmenler örgütsel adanmışlık odaklarından yaptıkları mesleğin özelliğini, iş arkadaşları ile olan ilişkilerini, okulun amaç ve değerlerini ve öğretim işlevleri odaklarını tercih edebilmektedirler. Bir öğretmen bunların hepsine bütünsel bir adanmışlık gösterebileceği gibi yalnızca herhangi birine de adanmışlık gösterebilmektedir. Başka bir deyişle, bir odağa yüksek düzeyde adanmışlık gösterilirken diğer bir odağa orta düzeyde adanmışlık gösterilebilmektedir (Becker vd., 1996'den aktaran İnce ve Gül, 2005: 55).

Eğitim örgütlerinde paydaş öğelerin (öğretmen, öğrenci, öğretmenlik mesleği, yönetim, okul, ilişkiler, iletişim gibi) amaç ve değerleri zaman zaman birbiri ile örtüşmeyebilmektedir. Bütünsel yapı olarak düşünüldüğünde her öğenin kendi amaç ve değerini koruma ve sürdürme çabasında olduğu görülmektedir. Bazı üyelerin kendisini adadığı amaç, değer ve odaklanma noktası; başka üyelerden herhangi biri ya da birkaçı için de amaç ve değer ve odak noktası olabilmekte ya da olmamaktadır. Diğer bir ifade ile bir öğretmen için meslek, bir başka öğretmen için okul, adanma odağı olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin çok boyutlu örgütsel adanmışlığı okul içindeki veya dışındaki paydaş öğelerin uzlaşma ve işbirliğine bağlı olarak gelişmektedir (Celep, 2000: 133-137). Bundan dolayı insan kaynakları ve yönetim süreçlerini etkili kullanmayı amaç edinmiş bir yöneticinin tüm bu öğeleri ortak bir amaç, değer ve uzlaşma paydasında bütünleştirebilmesi adanmışlık açısından kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını belirlemede etkili olan alt boyutlara ait temel bilgiler aşağıda açıklanmıştır:

3.1.5.1. Okula Adanma

Öğretmenlerin okulun amaç ve değerlerini kabullenmesi, benimsemesi, bunların ortaya konulması için daha fazla çaba göstermesi, okulun başarılı olması için elinden geleni yapması, okulda uzun süreli çalışmayı düşünmesi öğretmenlerin okula adanmışlığını ifade etmektedir (Celep, 2000: 138).

Okulun amaç ve değerlerinin kabulü, bunların kişisel amaç ve değerler sistemiyle bütünleştirilmesi süreci, okulla özdeşleşme olarak tanımlanmaktadır (Wiener, 1982). Bu bağlamda, okula gerçek anlamda adanma gösteren öğretmenler, okulun kendi yararı ve güvenliği için, sürekli olarak ve zamanlarının büyük bir bölümünü okula dair görüş ve faaliyetlere ayırmaktadırlar (Wiener, 1982'den aktaran Balay, 2000: 34).

Kuşkusuz öğretmenlerin okula adanması üzerinde etkisi olan ve okul denilince akla gelen unsurlardan biri de okulun yönetsel uygulamalarıdır. Okul yönetiminin uyumlu, etkileşimsel ve iletişimsel açıdan etkili uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Bu kapsamda okul yöneticileri, etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli koşulları sağlamakla, öğretmenler de öğrencilere akademik beklentilerine uygun davranışları öğretmekle gerçek anlamda beklenen davranış rollerini gerçekleştirmektedirler. Bu noktada etkili okul kavramı dikkat çekmektedir. 1970 sonrası yapılan etkili okul çalışmaları da okulun amaç ve değerlerini etkili bir şekilde gerçekleştirmede temel iki karar organının yönetici ve öğretmenler olduğunu göstermiştir. (Balci, 1993: 12). Buna göre, etkili okulun

tanımlanmasına yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda aynı zamanda yönetici ve öğretmenlerin örgütlerine adanmışlığı çerçevesinde değerlendirilebilen özelliklere ait bilgiler aşağıda sıralanmaktadır (Balcı, 1993: 56):

- Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını sık bir şekilde ve sürekli olarak konuşmaları,
- Yönetici ve öğretmenlerin sürekli olarak birbirlerinin öğretimini gözetlemeleri, bu gözlemlerle kendi öğretimlerini değerlendirmeleri,
- Yönetici ve öğretmenlerin birlikte öğretim materyalleri planlaması, araştırması, değerlendirmesi ve hazırlamasından oluşan bir sıra birleşik eylemleri yapmaları,
- Yönetici ve öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını geliştirmeye yardımcı olmaları.

Ayrıca, Celep vd., (2004); öğretmenlerin okula adanmışlık düzeylerini belirleyen değişkenleri, öğretmenler arası etkileşim ve iletişim, öğretmen-öğrenci iletişimi, okulda öğretmenin yapmakta olduğu işlerin niteliği ve okul yönetiminin uyumlu uygulamaları olarak belirtmektedirler. En genel anlamda; okuluna yüksek düzeyde adanmış öğretmenler çalıştıkları okulla gurur duyma, okuluna dair çalışma isteği ve motivasyonu duyma ve okulun geleceğine dair sorumluluk hissetme tutumlarını göstermektedirler.

3.1.5.2. Çalışma Grubuna Adanma

Öğretmenlerin aynı okulda çalıştıkları diğer öğretmenlerle olan toplumsal ilişkilerinin değer ve amaçları çalışma grubuna adanmanın temelini oluşturmaktadır. Çalışma grubuna adanma öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenlerle özdeşleşme ve bağlılık duygusu anlamına gelmektedir. Bununla birlikte, bir örgüt üyesinin kendisine referans grubu olarak belirlediği çalışma grubu, çalışanın rehberlik ve güvence ihtiyacını doyumakta ve örgütteki çalışan tutumları etkisini devam ettirmektedir. Bu bağlamda öğretmenin, beraber görev yaptığı diğer öğretmenlerle birlikte olmaktan hoşlanması, en yakın dostlarının okuldaki öğretmenler olması öğretmenin çalışma grubuna adanmasını arttırmaktadır (Celep, 2000: 138-139).

Bu bağlamda, çalışma grubuna adanmış öğretmenler çalışma arkadaşlarından hoşlanmakta, onlarla okul dışında iken de beraber vakit geçirmekte, arkadaşlarını dost olarak görmekte ve onlarla gurur duymaktadır. Bundan dolayı, çalışanlar arasındaki adanmışlık, bireylerin iş hayatında, işe yönelik her türlü güçlüğü üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktadır. Bu konuda bilinçli davranan çalışanlar, birbirlerine daha çok kenetlenerek, bir toplulukta dayanışma duygusunun sürekli olarak korunmasını desteklemektedirler (Balay, 2000: 47).

En genel anlamda çalışma grubuna adanma kişinin iş arkadaşlarıyla adanmışlık kurmasıyla ilgilidir. Birey sosyal çevresini çalışma arkadaşlarından oluşturmakta ve bu beraberlikten memnun kalırsa çalışma grubuna adanmışlığı da o oranda artış göstermektedir. Eğitimin temel unsurunun insan olması ve ilişkilerin de büyük oranda informal nitelik göstermesinden dolayı, okul ortamında öğretmenlerin çalışma arkadaşlarına adanmışlıkları, onların mesleklerine ve okula adanmışlıkları üzerinde etkili olabilmektedir (Balay, 2000: 47).

3.1.5.3. Mesleğe Adanma

Mesleğe adanmışlık, çalışmaya adanmışlığın bir formu olarak ele alınmakta ve kişinin mesleği ile güçlü bir biçimde özdeşleşmesi olarak tanımlanmaktadır. Çalışan için meslek giderek önem kazandığında o kişi, mesleğinin ideolojisini içselleştirmeye başlamakta ve onu daha ileriye taşımak için önemli güdüler kazanmaktadır. Böylece mesleğe adanmışlık üç alt düzeyde ele alınmaktadır (Morrow, 1983'dan aktaran Balay, 2000: 38).

- *İşe Dönük Genel Tutum:* İşe dair değer ve yargıları içermektedir. İşten memnun olmadan yaşamdan memnun olunamayacağını belirtme gibi,
- *Mesleki Planlama Düşüncesi:* Geleceğe dair mesleği ile ilgili planlar yapmaktan mutlu olmak gibi,

- *İşin Göreceli Önemi*: Örgüt içi iş ve iş dışı etkinlikler arasındaki tercihlerin açıklanması, arkadaşlarını memnun etmese de bir kişinin tercihi olan işte çalışmaya devam etmesi gibi.

Wallace (1995)'a göre bireylerin mesleklerine adanmışlıklarında üstün bilgi veya uzmanlık ile tanımlanan mesleki standartlar önemli etkiye sahiptir. Bütün örgüt üyeleri gibi yönetici ve öğretmenler de gerçekleştirilen işleri değerlendirme, ödüllendirme ve yükselmede mesleki norm ve standartlarla uygunluk gösteren ölçütler aramaktadırlar. Bu ölçütlerdeki daha fazla uygunluk ve meşruiyet algısı, onların mesleklerine olan adanmışlıklarını yükseltmekte ve okullarına olan adanmışlıklarında da olumlu gelişmeler sağlamaktadır. Bir örgütte yüksek seviyede bürokratik koşullar ve formal süreçler var olduğunda, çalışanların özerkliği ve takdir etme gücü ortadan kaybolmaktadır. Bundan dolayı, bu tarz özelliklerin daha belirgin olduğu okul ikliminde yönetici ve öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarının azalacağı beklenilmektedir. Böylece daha yüksek düzeyde özerkliğin daha yüksek düzeyde mesleğe ve okula adanmışlık oluşturacağı beklenilmektedir (Balay, 2000: 42).

Mesleğine adanan bir öğretmenin, mesleğinin gerektirdiği rolü etkin bir biçimde yerine getirme eğiliminde olacağı ve sınıf ortamında mesleki değerleri doğrultusunda öğretmen-öğrenci iletişimini oluşturabileceği ileri sürülebilmektedir. Bu yaklaşım, öğrenci öğrenmesini ve istendik davranış gösterilmesini kolaylaştırabilecektir. Öte yandan, mesleki amaç ve değerler ile okulun amaç ve değerleri arasında uyumsuzluk olması durumunda, mesleğe adanma daha da önem kazanabilmektedir. Çünkü öğretmenlik mesleğinin temel amaç ve değerleri, eğitim biliminin ilkelerine uygun olarak öğrencide davranış değişikliğini etkin bir biçimde oluşturabilmektir (Celep, 2000).

3.1.5.4. Öğretim İşlerine Adanma

Tutumsal ve davranışsal yaklaşımlara dayalı olarak iki farklı boyutta incelenen "öğretim işine adanma" davranışı tutumsal açıdan "işgörenin psikolojik olarak iş ile özdeşleşmesi" ya da "işin, işgörenin benlik bilinci üzerindeki etkisi" olarak ele alınmaktadır. Morrow (1983)'a göre işe sarılma olarak da adlandırılan işe adanma, çalışanın işindeki aktivitelerinin günlük yaşamını meşgul etme miktarı olarak belirtilmektedir (Celep, 2000: 140). Öğretmenlerin işe adanmasını ölçmek için her öğretmenin iş ile ilgili faaliyetlere kendini adanmasına dair bireysel olarak harcadığı zaman miktarına bakılmaktadır. Öğretmenler sınav kâğıdı okuma, öğrenci velisi ile görüşme, okulun toplumsal işlevleri ve toplantılara katılma, derse hazırlık yapma faaliyetleri ile işlerine zaman harcamaktadırlar (Celep, 2000: 141).

Kanungo (1982)'ya göre psikolojik özdeşleşme temeline dayalı işe adanmada işten elde edilen içsel ve dışsal ödüller önemli görülmektedir. Bu nedenle öğretmenin işinden kazandığı içsel ve dışsal doyum, diğer mesleklerden daha fazladır. Çünkü özellikle; öğrencinin bilgiyi öğrendiğine dair öğrenciden gelen dışsal ödül ile öğretmenin başarısından kazandığı içsel ödül öğretmen için çok değerlidir (Celep, 2000: 141).

Öğretmenler için en önemli içsel ödül kaynakları, okul, meslek, iş takımı ve öğrencilerin kendisi ile amaç ve değerleridir. Öğretmenlerin içsel ödül sağladığı bu değerler, diğer örgütteki içsel ödül öğelerinden farklılık göstermektedir.

Balay (2000: 34)'a göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi, okuldaki öğretmenler arası etkileşime, öğretmen-öğrenci iletişimine, işlerin niteliğine ve öğretmenlerin mesleklerini algılama derecesine dayalı olarak gelişmektedir. Öğretmenlerin adanmışlıklarının nasıl sağlanacağı sorusu önemli görülmekte ve düşük adanmışlık düzeyi, öğretmenlerin düşük iş başarısı göstermesine veya okuldan ayrılmasına sebep olabileceği gibi, okulun öğretim amacından sapmasına da sebep olabilmektedir.

3.1.6. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı

Örgütsel adanmışlık, öğretmenin çalıştığı eğitim örgütlerinin hedeflerini, ilke ve değerlerini benimsemesi ile örgüt içerisindeki etkin varlığını devam ettirmesine yönelik, istek ve eğilim şeklinde tanımlanabilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin örgütsel adanmışlığının, öğretmen için görev yaptığı okulun hedef ve değerlerine ulaşılmasında; öğretmenin göstermiş olduğu tutum ve tavırları, okula ve çevreye ilişkin bakış açısını, işine olan saygısını, mesleğini hayatıyla ne kadar özdeşleştirebildiğini içerdiği sonucuna ulaşılmaktadır (Atar, 2009: 5-6). Belirlenen bu hususlara dikkat edilerek artırılması ve desteklenmesinin, öğretmenlerin işlerinden doyum almalarına katkıda bulunabileceği ve böylece doyumunu yüksek bir performansın meydana gelmesi ile öğretmen ve okul başarısında verimlilik sağlanabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin, bireysel emek ve çabaları sonucu doğrudan bir başarı ortaya çıktığında, işlerine, okula ve öğrencilerine adanmaları artış göstermektedir (Celep, 2000: 148). Mesleğe adanmışlık, mesleğin gereklerini ortaya koymak için gönüllü ve istekli bir şekilde çaba ve emek sarf etme, özveride bulunma, yaptığı işe odaklanma ve kendini verme ile ilgilidir. Bu adanmışlık durumunun bir etkileşim döngüsü içerisinde yer aldığı düşünülebilmektedir. Bu etkileşimin dayandığı diğer unsurlar olan, öğretmenlerin, iş, iş takımı, öğrenci, okul ve diğer öğelere yönelik tutumları ve çalışma ortamı algıları da önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri, onların öğrencilerinin başarısı ve gelişimi için gösterdikleri çabayı belirleyen etmenlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Turhan vd., 2012: 182).

3.2. Lider-Üye Etkileşimi

3.2.1. Liderlik ve Lider Kavramı

Modern çağın toplumsal yaşamında insanlar zamanlarının birçoğunu iş ortamlarında ve örgüt halini almış kurumlarda geçirmektedirler. Her örgütün kendi üyelerinden beklediği sorumluluklar ve bunların neticesinde ortaya konulması istenilen belli bir takım hedef ve çıktılarını bulunmaktadır. Birey, teknoloji, bilgi, çevre, bireyler arası ilişkiler, yönetici-çalışan etkileşimi ilişkileri, görev ve sorumluluk etkinlikleri, koordinasyon, işbirliği gibi temel bileşenlerin bir bütün halini almış organizmalar olarak tanımlanabilen ve bunları bir süreçte düzenleyen yapılar olan örgütlerin yönetimi önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yönetim, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için var olan tüm kaynakların birbirleriyle uyumlu, etkin ve verimli bir şekilde kullanılmasını sağlayacak kararları alma ve uygulama süreçlerinin bileşimi olarak tanımlanmaktadır (Can, 2014: 4). Bu yönüyle yönetim, insanları belli amaçlar doğrultusunda etkileyebilen, yönlendirebilen, harekete geçirebilen ve kontrol edebilen liderlik kavramı ile yakından ilişkilidir.

Liderlik insanların gruplar halinde yaşamaya başlamasından itibaren önem kazanmış bir olgudur. Liderlik ve örgütün paydaşları olan bireylerin hedefler doğrultusunda geliştirilmesi ve yönlendirilebilmesi sorumluluğu en önemli sorumluluklardan biri olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda son derece önem arz eden liderlik Bennis (1989)'e göre hâlâ üzerinde en çok çalışılan, araştırılan ve tartışılan bir konudur. Bu kapsamda liderlik kavramını bu derece önemli yapan, öne çıkaran ve onu tam olarak ortaya koyan etmen nedir? sorusu liderliğin gelişim ve tanımlanması sürecini ortaya koymaktadır.

Liderliğin gelişim sürecine değinilecek olunursa, liderliğin ilk olarak 1900'lü yılların başlarında bilimsel araştırmalarda deneysel olarak ortaya konulduğu ve liderliğin doğuştan kazanılmış bir özellik olduğu düşünülerek, doğal liderlerin özelliklerinin vurgulanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu yıllarda bir örgütte veya grupta kimin lider olacağı ya da hangi lider, liderlik tarzının başarı getireceği araştırılmaktadır. Liderlik araştırmalarında bu dönem geleneksel veya özellikler yaklaşımı olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde liderlik özelliklerine kim daha fazla

sahip ise o bireyin daha iyi ve başarılı bir lider olacağı anlayışı benimsenmektedir. Bu sebepten dolayı bu dönemdeki araştırmaların büyük bir kısmının liderin kişiliği üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Wright, 1996: 34). 1930 ve 1940'lı yıllarda farklı kişisel liderlik özelliklerine odaklanılarak liderlik; kontrol, merkezileşme ve grup odağı kavramları ile ifade edilmiştir. O dönemde yapılan araştırmada liderlik, Bogardus (1934) ve Kilbourne (1935) tarafından mevcut kişisel özelliklerinin ortaya konulması olarak tanımlanmıştır (Aktaran İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009). Bu dönemde yapılan araştırmalar incelendiğinde liderin kişisel özelliklerinin üç temel grupta toplandığı ifade edilmektedir. Bu özellikler: kişilik özellikleri, yetenek/beceriler ve fiziksel özellikler olarak gruplandırılmaktadır (Zel, 2011). 1940 ve 1960 arasındaki yıllarda ise liderlik davranışlarının neler olduğu açıklanmaya çalışılmıştır. 1960'lı ve 1980'li yıllarda yapılan çalışmalarda ise; modern çağın gerektirdiği şekilde, değişen liderlik davranışları dikkate alınmaya başlanmıştır.

Kavram olarak liderlik, örgütün yaşamını sürdürebilmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli olan örgütsel ve yönetsel faaliyetlerde lider ve onu izleyen üyelerin karşılıklı etkileşiminden doğan karmaşık bir süreç olarak tanımlanmakta ve temelde başkalarını etkileyebilme yeteneği olarak nitelendirilmektedir (Can, 2014: 4). Lider olmadan, örgütlerin bir insan ve makine topluluğundan farklı olmayacağı düşünülmektedir.

Liderliğe dair ilk tanımlamalardan birisi, Bennis (1999) tarafından ortaya konulmuştur. Bennis (1999), etkin liderliğin izleyicilerin etkin katılımı, adanmışlığı ve işbirliği olmadan başarılı olamayacağı; yani izleyenler olmaksızın, eşi benzeri olmayan büyük liderlerin olamayacağını vurgulayarak *takipçi odaklı* bir yaklaşımı ön plana çıkarmaktadır.

House ve Aditya (1997) tarafından ise, liderlikle ilgili çalışmaların genelde takipçiler üzerine yoğunlaştığı ve liderler ile yöneticilerin kendi üstleri, meslektaşları ve diğer bireylerle etkileşiminin yeterince incelenmediği vurgulanarak liderlik çalışmalarında liderlerin yine merkezde olması gerekliliği ifade edilmiştir. Bu kapsamda literatürde yer alan bazı liderlik kavramları şu şekildedir:

- Liderlik, üyelerin potansiyel güçlerini ortaya çıkarabilmeleri için imkânlar oluşturmak, engelleri ortadan kaldırmak, gelişimlerini sağlamak ve onlara kılavuzluk yapmaktır (Başaran, 1998: 52).
- Liderlik, etkilemek, yönlendirme konusunda rehberlik etmek, etkin davranma ve görünüşdür (Paksoy, 2002: 167).
- Liderlik birden fazla bireyi güç ve etki kullanarak yönlendirme eylemidir (Çelik, 2003: 3).
- Bir amaca başarıyla ulaşmak için diğer bireylerin davranışlarının yönetimi olarak tanımlanmaktadır (Torlak, 2008: 52).
- Burns tarafından liderlik, liderin astlarını etkilediği ve aynı zamanda astlarının davranışlarından etkilendiği bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Yolaç, 2011; Akkoç, 2011; Deliveli, 2010).
- Liderliğin, örgütlerde etkinlik, yönetim, etkililik, güç ve otorite anlamlarında kullanıldığı ifade edilmektedir (Can, 2014: 4).
- Liderlik en geniş tanımıyla; belli bir amaç için bir araya gelmiş bir insan topluluğunun, örgütü etkileyen içsel ve dışsal olayların durumunu, hedef seçimlerini, etkinliklerin organizasyonunu, bireysel motivasyon ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010: 377).
- Liderlikte; ilham, stratejik ve bilimsel düşünme, ileri görüşlülük, dürüstlük, tarafsızlık, cesaret, destekleyicilik ve bilgelik üzere sekiz anahtar bileşenin olduğu ileri sürülmektedir (Lloyd, 2006'dan aktaran Sağır, 2013: 185).

Liderlik tanımları incelendiğinde ortak noktalar:

- Önceden belirlenmiş bir amaç,
- Bu amaç için toplanmış izleyen grubu,
- Bu grubu yönlendirecek bir liderin bulunmasıdır. Lider ise bu süreçte izleyenleri etkileyebilen birey olarak nitelendirilmektedir (Duygulu ve Kublay, 2008).

Son yıllarda gerçekleştirilen liderlik araştırmaları dikkate alındığında, araştırmacıların liderliği; lider davranışları, lider-üye etkileşimi özellikleri, kişisel özellikler, rol ilişkileri, üyeler açısından lider algılamaları, üyeler üzerindeki etki, örgüt kültürüne etkisi şeklinde farklı boyutları dikkate alan tanımlamalarla ortaya koydukları gözlemlenmektedir (Yukl, 1989: 252).

Liderlik konusunda 3000'den fazla bilimsel araştırma yapıldığı ifade edilmektedir. Bu yüzden de liderliğin oldukça çeşitli tanım ve nitelikleri bulunmaktadır (Bayrak, 1997). Farklı yönlerinden değerlendirildiğinde, liderliğin çok çeşitli detaylandırıldığı ve analiz edildiği sonucuna dayanarak kabul görmüş tek bir tanımdan bahsedilememektedir. Ayrıca liderlik, örgütlerin içerisinde buldukları ortama bağlı olarak, sürekli değişim içerisinde olması ve bu değişimden dolayı beklenen niteliklerin farklılık gösteriyor olması sebebiyle de ortak bir tanımla ifade edilememektedir. Bu doğrultuda, Erçetin (2000) birçok tanımı olmasına rağmen bu tanımların çoğunun tam olarak kapsamlı ve anlaşılır olmadığını, bu yüzden de "liderlik" derken ne demek istendiği, neyi içerdiği, hangi detayları kapsadığı gibi soruların tek bir cevabının olmayacağını, özellikle de konuma ve zamana bağlı olarak soruların cevaplarının farklılık gösterebileceğini vurgulamıştır (Eraslan, 2004).

Bireyleri belli hedeflere götürebilmek için onların sağlayacakları kişisel arzu ve ihtiyaçlar ile çıkarların neler olduğunun saptanması, daha sonrada bu insanların bir grup etrafında toplanarak, güç, cesaret, arzu ve enerjilerinin artırılması gerektiği ileri sürülmektedir. Bu durumun sağlanması için bir lidere ihtiyaç duyulmaktadır (Sağır, 2013: 185). Kişilerin örgüte girmelerindeki en temel sebep, örgütün ve kendisinin belli amaçlarını gerçekleştirmektir. Bu amaçları gerçekleştirme noktasında birey liderin belirlediği amaçlara ulaşmada yetersiz performans gösterdiğinde, lider bu bireyi başarılı kılmak için etkileme fonksiyonunu ortaya koyacaktır. Lider etkileme işlevini çoğunlukla üyenin örgüte girerken ulaşmayı ve gidermeyi düşündüğü istek, ihtiyaç ve beklentilerini kullanarak gerçekleştirebilecektir. Bu bağlamda liderin görevi örgütün hedeflediği amaçlar ile bireyin gösterdiği performans arasındaki boşluğu ortadan kaldırmaktır (Bons, 1981).

Liderlik kavramının, ayrı bir kavram olan lider kavramını da içerdiği belirtilmektedir. Liderliğin bir olgu ve davranış olarak, liderin ise gerçek bir kişi olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu nedenle liderlik tanımlarıyla özdeşmiş ve onun görev tanımlamasını da öne çıkaran pek çok lider tanımı olduğu ifade edilmektedir (Sağır, 2013: 185).

Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

- Lider, grubun bir üyesi olmakla beraber, sahip olduğu birtakım özelliklerden dolayı gruptan ayrılan ve grup norm ve kurallarının uygulanmasında daha serbest davranabilen birey olarak tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 2004). Bu bağlamda lider, içerisinde bulunduğu grubun üyeleri üzerinde olumlu etkide bulunan kişi olarak tanımlanabilmektedir (Can, 2014).
- Özden (2006) tarafından lider, büyük değişimlerin ortaya çıkardığı yeni imkân ve fırsatları fark edip yakalayabilen, belirsizlik ve risklere rağmen bu fırsatları değerlendirerek örgüte yeni açılımlar kazandırabilen kişi olarak tanımlanmakta ve değişime olan etkisi değerlendirilmektedir.
- Lider, örgüt vizyonunu, amaçlarını, öncüllerini ve standartlarını tespit ederek bunların bozulmadan devam etmesini sağlayacak önlemleri alabilen ve uzlaşmalarını sağlayabilen kişidir (Drucker, 1996'dan aktaran Sağır, 2013: 185).
- Liderin grup üyelerinden farklı açılardan anlamlı düzeyde üstün ve ayrı yeteneklere sahip oldukları ve kendilerine bağlılık oluşturabilen bireyler olarak izleyenlerinden farklılaştıkları ifade edilmektedir. Kısaca lider, grubu temsil edebilen ve grubun üyesi olmaktan onur duyulmasına olanak sağlayan kişi olarak tanımlanmaktadır (Sağır, 2011: 19).

Liderlik ve lider konusunda yapılan çalışmalarda başarılı liderlerden beklenen birtakım roller şu şekilde ifade edilmektedir:

- Astları örgütleyebilmek,
- Örgütün ve bireyin amaçlarını bütünleştirebilmek,
- Üst, ast ve aynı düzeydeki örgüt üyeleri ile olumlu bir iletişim ortamı kurabilmek,

- Gücünü dengeli bir şekilde kullanabilmek,
- Örgütü başarıyla temsil edebilmek,
- Örgüt içerisindeki biçimsel olmayan grupları çalıştırabilmek,
- Görev ve sorumlulukların gerçekleştirilmesinde astlar arasında koordinasyon ve işbirliğini sağlayabilmek,
- Örgütün çıktılarının ve verimliliğin yükselmesini sağlayabilmek,
- Astların başarılarını objektif ölçütlerle değerlendirebilmektir (Kahraman, 2009).

3.2.2. Lider-Üye Etkileşimi Kavramı ve Tanımı

Çalışanlar dâhil oldukları örgütün hedeflerini, görev ve sorumluluklarıyla ilgili beklenti ve ihtiyaçlarını gerçekleştirebilmek için gerek duydukları kaynakları örgütü temsil gücüne sahip olan liderlerinden beklemektedirler. Bu açıdan liderler, hem çalışanların işe dair ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlayarak dağıtma gücüne hem de kişilerin performans değerlendirmesini yaparak onların iş yaşamını etkileyebilme gücüne sahiptir (Zhang vd., 2012: 112). Çalışanlar, işlerini gerçekleştirirken bireysel ve örgütsel çıktılara ulaşmak için destek ve yardım bekledikleri yöneticileri ile sürekli bağlantı ve etkileşim içerisindeyler. Bu nedenle liderlerin üyelerine yaklaşımı ve davranışları, üyelerin tutum ve davranışlarını ve çalışma şekillerini yönlendirebilme etkisine sahiptir. Bu açıdan liderle çalışanlar arasındaki ilişkilerin niteliği ve liderin üyelerine yaklaşım tarzı, örgüt içerisinde önem ve değer arz eden kritik bir durumdur (Agarwal vd., 2012: 212).

Araştırmalar; çalışanların birbirleriyle ve yöneticileri ile geliştirdikleri olumlu ilişkilerin, iş stresi ve işten ayrılma niyetini azalttığını; iş tatmini, iş performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışları gibi örgütsel çıktıları arttırdığını ortaya koymuştur (Gerstner ve Day, 1997; Humphrey vd., 2007: 5; Ilies vd., 2007: 9). Örgütteki iş ilişkileri, çalışanların işe adapte olması ve sosyalleşme süreçleri açısından da önemli görünmektedir (Major vd., 1995: 418). Ayrıca örgütü temsil eden liderlerin, üyelerine yönelik tutum ve davranışları örgütün imajını da yansıtmaktadır. Bu açıdan yöneticilerin çalışanlarıyla kişisel olarak ilgilenmeleri, çalışanlarda örgütün kendilerini önemseydiği ve desteklediği düşüncesi oluşturarak sadık birer personele dönüşmelerini sağlamaktadır. Bununla birlikte lidere karşı duyulan güven de çalışanların örgütlerine olan güven duygularına katkı sağlamakta ve bağlılıklarını arttırmaktadır (Chughtai ve Zafar, 2006: 57). Dolayısıyla lider ile çalışan arasındaki ilişkinin niteliği aynı zamanda örgütsel çıktı ve sonuçları da etkileyebilmektedir.

Literatürde “lider-üye etkileşimi” olarak adlandırılan bu süreç, özellikle liderlerin hükmetme yaklaşımını bırakarak, izleyicilerinin beklentilerine odaklanmalarına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda liderlerin, her bir çalışanıyla belirli bir süre içerisinde farklı ve onların beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate alacak şekilde davranmalarını ve bu sayede, çalışanların yüksek verimlilik ortaya koyacağı bir etkileşimi ifade etmektedir (Özutku, 2007: 80-81). Dolayısıyla yönetici ile çalışan arasındaki ilişkinin geliştirilmesini inceleyen lider-üye etkileşimi (Nelson vd., 2013: 840), bireylerin örgüt içerisindeki pozisyonlarının güçlenmesine yardımcı olan sosyo-duygusal bir kaynaktır (Kang vd., 2011: 763). Taraflar arasındaki karşılıklı etkileşimin katkısıyla gelişen bu süreçte, liderlerle birlikte çalışanların da rolü bulunmaktadır (Winkler, 2010; Turunç vd., 2010b). Bu nedenle liderlik süreci, lider ile izleyicileri arasındaki karşılıklı ilişkiyi içermektedir.

Geleneksel liderlik yaklaşımları; liderin üyelerine karşı, değişik durumsal faktörlerle karşılaştığında hangi davranış tarzını ortaya koymasına gerektiğine odaklanarak, liderin tüm üyelerine aynı tarz davranışta bulunduğunu öne sürmektedir (Liden ve Graen, 1980: 451). Bu yaklaşımlarda araştırmaya konu olan hususlar, büyük oranda liderlik stilleri, liderlerin özellikleri ya da liderlerin üyelerine karşı gösterdikleri ortalama davranış biçimlerine odaklanmaktadır (Baş, vd., 2010: 1013-1039).

Geleneksel liderlik yaklaşımlarından farklı olarak Dansereau, Graen ve Haga tarafından 1975 yılında ileri sürülen ve önceleri “Dikey İkili Bağlantı Modeli (Vertical Dyad Linkage Model)” olarak adlandırılan liderlik teorisi, lider/yönetici ve

üyeler/astlar/izleyiciler arasındaki etkileşimi dikey ikili bir yaklaşım bağlamında değerlendirerek geliştirilmiş ve alanyazında “Leader Member Exchange Theory (LMX)” olarak yeniden adlandırılmıştır (Dansereau vd., 1975: 47). Teori, örgütsel liderlik alanında liderlik sürecini ve bu sürecin sonuçları arasındaki ilişkileri inceleyen en dikkat çekici teorilerden biri olarak kabul edilmektedir (Gerstner ve Day, 1997: 827).

Lider-üye etkileşimi teorisinde; lider ile örgüt içerisindeki tüm grup üyeleri arasında benzer bir liderlik tarzı çerçevesinde etkileşimin olmadığı, aksine lider ile üyeler arasında birbirine benzemeyen, her biri birbirinden farklı nitelikte özgün ilişkiler geliştiği öne sürülmektedir. Bu teoride asıl vurgulanan husus ise, lider ile üyeler arasındaki ilişkilerin homojen olmadığı ve liderin her bir üyesi ile gerçekleştirdiği ilişkinin diğerlerine göre farklı olduğu ve bundan dolayı yapılacak araştırmaların lider ya da üyeler yerine, her ikisi arasındaki etkileşime odaklanması gerektiğidir (Graen ve Cashman, 1975: 143; Dansereau vd., 1975: 47). Başka bir deyişle, geleneksel liderlik yaklaşımında odaklanılan araştırma birimi lider ve/veya üyeler iken, lider-üye etkileşimi modelinde odaklanılan birim lider ve üye arasındaki etkileşimdir. Böylelikle, geleneksel liderlik yaklaşımlarında ihmal edilen etkileşim süreci ve özellikle bu süreçteki farklılaşma lider-üye etkileşimi teorisinin araştırma konusunu oluşturmaktadır (Baş, vd., 2010: 1020).

Dansereau vd. (1975), lider-üye etkileşimine yönelik yapmış oldukları ilk adım niteliğindeki araştırmalarında, liderin, çalışma ortamındaki üyeleri ile tek tek ilişkilerini inceleyerek aralarındaki yönetici-çalışan ilişkisini ve bu süreçte birbirlerini etkileme biçimlerini değerlendirmişlerdir. Dansereau vd. (1975) yaptıkları araştırmada, özellikle üyelerin dinamik ilişkilere gereksinim duyduklarını ve bundan dolayı da liderleri ile olan ilişkilerinde, etkileşim süreçlerinin kendi beklentilerini karşılamalarına yönelik özen gösterdiklerini ortaya koymuşlardır (Cevrioğlu, 2007: 20-21).

Bu durumdan hareketle lider-üye etkileşiminde temel olarak dikkate alınan konu, liderin göstermiş olduğu performansa dayalı olarak yaratmış olduğu güven ya da güvensizliğe üyelerinin vermiş olduğu tepkidir. Başka bir ifadeyle üyeler, liderin tutumlarına bağlı olarak hareket etmekte ve böylelikle de aralarındaki etkileşimin düzeyi ve niteliği ortaya çıkmaktadır. Lider-üye etkileşiminde, liderin tutumları belirleyici olmakla birlikte duruma dair kararı veren tarafın, üyeler olduğu da belirtilmektedir. Bu belirleyiciliğin, liderin göstereceği niteliklerin içeriği ile ilgili olduğu ve üyelerin, geçmişte hiç olmadığı kadar liderin konumunu belirleyebileceği ifade edilmektedir (Ceylan vd., 2005: 26).

Graen ve Uhl-Bien (1995: 199-218), lider-üye etkileşimini, ilişki temelli yaklaşım çerçevesinde değerlendirmişlerdir. İlişki temelli yaklaşımın merkez noktası, lider ve üye arasındaki ikili ilişkiden oluşmaktadır. Kuramın merkezindeki ana fikir ise, etkin liderliğin, lider ile üye arasında olgun bir liderlik ilişkisi kurulabildiğinde gerçekleştiğidir. Araştırılan ve ilgilenilen ana soru ise, beklenen ve istenilen çıktılarının gerçekleşmesi için en uygun ilişki özelliklerinin ne olduğudur (Bayraktar, 2014: 28). Alanyazında yapılan çalışmalarda (Avcı ve Turunç, 2012; Baş vd., 2010: 1016; Gerstner ve Day, 1997; Yaşlıoğlu vd., 2013; Yıldız vd., 2008) Lider-Üye Etkileşimi Kuramı, diğer liderlik türlerince göz ardı edilen, lider ile üyeler arasında gelişen ikili ilişkilerin davranışlar ve sonuçlar üzerindeki etki ve farklılaşmasını öğrenmeye ve incelemeye odaklanan çift yönlü bakış açısını benimsemiş bir kuram olarak daha çok kabul görmeye başlamıştır (Akkaya, 2015: 26; Erdoğan ve Enders, 2007: 321).

Geleneksel liderlik modellerinden ayrılan en dikkat çekici yönü, her iki tarafın da kendilerine ait olanı ortaya koyarak ortak bir noktada buluşmak üzere çaba sarf ettiği bir iletişim sürecinin söz konusu olmasıdır. Dinleyici-izleyici ilişkilerinden uzak olan lider-üye etkileşimi, bu hali ile üyeleri lidere göre biraz daha fazla ön plana çıkaran ve üyelerin görüşleri üzerinden hareket eden bir sistemdir (Uğurluoğlu vd., 2013: 2). Bundan dolayı, üyelerin kendilerini daha önemli hissederek liderlerine ve iş ortamına bir adım daha yaklaştığı, bu şekilde de tarafların birbirlerini daha iyi tanıma şansı elde ederek hareket ettiği bir sürecin oluşturulduğu söylenebilir. Özellikle lider-üye etkileşimi, üyelerin lidere kendisini daha yakın hissetmesi adına önemli derecede yarar sağlamaktadır.

3.2.3. Lider-Üye Etkileşimi Kuramının Gelişimi

1970'li yılların ortalarına kadar o dönemdeki mevcut liderlik araştırmaları, liderin çalışanlarını bir bütün olarak algıladığını ve liderin tüm çalışanlarına eşit seviyede "ortalama" bir liderlik davranışıyla yaklaştığı varsayımına dayanmaktadır (Dansereau vd., 1975: 47). Klasik görüş olarak adlandırılabilen bu görüşe göre, lider tüm çalışanlara aynı şekilde davranmakta; fakat çalışanlar farklı şekilde algıladıklarından dolayı farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Dansereau vd., 1995: 480).

Ortalama liderlik yaklaşımından farklı olarak lider ve üye arasındaki farklılaşan ilişkileri merkeze alan ve "dikey ikili bağlantı modeli" ile başlatılan süreç, sonraları sosyal değişim kuramı temelinde ele alınarak lider-üye etkileşimi olarak tanımlanmıştır. Daha sonraki dönemlerde ise, liderin etrafındaki oluşan gruplardan ziyade lider ve üye arasındaki bireyselleşen ilişkileri temele alan "bireyselleşmiş liderlik" yaklaşımı çerçevesinde ele alınarak aralarındaki bağlantılar araştırılmıştır.

Lider-üye etkileşimine dair Graen vd. (Dansereau vd., 1975: 48; Graen ve Cashman, 1975: 143; Graen ve Scandura, 1987: 175; Liden ve Graen, 1980: 452) yaptıkları çalışmalarla o dönemin hâkim liderlik modeli olan ortalama liderlik tarzı "Average Leadership Style (ALS)" modeline farklı bir seçenek olarak geliştirmişlerdir. Ortalama liderlik tarzı modeli gibi geleneksel liderlik yaklaşımları temelde iki varsayıma dayanmaktadır:

1. Aynı çalışma grubundaki tüm çalışanlar liderlerini yeteri kadar benzer ve birbirlerine yakın derecede algılayıp yorumlamakta ve ona karşı benzer tepkiler ortaya koymaktadırlar.

2. Lider aynı çalışma grubu içindeki her bir çalışanına karşı tutarlı ve istikrarlı bir davranış göstermektedir (Dansereau vd., 1975: 49). Bu kapsamda LÜE' ye dair yapılan ilk araştırmalarda, ortalama liderlik tarzları (ALS) varsayımları ile dikey ikili bağlantı modeli (VDL) karşılaştırılarak incelenmiştir.

Graen ve Uhl-Bien (1995), lider-üye etkileşiminin teorik kısmı ile ilgili çalışmalarını gerçekleştirirken teorinin ilk ortaya atıldığı dönemden itibaren kuramsal yönden netleşmesi sürecindeki gelişiminin, her biri birbirinin üzerine inşa edilen dört farklı aşamadan oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu aşamalar Tablo 3.1'de gösterilmiştir (Dansereau, 1995: 484; Graen ve Uhl-Bien, 1995: 226).

Tablo 3.1. İkili liderlik yaklaşımının gelişimi (Kırboğa, 2017: 82).

<p>Birinci Safha: Geleneksel liderlik bakış açısından fazlasını kabul etme (1972-1977)</p> <p>Bir lider üyeleri ile farklı etkileşimler kurabilmektedir.</p>
<p>İkinci Safha: Dikey ikili bağlantı yaklaşımının gelişimi (ikili grup) (1978-1983)</p> <p>Üyeler, liderin liderlik yaptığı iç grup veya liderlik yapmadığı dış grup olmak üzere gruplara ayrılmaktadırlar.</p>
<p>Üçüncü Safha: Bireyselleşmiş liderlik yaklaşımının gelişimi (1984-1989)</p> <p>Lider ile üyesi arasında, sadece bu ikiliye özgü bir etkileşimin var olmasıdır.</p>
<p>Dördüncü Safha: Bireyselleşmiş liderlik yaklaşımındaki bağlantı kaynakları (1990-1995)</p> <p>Bir lider, bir üyeyi destekleyerek ve onun kendine saygısını kazanmasını sağlayarak o bireyin lideri olmaktadır. Liderler üyelerinin kendine saygılarını kazanmasını sağlarken üyeler de performanslarıyla liderin beklentilerini karşılamaktadırlar. Bu etkileşimler de birbirlerine bağlı ağ düzenekleri içerisinde meydana gelmektedir.</p>

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere, lider-üye arasındaki etkileşim süreci dört aşamada değerlendirilmiştir. Bunlar, ilk etkileşim aşaması, iş dağılımının gerçekleştirilmesi aşaması, üyelerin harekete geçmesi aşaması (işe yönelik olarak ortaya konulan tutum ve davranışlar) ve liderin üyenin tutum ve davranışlarını değerlendirmesi aşamasıdır.

(Cevrioğlu, 2007: 42). Bu aşamalar detaylı bir şekilde ele alındığında şu şekilde sıralanabilmektedir (Ürek, 2015: 7-9):

Birinci aşama Dikey İkili Bağlantı Modeli (Vertical Dyad Linkage Model-VDL); farklılaşan ikililerin keşfedildiği aşamadır. Bu aşamada, Ohio State ve Michigan araştırmalarındaki ALS'den farklı olarak VDL alternatif yaklaşım olarak öne sürülmüştür. Graen ve Uhl-Bien (1995) araştırmalarında çalışanlara liderlerinin davranışlarını sormuşlardır. Yanıt olarak ortalama ve aynı tarzda bir yönetim davranışı beklerken, aynı yöneticinin davranışlarının çalışanlar tarafından oldukça farklı biçimde algılandığı tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile bu modelde liderlerin, her ne kadar uygulanması zor olsa da, mümkün mertebe fazla sayıda çalışanla doğrudan ilişki kurmaya çalıştığı ve böylece karşılıklı ve birebir olarak ilişkiler geliştirildiği ortaya konmuştur. Liderin güvendikleri çalışanlar grup içi, görev tanımındakiyle sınırlı ilişkiler ise, grup dışı olarak tanımlanmıştır. Bu aşamada daha çok lider tabanlı bir yaklaşım ortaya konmuştur (Graen ve Uhl-Bien, 1995: 225-233).

İkinci aşama Lider-Üye Etkileşimi (Leader-Member Exchange-LMX); ilişkisinin özelliklerinin ve örgütsel çıktılarının araştırıldığı aşamadır. Bu aşamada VDL, lider-üye etkileşimi yaklaşımına dönüşmeye başlamıştır. Bu aşamadaki araştırmalar birinci aşamada keşfedilen ilişkilerin ışığında lider-üye etkileşimi modelinin özelliklerini keşfetmek ve örgütsel çıktıları tespit etmek için gerçekleştirilmiştir. Etkileşim niteliğinin son derece önem kazandığı bu aşamada, liderlerin örgüt içerisinde birebir ya da toplu olarak kurmuş olduğu ilişkilerin önemi ve ne düzeyde olumlu etki sağladığı belirlenmiştir. Bu aşamadaki çalışmaların sonucunda lider ve üyelerin rol oluşturma sürecindeki özelliklerinin modelin gelişimini nasıl etkilediği ve yüksek kaliteli lider-üye etkileşim modelinin lider, üyeler, grup ve örgüte pozitif çıktılar sağladığı tespit edilmiştir (Graen ve Uhl-Bien, 1995: 225-233).

Üçüncü aşama Liderlik Oluşturma (Leadership Making); ikili ilişkinin oluşumunun tanımlanması aşamasıdır. Bu aşamada ilişkiler grup içi ve grup dışı düşüncesinden daha öte, sosyal etkileşim yaklaşımı içerisinde tanımlanmaktadır. Artık liderle her üyenin birebir etkileşimi üzerine odaklanılmakta ve geleneksel ast üst ilişkisi yerini lider ve üye arasındaki ortaklık ilişkisine bırakmaktadır (Graen ve Uhl-Bien, 1995: 225). Özellikle örgütsel yapılar dâhilinde ortaya çıkan bu süreçte, üyelerin tam olarak liderden beklentilerinin neler olduğu öğrenilerek onlara uygun ve etkileşim konusunda uyumluluk gösteren bir liderlik modelinin oluşturulması öngörülmektedir. Bu aşamada daha çok yüksek nitelikli bir lider-üye etkileşimi ve bu etkileşim kalitesinin belirleyicileri üzerinde durulmuştur. Konuya dair yapılan araştırmalarda (Cevrioğlu, 2007; Cogliser ve Schriesheim, 2000; Kang ve Steatment, 2007), lider-üye etkileşimi ile değerler, yetenekler, güven, sempati, algılanan benzerlik, zaman, güç kaynakları, örgütle özdeşleşme, iş tatmini, örgütsel politikalar, örgüt kültürü, örgüt iklimi gibi değişkenler arasındaki ilişkiler araştırılmıştır (Gürboyoğlu, 2009: 44). Yapılan araştırmalarda genel olarak, lider-üye etkileşiminin kalitesini artırmaya dayalı "tavsiye edici" bir yaklaşım sergilenmiştir (Özutku vd., 2008: 194).

Dördüncü aşama Takım Oluşturan Yetenek Ağı (Team-Making Competence Network); farklılaşmış ikili ilişkilerin grup ve ağ seviyesinde bir araya getirilmesi aşamasıdır. Bu aşamaya kadar olan süreçte araştırmalar, grup içi ya da bağımsız ikililere odaklanmış ve bu aşamada lider-üye etkileşimi, birbirine bağlı sistemlerdeki veya ağ düzeneklerindeki ikili ilişkiler olarak değerlendirilmiştir (Graen ve Uhl-Bien, 1995: 221). Bu aşamada, liderin örgüt çalışanlarının belirli bir kısmı ile kurduğu başarılı ilişkilerin, bir takımın oluşumu gibi, aynı model ve bakış açısı üzerinden daha geniş kitlelere nasıl uygulanabileceği ele alınmaktadır. Başka bir deyişle, ikili ilişkiden daha geniş ortaklıklara odaklanılarak daha geniş bir bakış açısıyla ikili ilişkilerin örgüt içerisindeki ve dışındaki tetikleyicileri ve etkileri araştırılmıştır (Schriesheim vd., 1999: 65).

Birçok çalışmada, ALS ile VDL modeli doğrudan karşılaştırılarak incelenmiştir. Bu karşılaştırmalarda ALS modelinin liderliğin bazı yönlerini açıklamakta yetersiz kaldığı (Dansereau vd., 1973: 184) ve ampirik olarak lider-üye etkileşimi ilişkisinin diğer liderlik yaklaşımlarına göre daha çok etkisinin olduğu, kavramsal olarak liderlik sürecine daha iyi bir perspektif sunduğu belirtilmiştir (Dienesch ve Liden, 1986: 631).

Özellikle 1980’li yıllarda Graen vd., (1987) lider-üye etkileşimini, lider ile üye arasındaki etkileşimin kalitesi olarak tanımlamaya devam ederken, kavramın çok sayıdaki alt boyutlarını da tanımlamayı sürdürmüşlerdir. Sonraki 10 yıllık dönemde ise, Graen vd. (1987) tarafından yapılan araştırmalarda, LÜE’ye dair ek alt boyutlar tanımlanmıştır. Bu boyutlar: güven, yeterlilik, motivasyon, yardım ve destek, anlayış, serbestlik, otorite, bilgi, karar vermede etki, iletişim, özgüven, dikkate alma, yetenek, görevlendirme, yenilik, deneyim, örgütsel kaynakların kullanımı ve karşılıklı kontroldür (Schriesheim vd., 1999: 81). 1990’lı yıllarda gerçekleştirilen araştırmalarda da lider-üye etkileşimi kavramının alt boyutlarına dair belirsizliklerin süregelmesine rağmen, araştırmaların çoğunda etkileşimin merkezinin, lider ile üye arasındaki etkileşim ilişkisinin niteliği ve kalitesi olduğu hakkında ortak bir fikir birliğine varılmıştır. 1990’lı yılların ortasından sonra ise, LÜE’nin gelişimini neredeyse tamamladığı ve bu konuda artık yeni fikirlerin ortaya atılmadığı gözlenmektedir (Cevrioğlu, 2007: 31).

3.2.4. Lider-Üye Etkileşimine Dayanak Oluşturan Kuramlar

Lider-üye etkileşiminin gelişimini araştıran araştırmacılar, kuramın dayandığı temelleri belirlemek amacıyla, sosyal hayatta insanların birbirleri arasındaki ilişkilerin neden ve sonuçlarını belirleyen kuramlardan faydalanmışlardır (Akkaya, 2015: 28). Bu bağlamda, Rol Kuramı ve Sosyal Değişim Kuramı aşağıda detaylı olarak incelenmiştir.

3.2.4.1. Rol Kuramı

Lider-üye etkileşimi temelindeki kuramlardan biri rol kuramıdır (Dienesch ve Liden, 1986: 618; Graen vd., 1977; Liden ve Marslyn, 1998: 44). Rol, “kişinin bulunduğu statü sınırları içerisinde neyi yapabileceği veya yapamayacağı şeklindeki belirlenmiş davranışların toplamı”, şeklinde tanımlanmaktadır (Şimşek, 2008: 29). Söz konusu tanım, örgüt üyelerinin mevcut statülerine göre, gerçekleştirilmesi gereken görevleri roller veya davranış tarzları üzerinden yapmalarını ifade eden “rol kuramı” ile yakından ilgilidir (Maslyn ve Uhl-Bien, 2001: 698).

Hedefleri önceden belirlenmiş olan örgütlere ilişkin hem liderler hem de örgüt üyeleri rutin örgütsel işlerini yaparken kimi zaman bir kimi zaman da birden fazla rol yapmak durumunda kalmaktadırlar. Bu bağlamda Rol Kuramı, örgüt üyeleri için tanımlanan asgari rollerin sözleşmeler ve görev tanımlarında bulundurulmasını sağlamaktadır. Liderler örgüt üyelerinin rolleri ortaya koyma çabalarına dönüt sağlamak amacıyla, onları önemli görevlere getirip, daha fazla yetki ve kaynak tahsisi yapmaktadırlar (Dansereau vd., 1975’den akt. Akkaya, 2015: 30).

Lider açısından ele alındığında, liderlik oluşturma süreci, yönetme, iş yapma, vizyon geliştirme ve kendi kendini yönetme gibi roller içermektedir (Graen ve Uhl-Bien, 1991: 25). Üye açısından değerlendirildiğinde ise; işe yeni girmiş olan bir çalışanın ilk zamanlar yalnızca iş tanımlarında verilen belirli görevleri ve ilişkileri varken, daha sonraki zamanlarda etkileşimler neticesinde kişisel rolleri de oluşmaktadır (Graen ve Uhl-Bien, 1991: 26).

Lider-üye etkileşiminde tarafların sahiplendiği rollerini algılamada ve kavramada önemli katkısı bulunan Rol Kuramında; liderin rol beklentileri ile üyenin de bu beklentileri ne derecede karşılayabileceği, etkileşim sürecinin ilişkiyi içerdiğini oluşturmaktadır (Kang ve Stewart, 2007: 535). Söz konusu kuram açısından değerlendirildiğinde; lider, etkileşim sürecinde farklı roller benimseyeceği için, üyeleriyle de farklı davranış tarzları geliştirebilmektedir. Bundan dolayı da; örgütte farklı rollerin, farklı lider-üye etkileşimleri ortaya çıkarması beklenmektedir (Ürek, 2015: 10). Bu durumda, çalışanlar performanslarının karşılığında kazandıkları çeşitli kazanımlar (sosyal destek, bilgilendirme, yükselme fırsatları vb.) sebebiyle memnun olurken, liderler de ortaya konulan performanstan dolayı memnun kalmaktadırlar (Arslantaş, 2007: 163).

3.2.4.2. Sosyal Değişim Kuramı

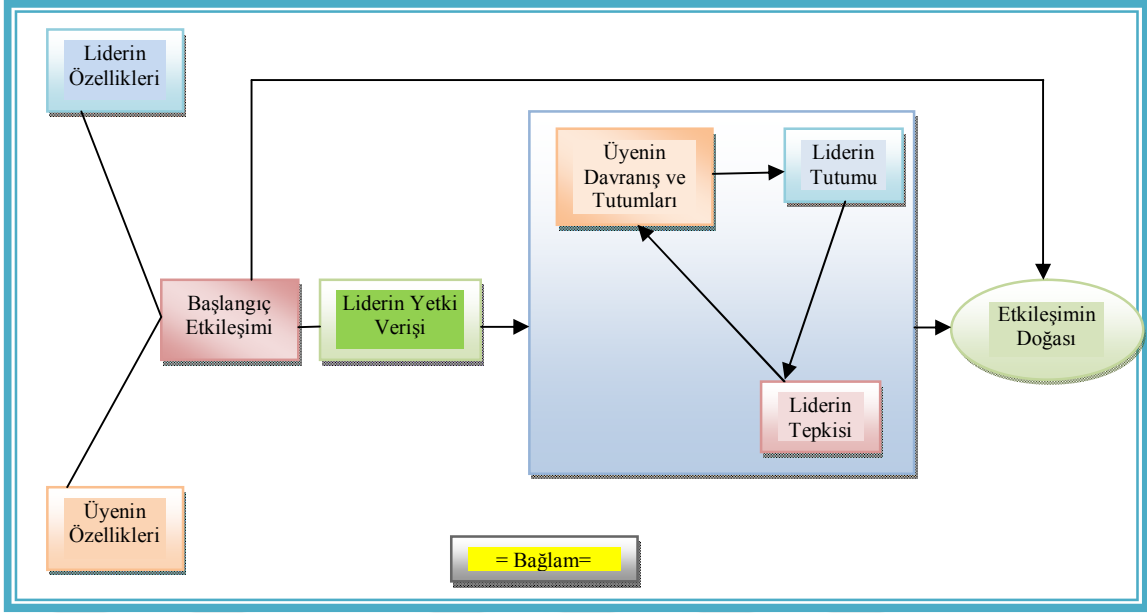
Lider-Üye Etkileşimi Kuramının temelindeki kuramlardan biri de Sosyal Değişim Kuramıdır (Graen ve Uhl-Bien, 1995; Liden ve Marslyn, 1998: 44; Wayne vd., 1997: 82). Blau tarafından 1964 yılında ortaya atılmış olan Sosyal Değişim Kuramı, “Sosyal değişimler, tanımlanmamış zorunlulukları gerektirir. Bir birey, diğerinden iyilik gördüğünde; tam olarak ne zaman olacağını ve ne şekilde olacağını bilmemesine rağmen, gelecekte bu iyiliğin geri döneceğine dair bir beklenti içinde olur.”, olarak tanımlanmaktadır (Wayne vd., 1997: 82). Sosyal Değişim Kuramı, iki veya daha fazla tarafın birbiriyle durağan olmayan, sosyal yararların (saygı, onur, arkadaşlık, ilgi gibi) ve zararların, karşı tarafın da benzer şekilde karşılık vereceği varsayımına dayanmaktadır (Han ve Jekel, 2011: 42).

Örgütlerde oluşan karşılıklı beklentiler sosyal değişim süreci ile açıklanmaktadır. Bu kurama göre, insanlar arasındaki karşılıklı etkileşim süreci, ödüllerin en üst düzeye çıkarılması ve kayıpların en aza indirilmesi yönündeki bir istekle motive etmektedir. (Yıldız vd., 2008: 99). Örgütlerdeki sosyal değişim, örgüt üyeleri arasında olabileceği gibi liderlerle üyeleri arasında da olabilmektedir ve kuram göre de bu değişimler taraflarda yükümlülük hissi uyandırmaktadır (Kahraman, 2012: 14).

Scandura ve Terri (1999)’e göre, lider-üye etkileşiminin temelinde sosyal değişimin yanı sıra, ekonomik değişim de yer almaktadır. Sosyal değişim destek ve ulaşılabilirlik gibi temaları içerirken, ekonomik değişim de ödeme artışları, terfiler gibi daha somut temaları içermekte ve lider-üye etkileşiminin bu anlamda taraflarca adil algılanması gerekmektedir. Liderin davranışlarının üyelerce adil algılanması, lider-üye etkileşiminin oluşması ve kalitesi açısından son derece önem arz etmektedir (Erdoğan ve Liden, 2006: 14; Çalışkan, 2009: 221). Başka bir deyişle, ekonomik değişim kavramının özü, örgüt üyelerinin sözleşmelerinde yazılı olan belirli işleri yapması, bunun dışındaki işleri yapmaması iken; Sosyal Değişim Kuramı, sözleşme kapsamında olmayan nitelikte bir çalışma biçimi anlamına gelmektedir (Göksel ve Aydın, 2012: 250).

3.2.5. Lider-Üye Etkileşimi Süreci

Lider ve üyenin etkileşimi, üyenin liderin çalışma grubuna dâhil olması ve çeşitli süreçlerden geçmesiyle başlamaktadır. Lider-üye etkileşimi sürecinde, performans ve karşılıklı rollerin etkisiyle birlikte, lider ve üyenin kişisel özelliklerini oluşturan yaş, cinsiyet, ırk, eğitim ve deneyim gibi özellikler de etkilidir (Wayne vd., 1994: 698). Alanyazında lider-üye arasındaki ilişkinin gelişim sürecine dair çeşitli yaklaşımlar ortaya konmuştur. Bir yaklaşıma göre lider-üye etkileşimi, ilişkinin gelişmesiyle birlikte zamanla değişebilmektedir (Bauer ve Green, 1996: 1542). Başka bir ifade ile lider ve üyenin ilişkilerinin taraflar birbirini tanıdıka gelişebildiği, bu zamanın ise birkaç yılı kapsayabildiği belirtilmektedir (Gerstner ve Day, 1997: 838). Scandura (1999)’a göre lider, üyeleriyle çalışmaya başladıktan hemen sonra üyelerini sınıflandırmaya başlamakta ve bunun neticesinde, liderin çalışanlarından beklentileri de oluşmaya ve şekillenmeye başlamaktadır (Altay, 2011: 10). Böylece beklentilerin şekillenmesiyle taraflar arasında başlayan lider-üye etkileşimi gelişimi etkilenmektedir. Aslında lider-üye etkileşiminin, ikilinin çalışmaya başladıkları ilk dönemde gelişmekte olduğu ve tarafların etkileşim kalitesinin iki hafta gibi kısa bir zamanda şekillendiği belirtilmektedir (Liden vd., 1993: 671). Alanyazında yapılan incelemede lider-üye etkileşiminin oluşum süreci Şekil 3.2’de ayrıntılı olarak gösterilmiştir (Akkaya, 2015; Cevrioğlu, 2007: 45-47; Dienesch ve Liden, 1986: 627; Erdem, 2008: 18; Gürboyoğlu, 2009: 45; Kahraman, 2012: 20-22; Kırboga, 2017: 84; Liden vd., 1993: 671; Wayne vd., 1994: 705):



Şekil 3. 2. Lider-Üye Etkileşiminin Gelişim Süreci Modeli (Dienesch ve Liden, 1986: 627).

Şekil 3.2’de görüldüğü gibi, sürecin ilk aşamasında her ikili de cinsiyet, yaş, dış görünüş gibi fiziksel özelliklerini ve tutum, yetenek, kişilik yapısı, deneyim, vb. gibi kişisel özelliklerini beraberinde getirmektedirler. Bu aşamadaki ilk etkileşimde lider ve üyeler birbirlerini tanıyor veya ilk defa karşılaşıyor olabilmektedirler. Genelde lider ve üyeler, gelecekte yönetici-çalışan ilişkisi kuracakları kişilere dair ilk izlenimlerini işe alım safhasındaki karşılaşmada elde etmektedirler (Wayne vd., 1994: 705). Bu durumda kişilerin örgütte yeni olup olmama durumu lider-üye etkileşimi gelişimini etkileyen bir unsur olarak görülmektedir (Dienesch ve Liden, 1986: 628). Çünkü üye örgüte yeni katıldığında örgütün kural, uygulama ve normlarını bilmeyerek, diğer çalışanlardan farklı davranış sergileyebilmektedir (Feldman ve Brett, 1983: 261). Ayrıca, etkileşim niteliğinin düzeyinde, çalışanlardan çok liderler daha belirleyici olmaktadır. Liderlerin kendi bakış açıları doğrultusunda, durumsal ödüllendirme davranışını kullanması ve geri bildirimde bulunması görevlerin tanımlanması ve öneminin ortaya konmasında büyük bir rol oynamaktadır (Dulebohn vd., 2012: 1738).

Bireysel özellikler başlangıç etkileşim kalitesi algılamasında lider için önemli olduğu kadar üyeler için de önem arz etmektedir. Öyle ki yetenekli ve bilgili çalışanlar, diğer çalışanlara göre yöneticileri tarafından daha fazla beğenilmektedir (Day ve Crain, 1992: 392). Bundan dolayı benzerliklerin algılanması ve tarafların birbirinden hoşlanması gibi etkenlerin de etkileşimi yönlendirdiği düşünülmektedir (Liden vd., 1993: 671). Şekil 3.2’de de görüldüğü üzere, liderin hakkında bir karara varacağı üyenin yetenek, deneyim vb. belirgin özelliklerini keşfetmesi durumunda ise, ilk etkileşim aşamasından sonra diğer aşamaları atlayarak doğrudan etkileşimin doğasına geçilebilmektedir (Feldman, 1986’dan aktaran Liden vd., 1993: 671).

İkinci aşama, liderin üyeye görev verme aşamasıdır. Bu aşamada lider, üyeye mevcut pozisyonuyla ilgili beklentilerine ve rol tanımlamasına uygun olarak ilk görevlerini vermekte ve üyenin görevini nasıl bir şekilde gerçekleştireceğini gözlemlemektedir. Bu aşama, bir bakıma üyenin lider tarafından test edildiği aşamadır (Erdem, 2008: 18). Ayrıca lider, görevi gerçekleştirebileceğine inandığı takdirde çalışanlarına yetki vermeyi kabul etmektedir (Schriesheim vd., 1998: 300). Bu aşamada üyenin lidere yardımcı olmaması ve sorumsuzluk eğilimi göstermesi durumunda etkileşim kalitesi düşük seviyede kalmaktadır (Graen vd., 1982a: 869).

Üçüncü aşama, üyenin liderin verdiği görev ve sorumluluğa göre davranış gösterdiği ve etkileşim sürecine üyenin katkı sağladığı aşama olarak tanımlanmaktadır.

Bu aşamada üye, etkileşim sürecine olan katkısını, görevin gerektirdiklerini yaparak sağlayabileceği gibi, lideri etkileme stratejileri ile de sağlayabilmektedir. Üyeler tarafından yukarı yönlü gerçekleştirilen kendini kabul ettirme (Wayne vd., 1994: 697) lideri etkileme veya izlenim yönetimi davranışları, gibi kontrol davranışları etkileşim sürecinde önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Schriesheim vd., 2000: 675). Bu durumu, yöneticisinden destek ve yardım sağlama gibi değerli girdileri alamayan üyelerin, düşük performans göstermesi ve idealistlikten uzaklaşması örnekler niteliktedir (Graen vd, 1982b: 129). Bir kısım üyeler, lideri etkilemek ve iyi bir izlenim yaratmak için beklentilere uygun tutumlar sergilerken; bazıları da çabalarının karşılığında hak ettiklerini alıp almama durumlarına göre tutum göstermektedirler. Başka bir deyişle, üyelerin kendilerine verilen görev ve sorumlulukların kişisel gelişimlerine katkı sağlayacağını düşünmeleri durumunda sergileyeceği tutum ile kendisinin “kullanıldığını” düşündüğünde sergileyeceği tutum değişmektedir (Dienesch ve Liden, 1986: 629).

Dördüncü aşama, liderin üyenin davranışlarını tanımlandırması ve değerlendirmesi aşamasıdır. Lider, üyenin göstermiş olduğu davranışları değerlendirmekte ve bu davranışlara karşı olarak lider-üye etkileşimini ilerletme veya sınırlandırma yönünde bir tepki göstermektedir. Lider-üye etkileşiminin kalitesine lider ve üye arasındaki ilişki ile birlikte, bu ilişkinin gerçekleştiği gelişme grubunun yapısı (Cogliser ve Schriesheim, 2000: 506), liderin gücü ve örgütsel politikalar ve örgüt kültürü gibi bağlamsal faktörler de etki göstermektedir (Dienesch ve Liden, 1986: 626-630). Kaliteli bir etkileşim sonucunda çalışanların iş tatmini, yüksek performans ve örgüte bağlılık düzeyi üst seviyede gerçekleşirken, işten ayrılma niyeti azalmaktadır (Hogg, 2004: 837). Yüksek kaliteli lider-üye etkileşimi, yönetici ve ast arasındaki bağlılık ve güveni artırmakta ve potansiyel çatışmaların önüne geçmektedir (Vecchio vd., 2000: 177). Yöneticileri ile yüksek kalitede etkileşime sahip olanlar, yöneticileri tarafından kabul görüldüğü ve değer verildiği duygusuna sahip olmaktadır. Bireysel ve örgütsel faydaların sağlanması bu bireyler için daha yüksektir (Han ve Jekel, 2011: 43). Ayrıca etkileşim kalitesi, çeşitli ödüllendirme ve ücretlendirmeler üzerinde doğrudan etki gösterebilmektedir (Windeler ve Riemenschneider, 2016: 175). Bu süreç her ne kadar lideri sınırlandırsa da kaliteli ilişkiyi sürdürmek adına lider, çalışanlara başkaldırıya meydan vermeyecek düzeyde güç ve hareket alanı (inisiyatif) vermektedir (Bisen ve Priya, 2010: 77).

En genel anlamıyla lider ile üye arasındaki ilişkinin kalitesi, davranış-değerlendirme-müteakip davranışı içeren döngü sonucunda belirlenmektedir (Winkler, 2010: 50). Benzer şekilde Graen ve Uhl-Bien (1995) de lider-üye etkileşimi sürecinin üç aşamadan oluştuğunu belirtmiştir:

Birinci aşama, her ikilinin de birbirlerine yabancı olduğu ve yalnızca görev tanımlarında yazılı işleri gerçekleştirdikleri ve karşılığını aldıkları aşamadır. İkinci aşama, birbirlerini tanıma ve görev tanımlarında yazanların daha üstünde bilgi ve kaynak paylaşımının olduğu aşamadır. Üçüncü aşama ise; karşılıklı etkileşimlerin arttığı, yönetici ve çalışanın birbirlerine daha çok destek sağladıkları aşamadır. Bu aşamadaki etkileşim, sadece davranışsal olmayıp; ayrıca karşılıklı saygı, güven oluşumundan dolayı duygusal bir boyuta dönüşerek liderliğin en üst düzeye ulaşmasını sağlamaktadır. Aşamalar ilerledikçe lider-üye etkileşiminin kalitesi de artış göstermektedir (Akkaya, 2015: 27; Gürboyoğlu, 2009: 44; Kahraman, 2012: 23).

3.2.6. Lider-Üye Etkileşiminin Boyutları

Lider-üye etkileşimi teorisinin gelişimi incelendiğinde teorinin başlarda araştırmacılar tarafından tek boyutlu değerlendirildiği görülmektedir. Bununla birlikte konuya ilişkin yapılan araştırmalar daha detaylı bir hale geldikçe bazı araştırmacılar söz konusu tek boyutlu yapıyı destekleyici herhangi bir teorik veya ampirik çalışma bulgusunun olmadığını belirterek kavramın çok boyutlu olarak ele alınması gerekliliğini öne sürmüşlerdir (Dienesch ve Liden, 1986: 623, Liden vd., 1997: 48-51, Liden ve Maslyn, 1998: 44-45). Bu bakış açısından dolayı gerçekleştirilen ilk araştırmalardan birinde, lider-üye ilişkilerinin nitelendirilmiş katkı, bağlılık ve etki olmak üzere üç

etkileşim biçiminden oluştuğu belirtilmiştir (Dienesch ve Liden, 1986: 631). Ayrıca, Dienesch ve Liden (1986), her bir boyutun taraflara göre değerinin farklılık gösterebileceğini belirtmişlerdir (Cevrioğlu, 2007: 40).

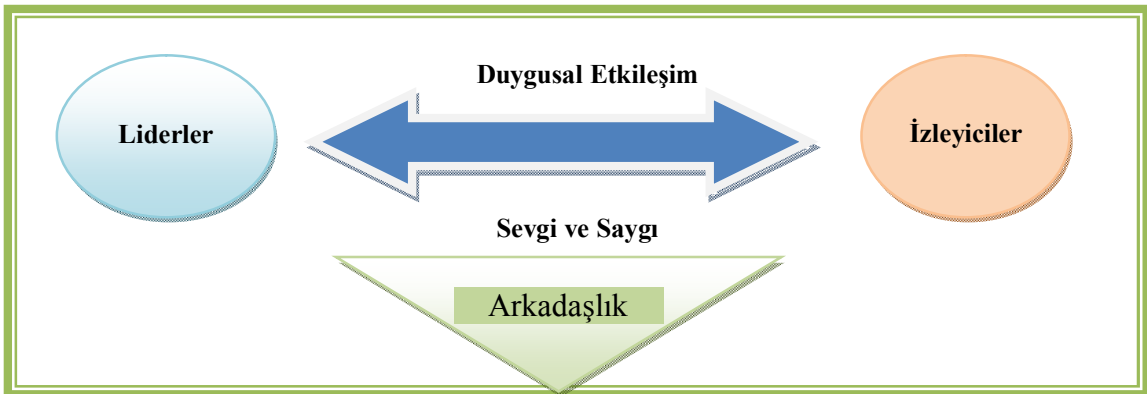
Araştırma süreçleri boyunca çok boyutlu olarak değerlendirilen yaklaşıma, Liden ve Maslyn tarafından 1998 yılında yapılan çalışma ile önemli bir katkıda bulunulmuştur. Buna göre daha önce Dienesch ve Liden'in 1986 yılında alanyazına kazandırmış olduğu katkı, sadakat ve etki boyutlarına, profesyonel saygı ve güven boyutları da eklenerek, lider-üye etkileşiminin beş boyutta olduğu ileri sürülmüştür. Nitekim güven boyutu, sadakat boyutu ile ilişkili olduğundan dolayı kavram bu başlık altında ele alınmıştır. Oluşturulan model test edilmiş ve ulaşılan bulgular hem daha önce Dienesch ve Liden tarafından savunulan üç boyutu hem de dördüncü boyutu desteklemiştir (Liden ve Maslyn, 1998: 60). Castro ve Cogliser (1999) ise, karşılıklı destek, güven, beğenme, hoşgörü, dikkat ve sadakat olmak üzere, LÜE'yi altı boyutta ele almıştır (Aslantaş, 2007: 163).

Lider-üye etkileşiminin yaygın olarak alanyazında ve bu çalışmada ele alınan söz konusu katkı, etki, bağlılık ve mesleki saygı boyutlarına (Davis ve Gardner, 2004: 459) dair detaylı bilgiler aşağıda açıklanmaktadır:

3.2.6.1. Etki

İş yaşamında; karşılıklı sevgi, insani değerlere ve davranışlara olan inanç ve destek, bir sevgi bağı oluşturmakta ve bu duygu bağı ile birlikte tarafların ortak bir çalışma alanı içerisinde hareket edebilmeleri sağlanmaktadır. Bu bağlamda meydana gelen duygusal etkileşim, lider ile üyenin birbirini daha iyi anlamasını ve böylece ortak çıkarlar için çalışmalarını sağlamaktadır (Bolat, 2011: 169). Söz konusu sevgi, sadece insani anlamda duyulan sevgi duygusunun ötesinde birlikte çalışmaktan keyif alma adına da önemsenmesi gereken bir kavram olarak düşünülebilir. Genelde profesyonel bir çalışma ortamında bahsedilmekte ve bu ortamda bir sevgi duygusunun önceliğinin bulunmamasından bahsedilmekte olsa da sevgi birçok açıdan işleri kolaylaştırmakta ve ilişkileri olumlu yönde geliştirmektedir (Yıldız vd., 2008: 102).

Etki boyutu, lider-üye etkileşiminde kurulacak ilişkinin yönünü belirleyen önemli boyutlardan biridir (Bolat, 2011: 169). Dienesch ve Liden (1986) etki boyutunu; "etkileşimin tarafları arasında, iş ya da mesleki değerlerden çok, bireyler arası çekiciliğe dayanan karşılıklı ilişki", olarak tanımlamıştır (Baş vd., 2010: 1019). Etki boyutu, iş ilişkileri ve tanımları dışında lider-üye etkileşiminin samimiyetini ve gerçekçi algılanışını ifade etmektedir (Baş vd., 2010: 1019). Başka bir deyişle, duygusal etkileşim meslekî değerlerden ziyade, ikilinin birbirinden etkilenecek hoşlanmasını, arkadaşlık, samimiyet ve sevgiyi kapsamaktadır (Dienesch ve Liden, 1986: 625; Wilhelm vd., 1993). Öyle ki, sadece iş ortamına dayalı kalan bir iletişimde, etki boyutunun hiçbir önemi olmayacaktır (Baş vd., 2010: 1019). Bu açıdan duygusal etkileşim, lider-üye etkileşiminde kurulacak ilişkinin yönünü belirleyen en önemli unsurdur (Bolat, 2011: 169).



Şekil 3. 3. Lider-Üye Etkileşiminin Etki Boyutu (Akkaya, 2015: 36).

Şekil 3.3'te görüldüğü üzere etki boyutunda, liderler ve üyeler arasındaki ilişki ve arkadaşlık temelinde yer alan sevgi ve saygı bileşenleri, duygusal etkileşimin oluşmasını sağlamaktadır (Göksel ve Aydın, 2012: 250). Burada asıl anlatılmak istenen, etki boyutunun duygusal etki anlamına gelmesidir. Duygusal etkileşim, lider ve üyenin görev ve iş prosedürleri dışında kişisel olarak birbirlerine duydukları saygı ve sevgidir (Akkaya, 2015: 36).

Bu bağlamda, örgütlerin süreklilik isteyen faaliyetlerinde, genellikle çok öne çıkarılmasa da liderin üyelerle, üyelerin de liderleri ile olan ilişkileri belirli bir sevgi unsuruna dayanmadığı sürece sürekliliğin sağlanması mümkün olmamaktadır. Burada sürekliliği oluşturan nokta, lider ile üyelerin birbirlerini iyi bir şekilde tanınması, bu şekilde de kendilerine, birbirleri ile olan ilişkilerinde sevgiye dayalı bir yol haritası oluşturmalarıdır (Çekmecelioğlu ve Ülker, 2014: 38).

3.2.6.2. Katkı

Lider-üye etkileşimi kapsamında katkı boyutu, “ilişkideki tarafların ortak amaçlar için ortaya koydukları iş ile ilgili faaliyetlerin algılanan miktar ve kalitesi”, olarak tanımlanmıştır (Akkaya, 2015: 37). Başka bir deyişle katkı, “her izleyicinin, karşılıklı ilişkilerinde ortaya koydukları ve işlerine yönelik faaliyetlere dönük algılamalarıdır” (Arslan ve Özata, 2011: 102). Lider ile örgüt üyeleri, ortak amaçlara ulaşabilmek için sınırları belirli işler dışında iş yaparak, çok fazla emek harcayarak ve birbirlerine karşılıklı yardım gösterip destek olarak katkı boyutunun algılanan unsurlarını gerçekleştirmektedirler (Göksel ve Aydın, 2012: 250). Bundan dolayı katkı, örgüt üyesinin iş başarımı ile yakından ilgili olarak görülmektedir. Çalışanın görev tanımına uygun olarak çalışmalarının sonuçları, liderin işten beklediği verim ile birlikte değerlendirilerek; üyenin dönemsel olarak ölçülecek iş başarım değerleri belirlenmektedir (Yazıcıoğlu, 2010: 246).

Liderler, işten memnun örgüt üyelerini içeren gruplar oluşturmak amacıyla çaba gösterip katkı boyutunun ortaya çıkmasını beklemektedirler. Katkı, aynı zamanda çalışanın istekli olarak işe katılması ile meydana gelen bir faktörü nitelemektedir (Bolat, 2011: 168). Lider-Üye Etkileşimi Kuramına göre, liderler çalışanlara bazı görevler vermekte ve başarımını gözetlemektedirler; bu görevler sonucunda başarı ve katkı kazandıran sonuçlar üreten çalışan ile lider arasındaki ilişkinin kalitesi yüksek düzeyde olacaktır (Akkaya, 2015: 37).

Yüksek kalitede bir etkileşimin sonucu olarak, lider tarafından belirlenen üyelere örgüt içindeki değerli kaynakların yönlendirildiği belirtilmektedir. Bu nedenle, lider-üye etkileşiminin kalitesini belirleyen önemli etmenlerden biri, lidere bağlı olarak çalışan üyelerin lider tarafından verilen görevleri ne şekilde yerine getirmiş olduğudur (Kaşlı, 2009: 40).

En genel anlamda katkı, örgütlerin her bir üyesinin, liderler ile olan iletişiminin, ortak çıkarılara odaklı ya da doğrudan bir şekilde göstermiş olduğu işe odaklanmış olan çalışmalarının miktarı, kalitesi ve rotası ile yaklaşımlarını içermektedir (Bolat, 2011: 168). Lider-üye etkileşimi açısından ortak çıkarlar ve hedefler her bir üyenin doğru algılamalarından kaynak bulmaktadır. Bu algılamaların oluşmasında da liderin ve örgütün yönetici seviyesindeki tarafların önemli bir katkısı bulunmaktadır. Bu nedenle lider ya da liderler, yürüttükleri liderlik mekanizması ile birlikte çalışanların süreci olumlu bir şekilde anlamlandırarak sürece etki etmeleri konusunda yardımlarını sağlamaktadırlar (Çekmecelioğlu, ve Ülker, 2014: 38).

3.2.6.3. Vefakârlık

Vefakârlık, liderin ve üyelerinin birbirlerine sadık olmalarına odaklanmakta ve lider-üye etkileşiminin gelişiminde ve devamında büyük bir önem arz etmektedir. Bir çalışanın diğer bir çalışana sadık olması, karşı tarafın faaliyetlerini ve karakterini açık olarak desteklediği anlamına gelmektedir (Arslantas, 2007: 163).

Bununla birlikte Dienesch ve Liden (1986) ise; bağlılığın, lider ile üyeler arasında oluşturulan etkileşimin devamlılığının sağlanmasında ve geliştirilmesinde kritik bir rolü olduğunu ve bu nedenle lider-üye etkileşiminin bir boyutu olarak görülmesi gerektiğini savunmuşlardır. Buna bağlamda, liderler ortak amaçlar için daha fazla emek ve çaba sergileyen üyelerini diğer üyelere göre daha çok koruyacaklar, üyeler ise bu davranışa daha fazla çaba ile tepki göstereceklerdir. Bu kapsamda vefakârlık boyutunun lider-üye etkileşiminde katkı boyutuna benzer bir işleve sahip olduğu ve bu nedenle ayrı bir boyut olarak ele alınması gerektiği belirtilmektedir (Akt: Baş vd.,2010: 1019-1020).

3.2.6.4. Profesyonel Saygı

Hayatın her alanında, bireylerin birbirlerine olan saygısı son derece önemli olmakla birlikte iş hayatı gibi aktif ve yoğun alanlarda da karşılıklı saygı son derece önemli bir konudur. Verimlilik ve performans açısından bakıldığında söz konusu saygı tarafların her birinin kendisini önemli hissetmesi ve bundan dolayı da elinden geldiğince olumlu bir emek ortaya koymasını kolaylaştırmaktadır. Mesleki saygı konusu, iş dünyası içerisinde saygı algısının en önemli noktalarından da biridir. Özellikle de lider-üye etkileşimi konusu çerçevesinde ele alındığında mesleki saygı hem liderin üyelere karşı hem de üyelerin lidere karşı sahip olmaları gereken duygulardan biridir. Bu noktada tarafların birbirlerinin alanlarına ne derece dâhil oldukları, saygı duydukları ve birbirlerine bu anlamda dolaylı bir destek sağladıkları görülmektedir (Kaşlı, 2009: 43).

Liden ve Maslyn (1998) mesleki saygı boyutunu, “ilişkinin taraflarından her birinin organizasyon içinde ya da dışında sahip olduğu saygınlık derecesine yönelik algı” olarak tanımlamışlardır. Bu algı, o çalışana dair geçmiş tecrübeler, o çalışan hakkında organizasyon içinde ya da dışında yapılan yorumlara, alınan ödül ya da diğer tanıma araçlarına dayanabilmektedir. Hatta bu saygı o çalışanla çalışmaya başlamadan önce dahi oluşabilmektedir (Baş vd., 2010: 1020).

Mesleki saygıda önemli olan faktör ise; üyelerin ve liderlerin tecrübeleri, bilgi düzeyleri ve sahip oldukları yeteneklerdir. Böylece taraflar mutlak olarak birbirlerini nasıl değerlendirmeleri gerektiği konusunda bir fikir sahibi olmakta ve birbirlerinin mesleki durumlarına saygı göstermektedirler (Yıldız vd., 2008: 102). Bireysel olarak üyelerin ve liderlerin birbirlerine insani bağlamda gösterdikleri saygı, onların mesleki anlamda birbirlerine duymuş oldukları saygı düzeyini de belirlemektedir. Sürecin içerisine insani değerler de dâhil edilmekte, böylelikle de işletmeler içerisinde liderler ve üyeler saygı konusundaki başlangıçlarında ilk adımı beşeri ilişkileri dâhilinde atmaktadırlar (Çekmecelioğlu ve Ülker, 2014: 39).

3.2.7. Yüksek Ölçekli Lider-Üye Etkileşimi Açısından Gerekli Olan Unsurlar

Örgütlerde kurumsal bir yapı ve yönetim süreci içerisinde, yüksek nitelikli bir lider-üye etkileşiminin, yönetici-çalışan iletişimde ve örgütsel çıktılar üzerinde önemli katkıları bulunmaktadır. Bundan dolayıdır ki yöneticiler ve çalışanlar arasında etkileşimin yüksek nitelikli, sağlıklı, sürekli ve güven odaklı olması için karşılıklı olarak dikkate alınması, gereken önemli bazı noktalar bulunmaktadır. Bunlar (Uğurluoğlu vd., 2013: 4):

- Yöneticilerin, üyeleri ile tek tek görüşmeleri ve onların iletişim algılarına göre bir iletişim modeli geliştirmeleri; aynı şekilde üyelerin de liderlerin iletişim becerilerini dikkatle incelemeleri önemli bir noktadır.
- Üyelerin liderle olan ilk iletişim sürecinde yaklaşımlarının şüphe içermesinden dolayı, liderin üyelerinin güvenini kazanabilecek şekilde açıklamalar yapması ve iletişim tarzları geliştirilmesi önem arz etmektedir.
- Liderin üyelerinde yaratmak istediği etkinin en doğru bir şekilde oluşması için onların davranışlarını yüksek performans, verimlilik ve bunların sürekliliği çerçevesinde dikkate alarak gerçekleştirmesi önemli noktalardan biridir.

- Liderin üyeleri ile olan etkileşiminde, onlardan yüksek düzeyde bir verim almak ve iletişim sürecini daha nitelikli hale gelmesini sağlamak için çeşitli maddi teşviklerle sürece adapte etmesi yine önemli noktalardan birisidir.
- Liderlerin örgüt içerisindeki çalışan ilişkilerini sık olarak takip etmesi ve örgüt içerisindeki ilişkileri kontrol altında tutabilmeyi başarması önemli bir noktadır. Çünkü bu ilişkilerin olumsuz bir şekilde seyretmesi, ilerleyen süreçlerde yönetici-çalışan ilişkilerinin zarar görmesine neden olabilmektedir.

Bu önemli noktalardan hareketle liderlerin, üyeleri ile olan ilişkilerinde, kademe kademe ilerleyerek sağlıklı bir iletişim süreci oluşturması ve bu süreçte çalışanların tepkilerini iyileştirecek ve olumlu hale dönüştürecek bir tutumda bulunması önem taşımaktadır. Bu sayede, çalışanların zamanla liderle iletişim kurma noktasında daha istekli hale gelmeleri ve bu şekilde de aralarındaki iletişimin niteliğinin ve kalitesinin artış göstereceği söylenebilir.

3.2.8. Lider-Üye Etkileşimi Yaklaşımının Güçlü ve Zayıf Yönleri

Lider-üye etkileşimine yönelik olarak dikkat çeken en önemli düşünce, örgüt içerisinde çalışanlar arasındaki ilişki ve iletişimin son derece güçlü ve etkili olmasında taşıdığı kritik değerdir. Bununla birlikte etkileşimin hassas dengeler üzerine kurulmuş olması, aynı zamanda çeşitli riskleri de barındırmasını mümkün hale getirmiştir. Bundan dolayı lider-üye etkileşimi, iki farklı açıdan değerlendirilebilmekte olup güçlü ve zayıf yönleri olduğu söylenebilmektedir.

Öncelikle, olumlu katkı ve yansımaları dikkate alındığında, lider-üye etkileşiminin güçlü yönleri şu şekilde sıralanabilir (Winkler, 2010: 53):

- Lider-üye etkileşimi, lider ile çalışanlar arasında güçlü bir iletişim kurulmasını sağlayarak tarafların bu süreçten fayda sağlayarak çıkmasını mümkün kılmaktadır,
- Lider-üye etkileşimi yaklaşımında lider ekseninde, her bir üyenin varlığı önemsenmekte ve ön plana çıkarılmaktadır,
- Lider-üye etkileşimi yaklaşımı, liderler açısından, kendilerini doğru şekilde geliştirmeleri için bir uyarıcı niteliği taşımaktadır,
- Lider-üye etkileşimi yaklaşımı, bu doğrultudaki farklı yaklaşımlardan daha etkili olmaktadır. Çünkü sadece liderin egemenliği değil, çalışanların etkililiği de önemli ve değerli görülerek ön plana çıkarılmaktadır,
- Lider-üye etkileşimi doğru şekilde gerçekleştirildiği sürece, taraflar arasındaki ilişkilerin zarar görmeyeceği düşünülmektedir.

Yukarıda sıralanan güçlü yönleriyle lider-üye etkileşiminin, başladığı ilk andan itibaren süreç içerisinde hem lider hem de her üye açısından teşvik edici bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Bundan dolayı da liderlerin, iş ortamı içerisinde bireysel ve örgütsel çıktılar olarak kendilerine, üyelerine ve örgütün hedeflerine ulaşabilmek ve yüksek performans ortaya koyabilmek için üyeleri ile iyi bir etkileşim düzeyini sağlamaları gerekmektedir. Buna dayalı olarak, liderlerin her bir üyesini önemsemesi ve kazanması gerektiği söylenebilir.

Lider-üye etkileşimi yaklaşımının zayıf yönleri ise şu şekilde sıralanabilir (Northouse, 2013: 170-171):

- Liderlerin iletişim sürecinin ilk başında, çalışanların belirli bir kesimini ön plana çıkararak süreci yönetmeleri, bir ayrımcılık algısına neden olabilmektedir,
- Liderler ile üye arasındaki ilişkiler her bir üye ile farklı tarzda geliştirildiği için herkese aynı davranış biçimiyle yaklaşamamaktadır,
- Sosyal çevrelerin ve buna bağlı olarak her bir üyenin farklı ve değişken algıya sahip olmalarından dolayı liderin ilk baştaki seçim sürecinde çevrenin etki ve belirleyiciliğinin güçlü olmaması bir risk olarak görülmektedir.

Ayrıca, LÜE'nin etkileşim kaynağı olarak genellikle lider ve üyesi arasındaki ilişkiyi temel alarak çözümlenmeler yapması ilişkinin yaşandığı genel çevre ve sosyal koşulların göz ardı edilmesi açısından bakış açısını daraltmaktadır. Çünkü ikili ilişkiler, diğer ilişki ağları kapsamında da gelişmektedir (Hogg, 2004: 838). Birçok araştırmada genellikle ilişkilerin destekleyici olduğu, çalışan ve liderin yararını gözetecek şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğinden bahsedilmekte; fakat liderin üyeleriyle kaliteli

etkileşim oluşturmaları için neleri yapması gerektiği üzerinde çok fazla durulmamaktadır (Burns ve Ötte, 1999: 240). Buna ek olarak kuramdaki modeller, ideal yaşam döngüsünü göz önüne alarak geliştirilmiştir. Bu döngüdeki istenmeyen gelişmelerin ve geri bildirim döngülerinin de hesaba katılmasının yarar sağlayacağı söylenebilmektedir (Winkler, 2010: 53).

Genel olarak değerlendirildiğinde, liderin üyeleriyle olan ilişkilerinin bölgeden bölgeye ve topluluktan topluluğa farklılık göstermesi ve bundan dolayı, lider-üye etkileşiminin gerçekleştirileceği topluluğun yapısının ne olduğunun bilinmesi büyük önem arz etmektedir. Ö yüzden tarafların birbirlerine uyumluluğu kadar, üyelerin, sahip oldukları güçle liderini seçme şansına da sahip olmaları önemlidir.

3.2.9. Lider-Üye Etkileşimini Etkileyen Bağlamsal Faktörler

Lider-üye etkileşimi ile ilgili uygulamaların örgütsel amaçlara ulaşmada olumlu katkısının olduğu birçok araştırma (Truckenbrodt, 2000; Dionne, 2000; Hofmann vd., 2003) tarafından desteklenmiştir. Bu araştırmalarda, lider-üye etkileşimi ile örgütsel vatandaşlık, iş doyumu, iş performansı, örgütsel değişim gibi birçok ilişki araştırılmış ve etkileşimin olumlu yönde ilişki oluşturduğunu destekleyen çok sayıda bulguya rastlanmıştır (Kaşlı, 2009: 39).

Lider-üye etkileşimi ile adalet algısı, lidere güven, örgütsel vatandaşlık davranışı ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiler; toplumsal kültür özelliklerine göre değişim gösterebilmektedir. Her kültürde, çalışanlar yöneticilerinin yaklaşım ve davranışlarından etkilenseler de, özellikle kolektivist (toplulukçu) gruplarda bu hassasiyetin, daha çok ön planda olması bu durumu örnekler niteliktedir (Rockstuhl vd., 2012: 1105).

Cinsiyet açısından bu durum değerlendirildiğinde ise, iş ortamındaki eşitlik söylemleri ile uygulamalar arasındaki tutarsızlıklar dikkat çekmektedir. Bu kapsamda genellikle erkekler, “erkek kültürü”nü hegemonyasından kaynaklanan bir yaklaşımla grup içinde tutulurken; kadınlar daha çok resmiyetin hakim olduğu grup dışı ilişkilerde yer almaktadır (Kjeldal vd., 2005: 444). Ayrıca, liderin çalışanına kademece yakınlık derecesi de etkileşim kalitesini belirlemede etkili olmaktadır. Buna göre, kademece ilk ve en yakın üstle kişisel konular daha sık paylaşılabilir, samimiyet daha kolay ve rahat bir şekilde kurulabilirken; daha da üst düzeydeki yöneticilerle ilişki resmîleşmekte ve iş ve görevlerin ötesine geçmemektedir (Karanika-Murray vd., 2015: 59).

İş talepleri-iş kaynakları yaklaşımı kapsamında değerlendirildiğinde ise; lider-üye etkileşimi, çalışanlar için bir nevi “kaynak” olarak görülmektedir. Özellikle iş güvencesi düşük olan çalışanlarda, liderlerden sağlanabilecek destek ve kaynağa daha çok ihtiyaç duyulmaktadır (Loi vd., 2011: 679). Ayrıca, çalışanların sözleşmeli (geçici) ya da kadrolu (devamlı) olması durumu da lider-üye etkileşimi kalitesini etkilemektedir. Bu durumu, etkileşim niteliği yüksek olduğunda, iş tatminiyle işten ayrılma niyeti arasındaki ters orantılı ilişkinin kadrolu çalışanlarda daha fazla belirginleşmesi örnekler niteliktedir (Flickinger vd., 2016: 57). İşe dair görevler gerçekleştirilirken, amir tarafından yapılan müdahale ve geri bildirimlerin de çalışanlar açısından diyalog kurma, amaçların benimsenmesi ve pekiştirilmesi, ihtiyaç duyulan şeylerin talep edilmesi ve daha fazla desteğin elde edilmesi adına uygun fırsatlar olarak görülmektedir (Heuvel vd., 2015: 524).

Liderin sunduğu imkânların, çalışanlar için birer kaynak olduğu dikkate alındığında; adalet algısının da lider-üye etkileşimini etkilediği ifade edilmektedir (Colquitt vd., 2013: 208). Özellikle performansın doğru bir şekilde değerlendirilmesinde, başarıların ödüllendirilmesi ve ücretlerin belirlenmesinde işleyişin adil olduğuna dair algılamalar, çalışanlar için lidere duyulan güven düzeyinin artmasını sağlamakta ve böylece karşılıklı ilişki gelişmektedir. Bu sayede, etkileşimin kalitesi yükseldiği için, çalışanlar daha pozitif tutumlar takınmakta ve daha yoğun bir şekilde işlerine adanmaktadır (Meng ve Wu, 2015: 63).

Ayrıca, çalışanlar arasında bilgi paylaşımının yaygınlaştırılması, çalışanlarla yetki paylaşımı gerçekleştirilerek özerklik tanınması neticesinde çalışanlar, kendilerine

değer verildiğini düşünmekte ve liderleriyle kurdukları etkileşimin kalitesi artış göstermektedir. Bu durumda çalışanlar, daha çok örgütsel vatandaşlık davranışı göstererek, olumlu tepki göstermektedirler (Zhong vd., 2011: 621). Bununla birlikte özerkliği sınırlandırılmış olanlar da sorumlu oldukları iş ve görevlerin ötesinde performans göstermeyip, sadece zorunlu oldukları sorumlulukları gerçekleştirmektedirler. Bu durumdaki çalışanların yaratıcı katılımlarından fayda sağlanamamakta ve bu yüzden düşük performans gösterdikleri düşünülmektedir. Bundan dolayı da liderlerin bu tarz çalışanlara güveni azalmakta, inisiyatif verme olasılıkları düşmekte ve karşılıklı etkileşim kısır bir döngü içerisinde olumsuz yönde devam etmektedir (Volmer vd., 2012: 459).

Yönetici ile çalışanın aynı amaçlar altında toplanması ve benzer kişilik yapısında olmaları da etkileşim kalitesinde rol oynamaktadır. Bu durumu, lider ve çalışanın her ikisinin de aktif bir kişilik yapısına sahip olduğunda uyumlu ve başarılı sonuçlar ortaya konulup etkileşim kalitesinin yüksek seviyede gözlenebilmesi örnekler niteliktedir. Buna rağmen, taraflardan birisi aktif kişilik yapısına sahip iken; diğer tarafın daha pasif kalması durumunda uyumsuzluk oluşabilmekte ve bu durum lider daha aktif yapıya sahip olduğunda ilişkinin kalitesini daha çok düşürebilmektedir. Böyle bir durum söz konusu olduğunda liderlerin, üyeleri amaçlar konusunda sürekli motive etme, sık geri bildirimde bulunma veya bu konuda eğitici uygulamalara başvurma davranışlarını sergilemeleri gerekebilmektedir (Zhang vd., 2012: 124).

Ayrıca liderin dönüştürücü liderlik davranışı göstermesi ile yenilikçi bir örgüt ikliminin de lider-üye etkileşimi ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Aarons ve Sommerfeld, 2012: 428). Bunun nedeni de çalışma ortamındaki, görev/iş odaklı liderlikten ziyade, çalışan odaklı yani insanı merkeze alan liderlik davranışlarının, çalışanların işle ilgili tutum ve davranışlarında daha yüksek etkiye sahip olmasıdır. Bu durumda çalışan merkezli bir yaklaşımı ifade eden hem dönüştürücü liderliğin, hem de lider-üye etkileşiminin, çalışanların iş tatmini gibi örgütsel çıktılar üzerindeki önemli rolü dikkate alınmalıdır (Mathieu vd., 2016: 117).

3.3. Motivasyonel Dil Teorisi

3.3.3. Motivasyonel Dil Kavramı

Liderlik konusunda yapılan çalışmalarda, içerisinde bulunduğu örgütsel sistemin en önemli girdilerinden biri olan ve bu sisteme katkı sağlayacak her tür değişim ve gelişmeyi algılayabilen, sezgi, zekâ ve bilgisiyle analiz edebilen kişiyi lider olarak algılayan yaklaşımların yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Çünkü genellikle bu konuda yapılan çalışmalarda liderin sahip olduğu yetenekleri, özellikleri, davranışları ve içinde bulunduğu durumsal değişkenler ele alınmış fakat liderin kullandığı dil çok fazla vurgulanmamıştır (Mert vd., 2011).

Bir faktör olarak dilin lider davranışlarındaki yeri ve önemi noktasında, geçmişte yapılan liderlik ve iletişim çalışmalarında uzmanlar tarafından yeterli ilginin gösterilmediği ifade edilmektedir (Conger, 1991; Mayfield, 2009a). Buna dayalı olarak 1950-1990 yılları arasındaki liderlik çalışmaları bütünsel olarak incelendiğinde, literatürdeki bu eksiklik, daha net bir biçimde gözlemlenmektedir. Bu dönemde gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların büyük bir kısmında, iletişimin arz ettiği önem örtülü olarak ortaya konmakla birlikte, dilin bireysel ve örgütsel çıktılar üzerindeki etkisinin sorgulandığı ve incelendiği araştırmaların sayısı oldukça sınırlı düzeyde görülmektedir (Sharbrough vd., 2006). Yine bu dönemde gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir kısmı, liderlerin tüm üyeler ile aynı biçimde iletişim kurdukları ve liderler tarafından kullanılan dilin daha çok belirsizliği giderme ve azaltma amaçlı olduğu varsayımlarını temel almaktadır (Sullivan, 1988; Mayfield vd., 1995; Mayfield ve Mayfield, 2009b).

Sullivan (1988)'a göre motivasyon teorilerinin; genellikle üyelerin örgüt amaç ve hedeflerini nasıl kazandırılacağı, bu doğrultudaki ihtiyaç ve beklentilerinin nasıl karşılanacağı ve üyelerin örgüte uyumlu bir şekilde nasıl davranacağı konularında

belirsizlikler içerisinde olduğu ve bu belirsizlikleri azaltacak bilgiye ihtiyaç duyduğu varsayılmaktadır (Mert, 2011).

Bu dönem araştırmalarında örgütsel iletişim araştırmacıları, örgüt içinde yönetici ve üyeler arasında oluşan işle ilgili belirsizleri gidermeyi amaçladıklarından dolayı, üye ve yönetici iletişimi sırasında ortaya çıkan duygu ve anlam aktarımı ihmal edilmiştir (Sullivan, 1988; Robbins ve Coulter, 2003).

Araştırmacılar tarafından yapılan özellikle 1990'lı yıllar ve sonrasındaki araştırmalarda, dilin liderlikteki önem ve rolü irdelenerek daha önceki çalışmalara temel oluşturan varsayımlar sorgulanmaya başlanmıştır (Sullivan, 1988; Putti vd., 1990; Conger, 1991; Waldron, 1991; Goris vd., 1997). Bu bağlamda liderin sistemin tüm paydaşlarına karşı standart bir davranış biçimi gösterdiği varsayımını temel alan liderlik yaklaşımlarından farklı olarak, liderin her bir bireyle farklı düzey ve biçimlerde ilişki kurduğu ve liderlerin özellik ya da davranışlarından ziyade, üyeler ile kurdukları etkileşim üzerinde yoğunlaşılması gerektiği görüşü ortaya konulmuştur. Bu şekilde liderin astları ile etkileşim kurarken kullandığı dilin işlevi konusu da, bu etkileşimin bir bileşeni olarak yazında ilgi çeken bir faktör haline gelmiştir (Liden vd., 1993; Graen ve Uhl-Bien, 1995). Bu gelişmelerle birlikte, liderin sistem üyeleri ile olan etkileşiminde kullandığı dilin, belirsizliği azaltma ile birlikte, empati kurma ve anlam oluşturma edimlerini içerdiği ve başarılı bir etkileşim için bu üç edimin bir arada kullanılması gerektiği görüşü önem kazanmıştır (Mayfield, 2009a).

İlk kez, Sullivan (1988) tarafından oluşturulan Motivasyonel Dil (MD) teorisinde, lider ile sistem üyeleri arasındaki etkileşimde dilin işlevi, çok boyutlu bir şekilde tanımlanmakta ve geniş kapsamlı bir model oluşturulmaktadır. MD teorisinin kuramsal çıkış noktasını Söz Edimleri Teorisi (Speech-Acts Theory) oluşturmaktadır ve bu teori harekete geçiren dil (performative language) ve söz edimleri (speech acts) bileşenlerinden oluşmaktadır (Mert, 2011). Sullivan (1988) tarafından geliştirilen bu teori ile; Austin'in dil bilimi alanında geliştirmiş olduğu söz edimleri teorisinin yönetim bilimine aktarılması sağlanmıştır. Bu teoriye göre sözlü iletişim, üyelerin performansı ve iş tatmini üzerinde pozitif ve ölçülebilir bir etkiye sahip motive edici bir araç olarak tanımlanmaktadır. MD teorisine göre, üyelerin sistemin belli çıktılarında gösterdikleri farklılıklar, yöneticilerin üyeler ile iletişimlerinde kullandıkları üç temel konuşma edimindeki başarılarıyla açıklanmaktadır (Mert, 2011; Mayfiel vd., 1995).

MD teorisinin en önemli sayıtlısı, liderin her yaptığı davranışın izleyen motivasyonu üzerinde söz aracılığı ile eylemde bıraktığı etki önermesidir (Sullivan, 1988). Araştırmacılar tarafından MD teorisinin temelini oluşturan varsayımlar şu şekilde sıralanmaktadır (Sullivan, 1988; Sullivan, 1992'den aktaran Mayfield vd., 1995; Karaaslan, 2010: 3-4):

- İş hayatında, lider ve üye arasındaki sözlü iletişimin büyük bir bölümü motivasyonel dilin üç bileşeni kapsamındadır.
- Liderler maksimum verim elde etmek için motivasyonel dilin üç bileşenini de birlikte kullanmalıdırlar.
- Liderin kullandığı motivasyonel dil ile davranışlarının uyumlu olması üyelerin davranışları üzerinde daha etkilidir.
- Motivasyonel dilin etkisi, lider ve üye arasındaki sözlü iletişime dayanan çıktılarla sınırlıdır.

Bu teorisinin alt boyutlarıyla birlikte, lider tarafından başlatılan iletişim sonrasında üyelerin gösterdiği tepkiler de açıklanmaktadır (Mayfield vd., 1998). Bu yüzden motivasyonel dilin hedefi olan eylemin oluşmasının, üyelerin liderin mesajını tam olarak anlamasına bağlı olduğu ve iletişimin başarısının liderin söz söyleme yeteneği ile başlayan bir döngüyle oluştuğu ileri sürülmektedir (Sullivan, 1988; Mayfield vd., 1995). Bu açıdan motivasyonel dil teorisine, lider iletişiminin üyeleri nasıl etkilediğini anlamada güçlü bir teorik kapsam sağlanmaktadır. Ayrıca, motivasyonel dil teorisinin gerçekleştirilecek analizler ve teori geliştirme çalışmaları için dengeli bir platform oluşturma noktasında oldukça tutarlı olduğu ifade edilmektedir (Mayfield ve Mayfield, 2009b). Liderlik davranışlarında motivasyonel dil kullanımının önemli etkileri olduğu ileri sürülmektedir. MD teorisi; liderlik araştırmalarında iş görenin performansını etkileyecek iletişim yolları ortaya koyarak lider ile üye

arasındaki iletişimin rolü üzerine en fazla vurgu yapan yaklaşım olarak görülmektedir. Ayrıca bu teori ile iletişimin hem araçları hem de dilin doğasından kaynaklanan anlam yaratabilme ve bağlayıcı olabilme özellikleri de vurgulanmaktadır (Sullivan, 1988).

Sullivan (1988) tarafından geliştirilen MD yaklaşımının kuramsal temellerinin daha iyi anlaşılabilmesi için bu yaklaşımın temelini oluşturan, iletişim modellerinden yazında yaygın bir şekilde kabul görmüş ve sıklıkla kullanılmakta olan Söz Edimleri Teorisi (Speech-Acts Theory) ile bu teorinin dayandığı harekete geçiren dil(performative language) ve söz edimleri(speech acts) bileşenleri açıklanmaktadır (Mert, 2011: 199-200). Bu bileşenler, Sullivan (1988) tarafından etkisöz, edimsöz ve düzsöz olarak; Mayfield vd., (1995) tarafından ise yön verici dil, empatik dil ve anlam oluşturucu dil olarak adlandırılmıştır. İş gören çıktı ve davranışlarının olumlu bir şekilde yönlendirilmesi ve geliştirilmesi için, bu üç tip konuşma ediminin, üst üste çakışmayan, ayrık ve kapsamlı bir bütün oluşturduğu ifade edilmektedir (Mayfield, 2009a).

3.3.4. Söz Edimleri Kuramı

İlk olarak filozof John Langshaw Austin tarafından, 1950'lerde geliştirilen söz edimleri kuramı ile dili nesnel gerçekliği nitelemekle sınırlandıran mantıkçı pozitivistlerden farklı olarak, dilin eylemsel işlevi ortaya konulmuştur (Camcı, ts: 15-16; Fidan, 2007: 18-19). Bu dönemde, dilin insan davranışları ile ilişkisi irdelenerek, düşünceleri dışı vurmada bir araç olarak görülmesi ve dış dünyanın betimlenmesinde kullanılmasının tamamen reddedilmemesiyle de sosyal bilimlerde de ilgi odağı olmasına katkı sağlanmıştır (Austin, 2007).

Söz edimleri kuramı, Austin (2007)'in "How to Do Things With Words" adlı çalışmasında ortaya konulan, söz ve onu algılayan birey arasındaki ilişkinin incelendiği bir kuramdır. Austin'in bu çalışmasında, dil kullanımının sadece bir iletişim aracı olmadığı ve tek işlevinin dünyadaki gelişmeleri betimlemek ve bunu bildirmek olmadığı görüşü ileri sürülmektedir. Temel düşünce olarak ise, sözcükler saptayıcılar ve edimseller olarak iki ayrı biçimde kullanılabilir. Birinci sınıflandırmadakiler; doğrulanabilir ve betimlenebilir özellikte olan sözcelerdir. Edimseller ise, doğru ya da yanlış olabilen özellikleri bildirmenin ötesinde, bazı sözcelerin kullanımıyla bazı edimlerin gerçekleştirilebilmesidir. Yani işlerin ve eylemlerin gerçekleştirilmesinde sözcelerin kullanılmasıdır. Söz vermek, teselli etmek, özür dilemek, takdir etmek, iddia etmek, karar vermek gibi edimlerin gerçekleştirilmesi için bazı sözcüklerin gerekmesi bu durumu örneklendirilebilmektedir (Austin, 2007; Mert, 2011: 200; Akşehirli, 2011: 148-149).

Kullanılan dil, gönderen, alıcı, ve ortam arasındaki etkileşimin anlaşılmasını temel alarak ortaya çıkan Söz Edimleri Teorisi ile dilin harekete geçiren yönü, diğer bir ifade ile kullanılan dilin aktif, dinamik ve yeterli olması incelenmektedir (Mert, 2011). Bu bağlamda, "Söylemler, konuşuldukları ortamı nasıl etkiler?", "Söylemlerin etkili olması ve değişim yaratmasındaki güç söylemlerin hangi özelliğinden kaynaklanmaktadır?", "Söylemler, yarattığı hangi duygu ve şartlarla ortamı dolayısıyla da Dünya'yı değiştirebilir? gibi sorulara yanıt arayan söz edimleri ile ilgili çalışmalar Austin'den sonra Austin'in öğrencisi J. R. Searle tarafından devam ettirilmiştir (Esterhammer, 1999'den aktaran Mert, 2011: 199-200).

Bir sözcüğün edimsel olabilmesi için bazı şartların yerine getirilmesi gerektiği ileri sürülmektedir. Edimseller için önemli olanın sözcüklerin uygun olup olmaması olduğu vurgulanmaktadır (Fidan, 2007: 21). Bir sözcüğün uygun olması için de bazı şartların sağlanması gerektiği belirtilmektedir. Bunlar (Austin, 2007: 51) tarafından:

- Uygulama, belirli bireylerin belirli şartlarda belirli sözleri söylemesi işlemidir.
- Bireyler ve şartlar konu olan işleme uygun olmalıdır.
- İşlem, işlemi gerçekleştirenler tarafından hatasız ve eksiksiz biçimde yürütülmesi olarak tanımlanmaktadır.
- İşlemi gerçekleştiren kişiler, işlem için gerek görülen duygu, düşünce ve yönelimlere sahip olmalıdır. Bu kuralın ihlal edilmesi durumunda samimiyetsizliğin dolayısıyla da bir tür sahtekârlığın olduğu savunulmaktadır.

- İşlemin tarafları, yöneliminde oldukları davranışı gerçekten sergilemelidir şeklinde sıralanmaktadır. Austin (2007) tarafından, bireyin bu kurallardan biri ya da birkaçını yerine getirmemesi durumunda isabetsizliğin oluşacağı ifade edilmektedir.

Dil bilimi alanında biçimlenen Söz Edimleri Teorisinin saptadığı bu yaklaşımın yönetim bilimine aktarılması Sullivan (1988) tarafından geliştirilen MD Teorisi ile olmuştur. Sullivan (1988), MD Teorisinde lider ile üyeler arasındaki iletişimi, Söz Edimleri Teorisinde saptanan üç temel söz edimine dayandırarak incelemiştir (Mert vd., 2011). Bu incelemeyle MD Teorisinin, bireyleri motive etmeyi başaran yöneticilerin iletişim biçimini belirleme çabasında olduğu belirtilmektedir (Sullivan, 1988).

Bu kapsamda, MD Teorisinin dayandığı temel öğelerden en önemlisi, liderin kullandığı dilin iş gören motivasyonu dolayısıyla da performansı üzerinde etkili olduğu ve yönetsel iletişimin (yönetici ile iş görenler arasındaki iletişim) üç çeşit söz edimi ile sınıflandırılabilmesidir (Mert vd., 2011).

3.3.5. Motivasyonel Dilin Söz Edimleri

Lider ve üye arasındaki iletişim, oldukça kapsamlı ve farklı boyutlarda incelenebilen geniş bir konu olarak literatürde yer almaktadır. Farklı boyutlarda değerlendirilebilse de yönetici ve üyeler arasında kurulan iletişimdeki önemli hususlardan biri de yöneticiler tarafından kullanılan dil, yani onların kullandıkları söz edimleridir.

MD teorisinde, geleneksel lider davranış örüntüleri yerine liderin üyeler ile dili kullanarak gerçekleştirdiği etkileşimin, belli dil edimlerinin birlikte kullanılmasıyla oluşturulacağı ifade edilmektedir (Mayfield vd., 1995). Sullivan (1988)'a göre yönetsel iletişim psikolinguistik ve konuşma edim teorisine göre üç gruba ayrılmaktadır. Bunlar, belirsizlikleri gideren ve emir veren bir iletişim yolu olan etkisel (perlocutionary) eylem; liderin örgüt üyeleri ile gücünü paylaşmak istediği, üyeler ve kendi arasında kurulmuş bir iletişim olan edimsel (illocutionary) eylem; liderin üyelerine örgütün kültürel ortamını, yapısını, kurallarını ve değerlerini açıklarken oluşturduğu iletişim olan düzsöz (locutionary) eylemleridir (Sullivan, 1988; Mayfield vd., 1995; Mayfield vd., 1998; Karaaslan, 2010; Mert vd., 2011). Bu söz edimleri sırasıyla detaylı olarak açıklanmaktadır.

3.3.5.1. Etkisöz Edimi

Austin (2007: 21)'e göre, iletişimde bir şey ifade edilirken karşıdaki kişinin duygu, düşünce ve davranışlarında birtakım değişiklikler oluşturulabileceği belirtilmektedir. Yani bir şey söylerken bir edim oluşmaktaysa etkisözün gerçekleştiği savunulmaktadır. Bu anlamda etkisöz edimi (perlocutionary acts), bir söz söyleme yoluyla bir eylemin yapılması veya yaptırılmasıdır. Etkisöz edimi (perlocutionary acts); lider tarafından iş görenlerin hedef ve görevlerinin açıkça ortaya konması amacıyla iş görenleri bilgilendirerek, iş görenlere yön veren, onları bilgilendirerek yönlendiren bir yapıya sahip söz edimi olarak tanımlanmaktadır (Mayfield vd., 1998).

Etkisel eylem talimat vererek belirsizlikleri gideren ve yol-amaç teorisinden etkilenmiş bir iletişim yoludur. Liderin, bir görevin nasıl gerçekleştirileceğine dair yaptığı açıklamalar etkisöz edimine örnek olarak gösterilmektedir. Bu yolla iletişimde iş görenin rolü ve eylemin belirsizliği azaltılırken, verimin ve iş tatmininin artış gösterdiği savunulmaktadır. Etkisözün oluşması için söylenen sözün alıcı taraf üzerinde birtakım sonuçlar yaratması gerektiği belirtilmektedir (Fidan, 2007: 26; Mert vd., 2011: 245).

Etkisöz edimi, lider ve yöneticilerin iletişim tarzlarıyla ilgili araştırmalarda yoğun ilgi duyulan bir konu olmaktadır (Sullivan, 1988: 109). Bunun nedeni olarak, bu söz ediminin özellikle amaç belirleme ve bu amaçlara ulaşmada kullanılabilir olması gösterilmektedir (Mayfield ve Mayfield, 2007: 87). Amaç belirginliğinin önemli bir motivasyon aracı olarak görüldüğü (Yearta ve Maitlis, 1995) dikkate alındığında belirgin bir amaca ulaşmak (Onaran, 1981) ve amaçlara ulaşma düzeyine dair geri bildirim almak, çalışanların performansını arttırmada etkili bir unsur olarak

görülmektedir (Busby ve Williams, 1997). Bu durum aynı zamanda lider-iş gören ve iş gören-iş gören arasındaki etkileşimin kalitesini arttıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

3.3.5.2. Edimsöz Edimi

Edimsöz edimi (illocutionary acts), sözcükle birlikte gerçekleştirilen davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Edimsöz edimi (illocutionary acts); liderlerin, duygularını paylaştıkları, empati ortaya koyan, çalışanın yaptığı iyi iş için ödüllendirilmesi sırasında belirgin olarak kullanılan söz edimidir (Mert vd., 2011).

Edimsel eylem lider ile çalışan arasında daha güçlü bir duygusal bağ kurulmasını sağlayan insani ifadelerin kullanıldığı, çalışanların kendilerini değerli hissetmesini sağlayan bir motivasyonel dil çeşidi olarak tanımlanmaktadır. Liderin empatinin gücünü kavrayarak örgüt üyesine yönelik olarak kullanacağı sözler, iletişimin ve etkileşimin önünde bulunan her tür engeli ortadan kaldırabilmenin ilk yolu olarak kabul edilmektedir. Bu dil çeşidine göre, bir lider üyesine ne kadar empatik davranış gösterebiliyorsa o kadar yüksek derecede duygusal bir bağ kurulması mümkündür (Crossland ve Clarke, 2008). Austin (2007: 20)'e göre, edimsözler beş grupta toplanmaktadır. Bunlar:

- Lider, sonuca ulaşılması güç olan bir iş hakkında karar vermek zorunda kalabilmektedir. Örgütün faaliyette bulunduğu sektör pazarında bir daralma olduğunda, örgüt sahibinin faaliyet alanını değiştirme kararı alabilmesi bunu örneklendirmektedir.
- Lider yetkisi dâhilinde bir gücü, hakkı kullanabilmektedir. Bu durumu örneklendirmek için, yöneticinin kararlaştırılan bir işi gerçekleştirmede çalışanlara emir vermesi, yılsonu faaliyet raporlarını talep etmesi, düşük performans gösteren bir çalışana uyarması edimsöz güçleri olarak gösterilmektedir.
- Lider sözleri ile birtakım yükümlülükler altına girebilmektedir. Söz vermek veya vaat etmek yükümlülük altına girilmesine neden olan edimsöz güçleri olarak değerlendirilmektedir.
- Lider belli tutum ve davranışlar sergilemektedir. Özür dileme, övme, tebrik etme, saygı sunma bu kategoride değerlendirilebilecek edimsöz güçlerinden bir kısmı olarak örneklendirilmektedir.
- Kişinin konuşma sırasında yaptığı davranışlardır. Yanıt verme, kabul etme, tartışma, talep etme, açıklamada bulunma bu kategoride değerlendirilen örneklerden birkaçıdır (Austin, 2007: 20).

3.3.5.3. Düzsöz Edimi

Bir söz söyleme eylemi, anlamlı bir sözcüğün söylenmesi ya da anlam oluşturma olarak tanımlanabilen düzsöz edimi, mantıkçı pozitivistlerin “bildirim” olarak tanımladıkları dil kullanımıyla benzer yapı göstermektedir. Örgütün yeni üyesine oryantasyon eğitimi esnasında, örgüt yapısının, kurallarının, kültürünün ve değerlerinin aktarılması olarak ifade edilmektedir. Düzsözlerle anlamlı ifadeler aktarılmaktadır (Austin, 2007: 118; Fidan, 2007: 24; Mert vd., 2011: 245).

Düzsöz edimi (locutionary acts); anlam yaratması yönünden lider tarafından kullanılan, genellikle hikâyeler ve metaforlar gibi gayri resmî konuşmalar aracı ile dolaylı şekilde oluşan, çalışanların örgütsel kural ve değerlere, örgüt kültürüne, kültürel dinamiklere yönelik zihinsel modelleri oluşturabilmelerinde; çalışanlarda bilişsel şemalar oluşturularak işlerinde rehberlik edip yönlendiren, karşılıklı anlam paylaşımındaki en önemli yardımcı araç olarak görülmektedir (Sullivan, 1988: 105; Mayfield vd., 1998: 237; Crossan vd., 1999). Bu kapsamda, düzsöz ediminin çalışanların bilişsel şemalarını, kültürel normların içselleştirmesini sağlayacak biçimde harekete geçirdiği söylenmektedir.

Belirsizliği azaltan motivasyonel iletişim, lider ile örgüt üyesi arasında gerçekleştirilen formâl bir iş görüşmesidir. Bu görüşmede lider tarafından üyelere işin uygulanma biçimi ile yapılma nedenini içeren bilgiler verilmektedir. Bu bağlamda

hedefin çalışan tarafından tam olarak anlaşılması çalışanın işe yönelik motivasyonunu ve adanmışlığını arttıran bir etmen olarak görülmektedir. Bu görüşmede liderin yaptığı açıklamaların temel amacı belirsizliğin giderilmesi değil, aksine üyeye örgütün bir parçası olduğunu hissettirerek örgütle ve örgütün inanç, değer ve hedefleriyle özdeşleşmesini sağlamaktır. Düz söz eyleminin üyeye çalıştığı ortamda sembolik bir statü vermesi için kullanıldığı ifade edilmektedir (Sullivan, 1988; Mayfield vd., 1995; Mayfield vd., 1998; Karaaslan, 2010; Mert vd., 2011; Özen, 2013).

Mayfield ve Mayfield (2002: 92) tarafından, ekonomik kriz veya iş kaybı gibi örgütün kriz durumlarında, anlam oluşturucu dil ile örgüt kültürü kazandırılmış iş görenlerin sadakati sağlanarak bu dönemin daha kolay atlatılabileceği savunulmaktadır.

İletişimin anlam yaratan kısmını oluşturan düz söz edimi MD'nin en az kullanılan bölümü olarak görülmektedir (Sullivan, 1988: 105; Maitlis, 2005). Yönetici ve çalışan arasındaki iletişimde karşılıklı sessizliklerin bile anlam oluşumundaki önemi (Mount, 2008: 163) değerlendirildiğinde düz söz ediminin yönetsel iletişimde ihmal edildiği düşünülmektedir. Lider ve yöneticiler tarafından kullanılan dil, karşılıklı anlam paylaşımında en önemli öge olarak görülmektedir (Crossan vd., 1999). MD teorisi bu eksikliği kapatmayı amaçlamakta ve yönetici ile örgüt üyeleri arasındaki iletişimde anlam oluşturarak değişimin gerçekleştirilmesi noktasına odaklanmaktadır (Mayfield ve Mayfield, 2006: 135). Bu bağlamda, MD teorisini önceki iletişim çalışmalarından ayıran temel özelliğin, anlam yaratıcı iletişimi önemsemesi ve içerisine dâhil etmesi olarak belirtilmektedir (Mayfield ve Mayfield, 2007). MD teorisinin, konu ile ilgili literatüre önemli bir katkısı da, geniş alana yayılmış olan yönetsel iletişim uygulamalarını, sinerjik bir yaklaşımla birleştirebilmesidir.

Sullivan (1988)'a göre lider ile örgüt üyeleri arasındaki etkileşimin başarısı, liderlerin üç temel söz edimini birlikte kullanma yeteneğine bağlı olarak değişmektedir. Liderin söz edimlerini kullanmadaki güç ve yerindeliği ne kadar yüksek ise, üyelerle kurduğu etkileşimin kalitesinin de o denli artacağı düşünülmektedir. Lider davranışlarının MD'nin çalışan çıktılarındaki etkilerine aracılık ettiği ifade edilerek, liderin kullandığı dilin üyeler üzerinde etkili olabilmesinde davranışların kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Sullivan ile Mart 1992'de yapılan söyleşiden aktaran Mayfield vd., 1995). Bu konuda yapılan araştırmalarda liderin söylem ve eylemlerinin birbiri ile tutarsız olduğu durumlarda dilin etkisinin azaldığı ortaya konulmaktadır (Ray, 1993; Hargie vd., 2002; Lüscher ve Lewis, 2008). Buna dayalı olarak liderin kullandığı dil, çalışanlarla kurulan etkileşimin kalitesini belirlemekle birlikte, söz konusu etkinin kalıcı olabilmesinde, liderin sözlerinin eylemleriyle tutarlı olması gerektiği de vurgulanmaktadır (Sullivan, 1988).

Modern çağın örgüt ortamında gelişen hızlı iş gücü değişimi ve iş çevresindeki gelişmeler için esnek bir iletişim yapısının gerektiği belirtilmektedir (Mayfield ve Mayfield, 2002: 92). Buna göre, liderlerin üyeler ile olan iletişimde esneklik sağlayan bir yapıya ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir. Esnek bir iletişimde dilin temel işlevi, kullanılan dilin sosyal etkileşimi arttırmasıdır (Basden ve Klein, 2008: 268). Yöneticilerin örgüt üyeleri ile kurdukları iletişim ve bu iletişimde kullandıkları söz edimleri, sosyal etkileşimin arttırılmasında da ön plana çıkan bir husus olarak vurgulanmaktadır (Mazutis ve Slawinski, 2008).

Bu bağlamda, iletişimin geliştirilebilir bir beceriye dayanması (Scandura ve Graen, 1984), araştırmacıları iletişimde kullanılan dilin bir model üzerinde ifade edilmesine yöneltmiştir. Buna göre liderler, konuşmalarının fark yaratacak bir sonuç doğurması için, sistematik bir metoda gereksinim duyacaklardır (Mayfield ve Mayfield, 2002: 89). Bahsi geçen bu gereksinimi karşılayabilmesi yönünden MD teorisini kullanan liderlerin; çalışanların hangi bilgileri öğrenmeye ihtiyaç duydukları; çalışanlarla olan gayri resmi iletişimin önemi ve çalışanları birer makine gibi değil, insan olarak algılama gücü şeklinde üç esası dikkate alacakları belirtilmektedir (Sullivan, 1988: 114).

4.YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin işlenmesi ve çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmadaki temel amaç; öğretmenlerin örgütsel adanmışlık, lider-üye etkileşimi ve motivasyonel dil kullanımı algı düzeylerini saptamak ve bu değişkenleri ilişkisel bağlamda incelemektir. Bu açıdan ayrıca öğretmenlerin demografik ve kişisel değişkenler açısından da ilişkisine bakılacağından araştırma yöntemi betimsel desenli tarama modelinde ilişkisel tarama yöntemi olarak belirlenmiştir.

Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2006: 77). Betimsel tarama modelleri kendi içinde iki bölüme ayrılmaktadır. Bu bölümler; genel tarama ve örnek olay taramalarıdır. İlişkisel tarama modeli genel tarama yöntemi altında yer almaktadır. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006: 77). Bu grup içinde yer alan ilişkisel tarama modelleri ise; iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri için kullanıldığından bu tür araştırmalar için uygun görülmektedir (Cohen vd., 2000: 199; Karasar, 2006: 77).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinin merkez ilçeleri (Dulkadiroğlu, Onikişubat) ve Türkoğlu ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda görev yapan toplam 2929 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, evrende basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile yansız olarak seçilen, kırsal ve merkezi konumda bulunan 32 devlet ortaokulunda görev yapan toplam 595 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmada evren sayısına uygun örneklemin hesaplanması için aşağıda belirtilen formül kullanılmıştır (Karasar, 2015: 124):

$$n = \frac{t^2 \cdot p \cdot q}{d^2}$$

n = Örneklem sayısı

t = Belirli bir serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer

p = İncelenecek olayın görülme sıklığı

q = İncelenecek olayın görülmemesi sıklığı

d = Olayın görülme sıklığına göre gerçekleştirilmek istenen \pm sapma.

Bu formülün hesaplanması ile örneklem;

$$n = \frac{(1,96)^2 \cdot (0,5) \cdot (0,5)}{(0,05)^2}$$

$n = 384,16$ olarak hesaplanmıştır.

Evren sayısı bilinmeyen ve %95 güven aralığında \pm %5 örnekleme hatası ile istatistik tahminlerinin yapılabilmesi amacıyla en az kabul edilebilir örneklem sayısı 384,16 hesaplanmıştır. Ölçek formu 900 öğretmene dağıtılmış olup 595 öğretmenden geri dönüş sağlanmıştır. Ölçek formu uygulanan 595 öğretmen araştırmanın yapıldığı evreni sayısal olarak temsil eder niteliktedir.

4.2.1. Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri

Örnekleme alınan 595 öğretmenin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları sırasıyla tablolarda verilmiştir.

Tablo 4. 1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Verilerin Dağılımı

<i>Değişken</i>	<i>Gruplar</i>	<i>(N)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Cinsiyet	Erkek	335	56,3
	Kadın	260	43,7
	Toplam	595	100

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi örneklem grubunun 335 (%56,3)’ü erkek öğretmenlerden, 260 (%43,7)’si kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem grubunda erkek öğretmenlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 2. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Verilerin Dağılımı

<i>Değişken</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Yaş	20-30 yaş	237	39,8
	31-40 yaş	283	47,6
	41 yaş ve üzeri	75	12,6
	Toplam	595	100

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 237 (%39,8)’i 20–30 yaş grubunda, 283 (%47,6)’sı 31–40 yaş grubunda ve 75 (%12,6)’sı ise, 41 yaş ve üzeri yaş grubunda bulunmaktadırlar.

Tablo 4. 3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Verilerin Dağılımı

<i>Değişken</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Öğrenim durumu	Lisans	536	90,1
	Y. lisans ve doktora	59	9,9
	Toplam	595	100

Tablo 4.3’te görüldüğü gibi örneklem grubunun 536 (%90,1)’i lisans mezunu öğretmenlerden, 59 (%8,6)’sı ise yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem grubunda yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin çoğunluğu ise yüksek lisans mezunu durumundadır.

Tablo 4. 4. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Verilerin Dağılımı

<i>Değişken</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Hizmet yılı	1-5 yıl	233	39,2
	6-10 yıl	166	27,9
	11-15 yıl	102	17,1
	16 yıl ve üzeri	94	15,8
	Toplam	595	100

Tablo 4.4’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 233 (%39,2)’si 1-5 yıl arası, 166 (%27,9)’u 6-10 yıl arası, 102 (%17,1)’i 11-15 yıl arası ve 94 (%15,8)’i 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip durumdadır.

Tablo 4. 5. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine İlişkin Verilerin Dağılımı

<i>Değişken</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Okulun bulunduğu yerleşim yeri	İl merkezi	362	60,8
	İlçe merkezi	106	17,8
	Kırsal	127	21,3
	Toplam	595	100

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi öğretmenlerden 362 (%60,8)'i il merkezinde, 106 (%17,8)'i ilçe merkezinde ve 127 (%21,3)'ü ise, kırsal yerleşim yerinde bulunan okullarda görev yapmaktadır.

4. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Kişisel Bilgi Formu”, “Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık Ölçeği”, “Çok Boyutlu Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği” ve “Motivasyonel Dil Ölçeği” kullanılmıştır.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, hizmet yılı ve buldukları okulun yerleşim yeri gibi bazı demografik özellikleri ile ilgili bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından toplam beş sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu (EK-1) hazırlanarak katılımcılara uygulanmıştır.

4.3.2. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını belirlemek amacıyla Celep (2000) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlilik testleri yapılmış olan “Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” kullanılmıştır (EK-2).

Eğitim örgütlerinin örgütsel adanmışlığının saptanmasına ilişkin Örgütsel Adanmışlık Ölçeği “Okula Adanma”, “Öğretim İşlerine Adanma”, “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” ve “Çalışma Grubuna Adanma” olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Her boyuta ilişkin ölçekler Celep (2000) tarafından ayrı ayrı geliştirilmiştir. Ölçek daha önce yapılan tez çalışmalarında kullanıldığından kaynak gösterilerek kullanılmasına karar verilmiştir.

Okula Adanma Ölçeği (OAÖ), Mowday, Porter, Steers (1979) örgütsel adanmışlık ölçeği (OCQ) eğitim örgütlerine uyarlanmıştır. Ölçek 14 maddeden oluşturulmuş; ancak madde analizi sonucu 5 madde elenerek 9 madde okula adanma ölçeğini oluşturmuştur (1-5-9-13-17-21-25-27-28). Olumsuz yargı içeren iki madde (13-25) ters yönde puanlanmıştır.

Öğretmenlik Mesleğine Adanma Ölçeği (MAÖ), Mesleki adanma-professional commitment (Price ve Mueller, 1981), occupational commitment (Dworkin vd., 1978), mesleki yönelim-career orientation-(Liden, Green, 1980), mesleğe adanma-career commitment-(Blau,1985), mesleğe önem verme-career salience-(Greenhouse, 1973) kavramlarına dayalı olarak geliştirilmiştir. Ölçek 12 maddeden oluşturulmuş ancak madde analizi sonucu 6 madde öğretmenlik mesleğine adanma ölçeğini oluşturmuştur (3-7-11-15-19-23).

Öğretim İşlerine Adanma Ölçeği (İAÖ), Lodahi ve Kejner (1965)'in ölçeğine dayalı olarak Kanungo (1982)'nin işe sarma-job involvement-ölçeği doğrultusunda 9 madde geliştirilmiştir. Madde analizi sonucu ölçek 7 maddeden oluşmuştur (2-6-10-14-18-22-26).

Çalışma Grubuna Adanma Ölçeği (GAÖ), Sheldon (1971)'un çalışma grubu bağlılığı-work group attachment- ölçeğine dayalı olarak geliştirilen 6 maddeden oluşturulmuştur (4-8-12-16-20-24) (Celep, 2000: 148-151).

Celep (2000), “Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık Ölçeği”nin güvenilirlik katsayısını Cronbach Alfa 0,88 olarak bulmuştur. Ölçeğe ait alt boyutlar incelendiğinde ise güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa; “Okula Adanma” alt boyutu için 0,80; “Öğretim İşlerine Adanma” alt boyutu için 0,75; “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” alt boyutu için 0,78 ve “Çalışma Grubuna Adanma” alt boyutu için 0,81 olarak hesaplanmıştır (Celep, 2000: 148-151). Bu bulgular, ölçeği oluşturan dört boyutun da yüksek derecede iç tutarlılığa sahip olduğuna işaret etmektedir.

Bu araştırma için ise; güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa “Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” için 0,90; “Okula Adanma” alt boyutu için 0,81; “Öğretim İşlerine Adanma” alt boyutu için 0,74; “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” alt boyutu için 0,81 ve “Çalışma Grubuna Adanma” alt boyutu için 0,86 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre kullanılan örgütsel adanmışlık ölçeğinin “çok yüksek” düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Örgütsel adanmışlık ölçeği toplam 28 maddeden oluşmakta ve beşli likert tipi ölçekleme kullanılmaktadır. “Her zaman” seçeneği 5, “Çoğu zaman” seçeneği 4, “Ara sıra” seçeneği 3, “Az” seçeneği 2 ve “Çok az” seçeneği 1 ile puanlanmıştır. Katılımcılar ölçeği tamamladıklarında en az 28 en fazla ise 140 puan alabilmektedirler. Ölçekten alınan düşük puan, örgütsel adanmışlık düzeyinin düşük olmasına, yüksek puan ise örgütsel adanmışlık düzeyinin yüksek olmasına işaret etmektedir.

Örgütsel adanmışlık ölçeğinin katılım düzeylerine göre puanların derecelendirmeleri Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4. 6. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Puanlarının Derecelendirilmesi

<i>Katılma Derecesi</i>	<i>Puanlama</i>	<i>Derecelendirme</i>
Çok Az	Çok Düşük	(1.00–1.79)
Az	Düşük	(1.80–2.59)
Ara Sıra	Orta	(2.60–3.39)
Çoğu Zaman	Yüksek	(3.40–4.19)
Her Zaman	Çok Yüksek	(4.20–5.00)

Katılımcılar ölçekte bulunan ifadeleri kendi uygunluk derecesine göre işaretlemişlerdir. Ölçekten alınan puanların giderek artması, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının yükselmesinin işareti olarak değerlendirilmektedir.

4.3.3. Motivasyonel Dil Ölçeği

Yöneticilerin kullandığı motivasyonel dili ölçmek amacıyla, Sullivan (1988) tarafından yönetim bilimine aktarılan Motivasyonel Dil Teorisine dair ilk ve tek ölçek olan, orijinali Mayfield, Mayfield ve Kopf (1995) tarafından geliştirilen “Motivasyonel Dil Ölçeği”nden yararlanılmıştır.

Mayfield, Mayfield ve Kopf (1995) tarafından geliştirilen “Motivasyonel Dil Ölçeği”nin (MDÖ) (Motivational Language Scale) orijinal formu 24 sorudan oluşan bir ölçektir. Ölçekte, etkisöz edimi 10, edimsöz edimi 6, düzsöz edimi 8 madde ile tanımlanmıştır. Mayfield, Mayfield ve Kopf (1995) ölçek geliştirme çalışması bulgularına göre, yapılan doğrulayıcı faktör analizinde iyilik uyum indeksi kriterlerini (goodness of fit index) karşıladığı belirlenmiştir.

Motivasyonel Dil Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ile geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Mert, vd., (2011) ve Özen (2013) tarafından yapılmıştır. Yapılan her iki çalışmada da Motivasyonel Dil Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik ölçütlerini karşıladığı görülmektedir.

“Motivasyonel Dil Ölçeği”ne ait alt boyutlar incelendiğinde, güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa; “Yöneltici Dil” alt boyutu için 0,94; “Empatik Dil” alt boyutu için 0,93 ve “Anlam Oluşturucu Dil” alt boyutu için 0,88 olarak hesaplanmıştır (Özen, 2013). Bu bulgular, ölçeği oluşturan üç boyutun da yüksek derecede iç tutarlılığa sahip olduğuna işaret etmektedir.

Bu araştırma için ise; 595 kişilik örneklem grubuna uygulanan “Motivasyonel Dil Ölçeği”nin Croanbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0,96; “Yöneltici Dil” alt boyutu için 0,95; “Empatik Dil” alt boyutu için 0,94 ve “Anlam Oluşturucu Dil” alt boyutu için 0,89 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre kullanılan Motivasyonel Dil Ölçeği’nin “çok yüksek” düzeyde güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada, yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil düzeyini belirlemek amacıyla Özen (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan, 24 maddeden oluşan “Motivasyonel Dil Ölçeği”nin (EK-4) kısaltılmış formu kullanılmıştır. Ölçek üç boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada, alt boyutlardan yöneltici dil boyutu 5 madde, empatik dil boyutu 6 madde ve anlam oluşturucu dil boyutu 5 madde ile ölçülmüştür.

Örgütsel adanmışlık ölçeğinin alt boyutlara göre madde dağılımları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4. 7. Motivasyonel Dil Ölçeğinin Alt Boyutlara Göre Madde Dağılımı

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Madde Numaraları</i>
Yöneltici Dil	1-2-3-4-5
Empatik Dil	6-7-8-9-10-11
Anlam Oluşturucu Dil	12-13-14-15-16

Toplam 16 maddeden oluşan motivasyonel dil ölçeği katılımcıların her bir maddeye tepkilerini “1-Kesinlikle Katılmıyorum”, “2-Katılmıyorum”, “3-Kısmen Katılıyorum”, “4-Katılıyorum”, “5-Kesinlikle Katılıyorum” seçenekleriyle ölçen beşli likert tipi bir ölçektir. Katılımcılar ölçeğin tamamından en düşük 16, en yüksek 80 puan; yöneltici dil boyutu için en düşük 5, en yüksek 25 puan; empatik dil boyutu için en düşük 6, en yüksek 30 puan ve anlam oluşturucu dil boyutu için en düşük 5, en yüksek 25 puan alabilmektedirler. Öğretmenler ölçekte bulunan ifadeleri kendi uygunluk derecesine göre işaretlemişlerdir. Ölçekte olumsuz değerlendirmeye ilgili ifadeler bulunmamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, öğretmen algılarına göre okul müdürünün motive edici dili yüksek oranda kullandığını ifade etmektedir.

“Motivasyonel Dil Ölçeği”ne dair katılım düzeylerine göre puanların derecelendirmeleri Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4. 8. Motivasyonel Dil Ölçeği Puanlarının Derecelendirilmesi

<i>Katılma Derecesi</i>	<i>Puanlama</i>	<i>Derecelendirme</i>
Kesinlikle Katılmıyorum	Çok Düşük	(1.00–1.79)
Katılmıyorum	Düşük	(1.80–2.59)
Kısmen Katılıyorum	Orta	(2.60–3.39)
Katılıyorum	Yüksek	(3.40–4.19)
Kesinlikle Katılıyorum	Çok Yüksek	(4.20–5.00)

Katılımcılar ölçekte bulunan ifadeleri kendi uygunluk derecesine göre işaretlemişlerdir. Ölçekten alınan puanların giderek artması, öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları dile dair algılarının yükselmesinin işareti olarak değerlendirilmektedir.

4.3.4. Lider Üye Etkileşimi Ölçeği

Lider üye etkileşimi düzeyini belirlemek amacıyla Liden ve Maslyn (1998) tarafından LMX-MDM (Multidimensionality of Leader-Member Exchange) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanması ile geçerlik ve güvenirlik çalışması Baş, Keskin ve Mert (2010) tarafından yapılmış olan “Lider-Üye Etkileşimi” ölçeği kullanılmıştır (EK-3). Baş vd., (2010) LMX-MDM ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin orijinal ölçeğin bulgularıyla uyumlu olduğunu ve LMX-MDM ölçeğinin dört boyutlu faktör yapısının araştırmanın örnekleminden elde edilen veriler tarafından da doğrulandığını belirtmişlerdir. Doğrulayıcı faktör analizleri

de yapılarak 4 alt boyutlu model için yeterli ve anlamlı bir destek bulunmuştur (Liden ve Maslyn, 1998).

Baş vd., (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan bu ölçek uyarlama ve geçerlik güvenilirlik çalışmasında, her bir faktöre ait Cronbach's Alpha değerleri etki boyutu için 0.92, vefakârlık boyutu için 0.86, katkı boyutu için 0.70 ve profesyonel saygı boyutu için 0.90 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, ölçeği oluşturan dört boyutun da yüksek derecede iç tutarlılığa sahip olduğuna işaret etmektedir. Diğer yandan, ölçeğin belirgin faktör yapısı ve yüksek güvenilirliğinin, ayırt edici geçerlilik şartını sağlamada yeterli olduğu belirtilmektedir (Baş, vd., 2010). Yine aynı çalışmada, ölçeğin Türkçedeki kriter geçerliliği ile ilgili çeşitli çalışan çıktıları ile yapılan analizlerde ölçeğin geçerliliğini destekleyen bulguların elde edildiği belirtilmiştir.

Bu araştırma için ise; 595 kişilik örneklem grubuna uygulanan "Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği"nin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,94; "Etki" alt boyutu için 0,91; "Vefakârlık" alt boyutu için 0,84; "Katkı" alt boyutu için 0,91 ve "Profesyonel Saygı" alt boyutu için 0,92 olarak tespit edilmiştir.

Lider-üye etkileşimi ölçeği "Etki", "Vefakârlık", "Katkı" ve "Profesyonel Saygı" olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Lider üye etkileşimi ölçeğinin alt boyutlara göre madde dağılımları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4. 9. Lider Üye Etkileşimi Ölçeğinin Alt Boyutlara Göre Madde Dağılımı

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Madde Numaraları</i>
Etki	1-2-3
Vefakârlık	4-5-6
Katkı	7-8-9
Profesyonel Saygı	10-11-12

Tablo 4.9'da görüldüğü üzere lider üye etkileşimi ölçeğine ait her bir alt boyut 3 maddeden oluşmaktadır. Toplam 12 maddeden oluşan lider-üye etkileşimi ölçeği likert tipidir ve "1-Hiç Katılmıyorum", "2-Katılmıyorum", "3-Kısmen Katılıyorum", "4-Katılıyorum", "5-Tamamen Katılıyorum" seçeneklerinden oluşan beş dereceli bir ölçektir. Katılımcılar ölçeğin tamamından en düşük 12 en yüksek 60 puan, her bir alt boyut için ise en düşük 3 en yüksek 15 puan alabilmektedirler.

"Motivasyonel Dil Ölçeği"ne dair katılım düzeylerine göre puanların derecelendirmeleri Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4. 10. Lider Üye Etkileşimi Ölçeği Puanlarının Derecelendirilmesi

<i>Katılma Derecesi</i>	<i>Puanlama</i>	<i>Derecelendirme</i>
Hiç Katılmıyorum	Çok Düşük	(1.00–1.79)
Katılmıyorum	Düşük	(1.80–2.59)
Kısmen Katılıyorum	Orta	(2.60–3.39)
Katılıyorum	Yüksek	(3.40–4.19)
Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek	(4.20–5.00)

Katılımcılar ölçekte bulunan ifadeleri kendi uygunluk derecesine göre işaretlemişlerdir. Ölçekten alınan puanların giderek artması, öğretmenlerin okul yöneticileri ile olan etkileşimlerine dair görüşlerinin yükselmesinin işareti olarak değerlendirilmektedir.

4. 4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veri toplanması için öncelikle Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır (EK-5). Çoğaltılan ölçek formları Kahramanmaraş merkez ilçelerinde (Dulkadiroğlu, Onikişubat) ve Türkoğlu ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki toplam 32 ortaokulda, araştırmacı tarafından okullara bizzat gidilerek, yanıtların gizliliğini koruması bakımından gerekli açıklamalar

yapılarak, 800 ortaokul öğretmenine uygulanmıştır. 800 form dağıtılmış, dağıtılan formlardan toplam 705 tanesi geri alınmış, alınan formların 110 tanesi form doldurma tekniğine uyulmadığından geçersiz sayılmış ve toplam 595 ölçek formu analiz edilmiştir.

4. 5. Verilerin Çözümü ve Yorumu

Araştırmayla ilgili veri toplama araçları öğretmenlere uygulandıktan sonra, her bir veri seti grubu araştırmacı tarafından kontrol edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Her soru için tanımlayıcı istatistiksel yöntemler olarak frekans, yüzde, standart sapma ve aritmetik ortalamalar belirlenmiştir.

İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (One way ANOVA) testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak LSD testi kullanılmıştır. Yapılan ön analizler sonrasında verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$).

Ortaokul öğretmenlerinin demografik özelliklerine yönelik frekans ve yüzde dağılımları bulunduktan sonra örgütsel adanmışlıkları, lider-üye etkileşimi düzeyleri ve motivasyonel dil kullanımı algılarının, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiştir. Örneklem grubundaki öğretmenlerin örgütsel adanmışlık, lider-üye etkileşimi ve motivasyonel dil kullanımı ölçeklerinden aldıkları puanların (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, hizmet yılı, okulun bulunduğu yerleşim yeri) değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere “Bağımsız Grup T-testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” teknikleri; anlamlı farklılığın çıkması durumunda farklılığa neden olan grubun tespitinde LSD tekniği kullanılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adanmışlıkları, lider-üye etkileşimi ve motivasyonel dil kullanımı arasındaki ilişkiyi belirlemek için “Pearson Korelasyon Katsayısı” ve Regresyon Analizi kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006);

r	İlişki
0,00-0,25	Çok Zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	Çok Yüksek

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

5. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları, lider-üye etkileşimi ve motivasyonel dil kullanımı algı düzeylerinin betimsel değerleri, aralarındaki istatistiksel farklar ve ilişkiye yönelik bulgular yer almaktadır. Çalışma sonucundan elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

5.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerini belirlemek amacıyla örgütsel adanmışlık ölçeğini oluşturan “okula adanma”, “öğretim işlerine adanma”, “öğretmenlik mesleğine adanma” ve “çalışma grubuna adanma” alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından alınan puanlar Tablo 5.1’de sunulmuştur.

Tablo 5. 1. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarına İlişkin Betimsel Değerlerin Dağılımı

<i>Alt boyutlar /Ölçek</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>
Okula adanma	595	3,53	0,73
Öğretim işlerine adanma	595	4,04	0,51
Öğretmenlik mesleğine adanma	595	3,97	0,77
Çalışma grubuna adanma	595	3,64	0,79
Örgütsel adanmışlıktoplam	595	3,78	0,55

Tablo 5.1 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,78’dir. Ölçek alt boyutlarından alınan puanların aritmetik ortalaması ise okula adanma alt boyutu için 3,53, öğretim işlerine adanma alt boyutu için 4,04, öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu için 3,97 ve çalışma grubuna adanma alt boyutu için 3,64’tür. Bu bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir.

5.2.Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının cinsiyete göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.2’de verilmiştir.

Tablo 5. 2. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Ölçek</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Örgütsel adanmışlık	Erkek	335	3,77	0,55	593	-,413	,680
	Kadın	260	3,79	0,55			

Tablo 5.2’de görüldüğü üzere araştırmaya 335 erkek ve 260 kadın öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların örgütsel adanmışlık ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 3,77 ve 3,79’dur. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak

anlamli fark bulunmamıştır, $t(593) = -0,413$, $p=0,680 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “okula adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının cinsiyete göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.3’te verilmiştir.

Tablo 5. 3. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Okula adanma	Erkek	335	3,58	0,71	593	2,068	,039*
	Kadın	260	3,46	0,74			

* $p < 0,05$

Tablo 5.3’ten anlaşılacağı üzere araştırmaya 335 erkek ve 260 kadın öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların “okula adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları 3,58 ve 3,46’dır. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur, $t(593) = 2,068$, $p=0,039 < 0,05$. Bu analiz sonucunda; erkek öğretmenlerin okula adanma düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin “öğretim işlerine adanma” alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.4’te verilmiştir.

Tablo 5. 4. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğretim işlerine adanma	Erkek	335	4,02	0,53	593	-,927	,354
	Kadın	260	4,06	0,49			

Tablo 5.4’te görüldüğü üzere araştırmaya 335 erkek ve 260 kadın öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların “öğretim işlerine adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları 4,02 ve 4,06’dır. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(593) = -0,927$, $p=0,354 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin öğretim işlerine adanma düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğine adanma” alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.5’te verilmiştir.

Tablo 5. 5. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Atanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğretmenlik mesleğine adanma	Erkek	335	3,87	0,80	593	-3,657	,000*
	Kadın	260	4,10	0,70			

* $p < 0,05$

Tablo 5.5'ten anlaşılacağı üzere araştırmaya 335 erkek ve 260 kadın öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların “öğretmenlik mesleğine adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları 3,87 ve 4,10'dur. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur, $t(593) = -3,657$, $p = 0,000 < 0,05$. Bu analiz sonucunda; kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanma düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin “çalışma grubuna adanma” alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.6'da verilmiştir.

Tablo 5. 6. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Çalışma grubuna adanma	Erkek	335	3,64	0,76	593	,034	,973
	Kadın	260	3,64	0,84			

Tablo 5.6'da görüldüğü üzere araştırmaya 335 erkek ve 260 kadın öğretmen katılmıştır. Katılımcıların “çalışma grubuna adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları 3,64'tür. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(593) = 0,034$, $p = 0,973 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin çalışma grubuna adanma düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

5.3. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının yaşa göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.7'de verilmiştir.

Tablo 5. 7. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Ölçek</i>	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Örgütsel adanmışlık	20-30 Yaş	237	3,69	0,53
	31-40 Yaş	283	3,79	0,54
	41 Yaş ve üzeri	75	4,00	0,54
	Toplam	595	3,78	0,55

Tablo 5.7’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 237 öğretmen 20-30 yaş grubu, 283 öğretmen 31-40 yaş grubu, 75 öğretmen 41 ve daha üzeri yaş grubundadır. Öğretmenlerin yaşa göre örgütsel adanmışlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,69, 3,79 ve 4,00’dır. Ayrıca örgütsel adanmışlık ölçeğinden alınan puan ortalamaları yaş değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 4,00 ortalama ile 41 ve daha üzeri yaşa sahip öğretmenler, en düşük puanı ise 3,69 ortalama ile 20-30 arası yaşa sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.8’de verilmiştir.

Tablo 5. 8. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

Ölçek	Levene istatistiği	p
Örgütsel adanmışlık	,189	,828

Tablo 5.8’den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.9’da verilmiştir.

Tablo 5. 9. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	5,597	2	2,798	9,649	,000*
Grup içi	171,686	592	,290		
Toplam	177,283	594			

*p<0,05

Tablo 5.9 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir, $F(2,592) = 9,649$, $p=0,000 < 0,05$. Farklılaşmanın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacı ile LSD anlamlılık testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5.10’da verilmiştir.

Tablo 5. 10. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Yaş Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları

Yaş	\bar{X}	Ortalamalar arası fark(I-J)	p
20-30 Yaş	31-40 Yaş	3,79	-,10315*
	41 Yaş ve üzeri	4,00	-,31001*
31-40 Yaş	20-30 Yaş	3,69	,10315*
	41 Yaş ve üzeri	4,00	-,20686*
41 Yaş ve üzeri	20-30 Yaş	3,69	,31001*
	31-40 Yaş	3,79	,20686*

*p<0,05

Tablo 5.10’da verilen LSD analizi sonuçlarına göre 41 ve daha üstü yaşa sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının 20-30 ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere

göre; 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin 20-30 yaş grubundaki öğretmenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin “okula adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının yaşa göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.11’de verilmiştir.

Tablo 5. 11. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>
Okula adanma	20-30 Yaş	237	3,39	0,75
	31-40 Yaş	283	3,58	0,68
	41 Yaş ve üzeri	75	3,78	0,74
	Toplam	595	3,53	0,73

Tablo 5.11’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 237 öğretmen 20-30, 283 öğretmen 31-40, 75 öğretmen 41 ve daha üzeri yaş grubundadır. Öğretmenlerin “okula adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,39, 3,58 ve 3,78’dir. Ayrıca “okula adanma” alt boyutundan alınan puan ortalamaları yaş değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,78 ortalama ile 41 ve daha üzeri yaşa sahip öğretmenler, en düşük puanı ise 3,39 ortalama ile 20-30 arası yaşa sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.12’de verilmiştir.

Tablo 5. 12. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Okula adanma	,766	,465

Tablo 5.12’den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.13’te verilmiştir.

Tablo 5. 13. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	9,942	2	4,971	9,691	,000*
Grup içi	303,689	592	,513		
Toplam	313,631	594			

*p<0,05

Tablo 5.13 incelendiğinde, öğretmenlerin “okula adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir, $F(2,592) = 9,691$, $p=0,000 < 0,05$. Farklılaşmanın hangi grup ya da

gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacı ile LSD anlamlılık testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5.14’te verilmiştir.

Tablo 5. 14. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları

	<i>Yaş</i>	\bar{X}	<i>Ortalamalar arası fark(I-J)</i>	<i>P</i>
20-30 Yaş	31-40 Yaş	3,58	-,18623*	,003*
	41 Yaş ve üzeri	3,78	-,39021*	,000*
31-40 Yaş	20-30 Yaş	3,39	,18623*	,003*
	41 Yaş ve üzeri	3,78	-,20398*	,029*
41 Yaş ve üzeri	20-30 Yaş	3,39	,39021*	,000*
	31-40 Yaş	3,58	,20398*	,029*

*p<0,05

Tablo 5.14’te verilen LSD analizi sonuçlarına göre 41 ve daha üstüyaşa sahip öğretmenlerin “okula adanma” alt boyutu puan ortalamalarının 20-30 ve 31-40 yaşındaki öğretmenlere göre; 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin 20-30 yaş grubundaki öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin “öğretim işlerine adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının yaşa göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.15’te verilmiştir.

Tablo 5. 15. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Öğretim işlerine adanma	20-30 Yaş	237	4,01	0,50
	31-40 Yaş	283	4,01	0,52
	41 Yaş ve üzeri	75	4,25	0,49
	Toplam	595	4,04	0,51

Tablo 5.15’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 237 öğretmen 20-30, 283 öğretmen 31-40, 75 öğretmen 41 ve daha üzeri yaş grubundadır. Öğretmenlerin “öğretim işlerine adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 4,01, 4,01 ve 4,25’tir. Ayrıca “öğretim işlerine adanma” alt boyutundan alınan puan ortalamaları yaş değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 4,25 ortalama ile 41 ve daha üzeri yaşa sahip öğretmenler, en düşük puanı ise 4,01 ortalama ile 20-30 ve 31-40 arası yaşa sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.16’da verilmiştir.

Tablo 5. 16. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Öğretim işlerine adanma	,058	,944

Tablo 5.16’den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.17’de verilmiştir.

Tablo 5. 17. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	3,929	2	1,965	7,609	,001*
Grup içi	152,863	592	,258		
Toplam	156,792	594			

*p<0,05

Tablo 5.17 incelendiğinde, öğretmenlerin “öğretim işlerine adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir, $F(2,592) = 7,609$, $p=0,001 < 0,05$. Farklılaşmanın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacı ile LSD anlamlılık testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5.18’de verilmiştir.

Tablo 5. 18. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları

	<i>Yaş</i>	\bar{X}	<i>Ortalamalar arası fark(I-J)</i>	<i>p</i>
20-30 Yaş	31-40 Yaş	4,01	-,00236	,958
	41 Yaş ve üzeri	4,25	-,24610*	,000*
31-40 Yaş	20-30 Yaş	4,01	,00236	,958
	41 Yaş ve üzeri	4,25	-,24374*	,000*
41 Yaş ve üzeri	20-30 Yaş	4,01	,24610*	,000*
	31-40 Yaş	4,01	,24374*	,000*

*p<0,05

Tablo 5.18’de verilen LSD analizi sonuçlarına göre 41 ve daha üstüyaşa sahip öğretmenlerin “öğretim işlerine adanma” alt boyutu puan ortalamalarının 20-30 ve 31-40 yaşındaki öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğine adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının yaşa göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.19’da verilmiştir.

Tablo 5. 19. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Öğretmenlik mesleğine adanma	20-30 Yaş	237	3,95	0,79
	31-40 Yaş	283	3,95	0,78
	41 Yaş ve üzeri	75	4,15	0,63
	Toplam	595	3,97	0,77

Tablo 5.19’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 237 öğretmen 20-30, 283 öğretmen 31-40, 75 öğretmen 41 ve daha üzeri yaş grubundadır. Öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğine adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,95, 3,95 ve 4,15’tir. Ayrıca “öğretmenlik mesleğine adanma” alt boyutundan alınan puan ortalamaları yaş değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 4,15 ortalama ile 41 ve daha üzeri yaşa sahip öğretmenler, en düşük puanı ise 3,95 ortalama ile 20-30 ve 31-40 arası yaşa sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.20’de verilmiştir.

Tablo 5. 20. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Öğretmenlik mesleğine adanma	1,646	,194

Tablo 5.20’den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.21’de verilmiştir.

Tablo 5. 21. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	2,660	2	1,330	2,274	,104
Grup içi	346,317	592	,585		
Toplam	348,977	594			

Tablo 5.21 incelendiğinde, öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğine adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir, $F(2,592) = 2,274$, $p=0,104 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmalarının yaşa göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “çalışma grubuna adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının yaşa göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.22’de verilmiştir.

Tablo 5. 22. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>
Çalışma grubuna adanma	20-30 Yaş	237	3,50	0,80
	31-40 Yaş	283	3,70	0,78
	41 Yaş ve üzeri	75	3,87	0,75
	Toplam	595	3,64	0,79

Tablo 5.22’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 237 öğretmen 20-30, 283 öğretmen 31-40, 75 öğretmen 41 ve daha üzeri yaş grubundadır. Öğretmenlerin

“çalışma grubuna adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,50, 3,70 ve 3,87’dir. Ayrıca “çalışma grubuna adanma” alt boyutundan alınan puan ortalamaları yaş değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,87 ortalama ile 41 ve daha üzeri yaşa sahip öğretmenler, en düşük puanı ise 3,50 ortalama ile 20-30 arası yaşa sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.23’te verilmiştir.

Tablo 5. 23. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Çalışma grubuna adanma	,183	,833

Tablo 5.23’ten anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.24’te verilmiştir.

Tablo 5. 24. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	9,620	2	4,810	7,820	,000*
Grup içi	364,110	592	,615		
Toplam	373,730	594			

*p<0,05

Tablo 5.24 incelendiğinde, öğretmenlerin “çalışma grubuna adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir, $F(2,592) = 7,820$, $p=0,000 < 0,05$. Farklılaşmanın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacı ile LSD anlamlılık testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5.25’te verilmiştir.

Tablo 5. 25. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları

	<i>Yaş</i>	\bar{X}	<i>Ortalamalar arası fark(I-J)</i>	<i>p</i>
20-30 Yaş	31-40 Yaş	3,70	-,19765*	,004*
	41 Yaş ve üzeri	3,87	-,37193*	,000*
31-40 Yaş	20-30 Yaş	3,50	,19765*	,004*
	41 Yaş ve üzeri	3,87	-,17428	,088
41 Yaş ve üzeri	20-30 Yaş	3,50	,37193*	,000*
	31-40 Yaş	3,70	,17428	,088

*p<0,05

Tablo 5.25’te verilen LSD analizi sonuçlarına göre 20-30 arası yaşa sahip öğretmenlerin “çalışma grubuna adanma” alt boyutu puan ortalamalarının 31-40 ve 41 ve daha üstü yaşa sahip öğretmenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

5.4. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Öğrenim Durumuna Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının öğrenim durumuna göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.26’da verilmiştir.

Tablo 5. 26. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Ölçek</i>	<i>Öğrenim durumu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Örgütsel adanmışlık	Lisans	536	3,77	0,54	593	-,130	,897
	Yüksek Lisans ve doktora	59	3,78	0,59			

Tablo 5.26’da görüldüğü üzere araştırmaya 536 lisans ve 59 lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların örgütsel adanmışlık ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,77 ve 3,78’dir. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(593) = -0,130$, $p=0,897 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “okula adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının öğrenim durumuna göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.27’de verilmiştir.

Tablo 5. 27. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Öğrenim durumu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Okula adanma	Lisans	536	3,53	0,72	593	,661	,509
	Yüksek Lisans ve doktora	59	3,47	0,81			

Tablo 5.27’den anlaşılacağı üzere araştırmaya 536 lisans ve 59 lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların “okula adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları 3,53 ve 3,47’dir. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(593) = 0,661$, $p=0,509 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin okula adanma düzeylerinin öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “öğretim işlerine adanma” alt boyutundan aldıkları puanların öğrenim durumuna göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.28’de verilmiştir.

Tablo 5. 28. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Öğrenim durumu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğretim işlerine adanma	Lisans	536	4,03	0,51	593	-,791	,429
	Yüksek Lisans ve doktora	59	4,09	0,55			

Tablo 5.28’de görüldüğü üzere araştırmaya 536 lisans ve 59 lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların “öğretim işlerine adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları 4,03 ve 4,09’dur. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(593) = -0,791$, $p=0,429 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin öğretim işlerine adanma düzeylerinin öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğine adanma” alt boyutundan aldıkları puanların öğrenim durumuna göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.29’da verilmiştir.

Tablo 5. 29. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Öğrenim durumu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğretmenlik mesleğine adanma	Lisans	536	3,97	0,77	593	-,436	,663
	Yüksek Lisans ve doktora	59	4,01	0,71			

Tablo 5.29’den anlaşılacağı üzere araştırmaya 536 lisans ve 59 lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların “öğretmenlik mesleğine adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları 3,97 ve 4,01’dir. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(593) = -0,436$, $p=0,663 > 0,05$. Bu analiz sonucunda; öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanma düzeylerinin öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin “çalışma grubuna adanma” alt boyutundan aldıkları puanların öğrenim durumuna göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.30’da verilmiştir.

Tablo 5. 30. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Öğrenim durumu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Çalışma grubuna adanma	Lisans	536	3,64	0,77	593	-,306	,760
	Yüksek Lisans ve doktora	59	3,67	0,86			

Tablo 5.30'dan anlaşılacağı üzere araştırmaya 536 lisans ve 59 lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların “çalışma grubuna adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları 3,64 ve 3,67'dir. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(593) = -0,306$, $p=0,760 > 0,05$. Bu analiz sonucunda; öğretmenlerin çalışma grubuna adanma düzeylerinin öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

5.5. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Hizmet Yılına Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının hizmet yılına göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.31'de verilmiştir.

Tablo 5. 31. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

Ölçek	Hizmet yılı	N	\bar{X}	SS
Örgütsel adanmışlık	1-5 Yıl	233	3,71	0,51
	6-10 Yıl	166	3,71	0,55
	11-15Yıl	102	3,85	0,57
	16 Yıl ve üzeri	94	3,98	0,57
	Toplam	595	3,78	0,55

Tablo 5.31'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 233 öğretmen 1-5 arası, 166 öğretmen 6-10 arası, 102 öğretmen 11-15 arası ve 94 öğretmen 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin yıllara göre örgütsel adanmışlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,71, 3,71, 3,85 ve 3,98'dir. Ayrıca örgütsel adanmışlık ölçeğinden alınan puan ortalamaları hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,98 ortalama ile 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahip öğretmenler, en düşük puanı ise 3,71 ortalama ile 1-5 ve 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.32'de verilmiştir.

Tablo 5. 32. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

Ölçek	Levene istatistiği	p
Örgütsel adanmışlık	,910	,436

Tablo 5.32'den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.33'te verilmiştir.

Tablo 5. 33. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	6,420	3	2,140	7,402	,000*
Grup içi	170,863	591	,289		
Toplam	177,283	594			

*p<0,05

Tablo 5.33 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir, $F(3,591) = 7,402$, $p=0,000 < 0,05$. Farklılaşmanın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacı ile LSD anlamlılık testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5.34'te verilmiştir.

Tablo 5. 34. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları

<i>Hizmet yılı</i>	\bar{X}	<i>Ortalamalar arası fark(I-J)</i>	<i>p</i>
1-5 yıl arası	6-10 yıl arası	3,71	-,00265
	11-15 yıl arası	3,85	-,14717*
	16 yıl ve üzeri	3,98	-,27415*
6-10 yıl arası	1-5 yıl arası	3,71	,00265
	11-15 yıl arası	3,85	-,14452*
	16 yıl ve üzeri	3,98	-,27150*
11-15 yıl arası	1-5 yıl arası	3,71	,14717*
	6-10 yıl arası	3,71	,14452*
	16 yıl ve üzeri	3,98	-,12698
16 yıl ve üzeri	1-5 yıl arası	3,71	,27415*
	6-10 yıl arası	3,71	,27150*
	11-15 yıl arası	3,85	,12698

*p<0,05

Tablo 5.34'te verilen LSD analizi sonuçlarına göre hizmet yılı 11-15 arası ve 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının hizmet yılı 1-5 arası ve 6-10 yıl arasında olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin “okula adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının hizmet yılına göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.35'te verilmiştir.

Tablo 5. 35. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Hizmet yılı</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Okula adanma	1-5 Yıl	233	3,41	0,72
	6-10 Yıl	166	3,47	0,73
	11-15 Yıl	102	3,66	0,67
	16 Yıl ve üzeri	94	3,78	0,73
	Toplam	595	3,53	0,73

Tablo 5.35'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 233 öğretmen 1-5 arası, 166 öğretmen 6-10 arası, 102 öğretmen 11-15 arası ve 94 öğretmen 16 yıl ve üzerinde

hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin yıllara göre “okula adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,41, 3,47, 3,66 ve 3,78’dir. Ayrıca “okula adanma” alt boyutundan alınan puan ortalamaları hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,78 ortalama ile 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahip öğretmenler, en düşük puanı ise 3,41 ortalama ile 1-5 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.36’da verilmiştir.

Tablo 5. 36. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Okula adanma	,104	,958

Tablo 5.36’dan anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.37’de verilmiştir.

Tablo 5. 37. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	11,440	3	3,813	7,458	,000*
Grup içi	302,191	591	,511		
Toplam	313,632	594			

*p<0,05

Tablo 5.37 incelendiğinde, öğretmenlerin “okula adanma” alt boyutundan alınan puan ortalamaları hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir, $F(3,591) = 7,458$, $p=0,000 < 0,05$. Farklılaşmanın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacı ile LSD anlamlılık testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5.38’de verilmiştir.

Tablo 5. 38. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları

<i>Hizmet yılı</i>		\bar{X}	<i>Ortalamalar arası fark(I-J)</i>	<i>p</i>
1-5 yıl arası	6-10 yıl arası	3,47	-,06044	,406
	11-15 yıl arası	3,66	-,25438*	,003*
	16 yıl ve üzeri	3,78	-,36530*	,000*
6-10 yıl arası	1-5 yıl arası	3,41	,06044	,406
	11-15 yıl arası	3,66	-,19394*	,032*
	16 yıl ve üzeri	3,78	-,30486*	,001*
11-15 yıl arası	1-5 yıl arası	3,41	,25438*	,003*
	6-10 yıl arası	3,47	,19394*	,032*
	16 yıl ve üzeri	3,78	-,11093	,278
16 yıl ve üzeri	1-5 yıl arası	3,41	,36530*	,000*
	6-10 yıl arası	3,47	,30486*	,001*
	11-15 yıl arası	3,66	,11093	,278

*p<0,05

Tablo 5.38’de verilen LSD analizi sonuçlarına göre hizmet yılı 11-15 yıl arası ve 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin “okula adanma” alt boyutundan alınan puan ortalamalarının hizmet yılı 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arasında olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin “öğretim işlerine adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının hizmet yılına göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.39’da verilmiştir.

Tablo 5. 39. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Hizmet yılı</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Öğretim işlerine adanma	1-5 Yıl	233	3,99	0,50
	6-10 Yıl	166	4,00	0,53
	11-15 Yıl	102	4,06	0,50
	16 Yıl ve üzeri	94	4,21	0,50
	Toplam	595	4,04	0,51

Tablo 5.39’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 233 öğretmen 1-5 yıl arası, 166 öğretmen 6-10 yıl arası, 102 öğretmen 11-15 yıl arası ve 94 öğretmen 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin yıllara göre “öğretim işlerine adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,99, 4,00, 4,06 ve 4,21’dir. Ayrıca “öğretim işlerine adanma” alt boyutundan alınan puan ortalamaları hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 4,21 ortalama ile 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahip öğretmenler, en düşük puanı ise 3,99 ortalama ile 1-5 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.40’da verilmiştir.

Tablo 5. 40. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Öğretim işlerine adanma	,072	,975

Tablo 5.40'tan anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.41'de verilmiştir.

Tablo 5. 41. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	3,730	3	1,243	4,800	,003*
Grup içi	153,062	591	,259		
Toplam	156,792	594			

*p<0,05

Tablo 5.41 incelendiğinde, öğretmenlerin “öğretim işlerine adanma” alt boyutundan alınan puan ortalamaları hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir, $F(3,591) = 4,800$, $p=0,003 < 0,05$. Farklılaşmanın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacı ile LSD anlamlılık testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5.42'de verilmiştir.

Tablo 5. 42. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları

<i>Hizmet yılı</i>	\bar{X}	<i>Ortalamalar arası fark(I-J)</i>	<i>p</i>
1-5 yıl arası	6-10 yıl arası	4,00	,00305
	11-15 yıl arası	4,06	,06338
	16 yıl ve üzeri	4,21	,22164*
6-10 yıl arası	1-5 yıl arası	3,99	,00305
	11-15 yıl arası	4,06	,06033
	16 yıl ve üzeri	4,21	,21859*
11-15 yıl arası	1-5 yıl arası	3,99	,06338
	6-10 yıl arası	4,00	,06033
	16 yıl ve üzeri	4,21	,15826*
16 yıl ve üzeri	1-5 yıl arası	3,99	,22164*
	6-10 yıl arası	4,00	,21859*
	11-15 yıl arası	4,06	,15826*

*p<0,05

Tablo 5.42'de verilen LSD analizi sonuçlarına göre hizmet yılı 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin “öğretim işlerine adanma” alt boyutundan alınan puan ortalamalarının hizmet yılı 1-5 yıl arası, 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arasında olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğine adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının hizmet yılına göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.43'te verilmiştir.

Tablo 5. 43. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Hizmet yılı</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>
Öğretmenlik mesleğine adanma	1-5 Yıl	233	4,00	0,74
	6-10 Yıl	166	3,84	0,79
	11-15Yıl	102	3,97	0,85
	16 Yıl ve üzeri	94	4,13	0,66
	Toplam	595	3,97	0,77

Tablo 5.43'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 233 öğretmen 1-5 yıl arası, 166 öğretmen 6-10 yıl arası, 102 öğretmen 11-15 yıl arası ve 94 öğretmen 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin yıllara göre “öğretmenlik mesleğine adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 4,00, 3,84, 3,97 ve 4,13'tür. Ayrıca “öğretmenlik mesleğine adanma” alt boyutundan alınan puan ortalamaları hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 4,13 ortalama ile 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahip öğretmenler, en düşük puanı ise 3,84 ortalama ile 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.44'te verilmiştir.

Tablo 5. 44. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Öğretmenlik mesleğine adanma	2,446	,063

Tablo 5.44'ten anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.45'te verilmiştir.

Tablo 5. 45. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	5,588	3	3,434	3,206	,023*
Grup içi	343,389	591	,615		
Toplam	348,977	594			

*p<0,05

Tablo 5.45 incelendiğinde, öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğine adanma” alt boyutundan alınan puan ortalamaları hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir, $F(3,591) = 3,206$, $p=0,023 < 0,05$. Farklılaşmanın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacı ile LSD anlamlılık testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5.46'da verilmiştir.

Tablo 5. 46. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları

<i>Hizmet yılı</i>		\bar{X}	<i>Ortalamalar arası fark(I-J)</i>	<i>P</i>
1-5 yıl arası	6-10 yıl arası	3,84	,16250*	,036*
	11-15 yıl arası	3,97	,03227	,722
	16 yıl ve üzeri	4,13	-,13189	,157
6-10 yıl arası	1-5 yıl arası	4,00	-,16250*	,036*
	11-15 yıl arası	3,97	-,13023	,175
	16 yıl ve üzeri	4,13	-,29439*	,003*
11-15 yıl arası	1-5 yıl arası	4,00	-,03227	,722
	6-10 yıl arası	3,84	-,13023	,175
	16 yıl ve üzeri	4,13	-,16416	,133
16 yıl ve üzeri	1-5 yıl arası	4,00	,13189	,157
	6-10 yıl arası	3,84	,29439*	,003*
	11-15 yıl arası	3,97	,16416	,133

*p<0,05

Tablo 5.46’da verilen LSD analizi sonuçlarına göre hizmet yılı 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğine adanma” alt boyutundan alınan puan ortalamaları hizmet yılı 1-5 yıl arası ve 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin “çalışma grubuna adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının hizmet yılına göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.47’de verilmiştir.

Tablo 5. 47. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Hizmet yılı</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Çalışma grubuna adanma	1-5 Yıl	233	3,52	0,78
	6-10 Yıl	166	3,60	0,83
	11-15 Yıl	102	3,78	0,71
	16 Yıl ve üzeri	94	3,86	0,78
	Toplam	595	3,64	0,79

Tablo 5.47’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 233 öğretmen 1-5 yıl arası, 166 öğretmen 6-10 yıl arası, 102 öğretmen 11-15 yıl arası ve 94 öğretmen 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin yıllara göre “çalışma grubuna adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,52, 3,60, 3,78 ve 3,86’dir. Ayrıca “çalışma grubuna adanma” alt boyutundan alınan puan ortalamaları hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,86 ortalama ile 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahip öğretmenler, en düşük puanı ise 3,52 ortalama ile 1-5 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.48’de verilmiştir.

Tablo 5. 48. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Çalışma grubuna adanma	,650	,583

Tablo 5.48’den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.49’da verilmiştir.

Tablo 5. 49. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	10,302	3	3,434	5,585	,001*
Grup içi	363,428	591	,615		
Toplam	373,730	594			

*p<0,05

Tablo 5.49 incelendiğinde, öğretmenlerin “çalışma grubuna adanma” alt boyutundan alınan puan ortalamaları hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir, $F(3,591) = 5,585$, $p=0,001 < 0,05$. Farklılaşmanın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacı ile LSD anlamlılık testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5.50’de verilmiştir.

Tablo 5. 50. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları

<i>Hizmet yılı</i>	\bar{X}	<i>Ortalamalar arası fark(I-J)</i>	<i>p</i>
1-5 yıl arası	6-10 yıl arası	3,60	-,08066
	11-15 yıl arası	3,78	-,26357*
	16 yıl ve üzeri	3,86	-,34096*
6-10 yıl arası	1-5 yıl arası	3,52	,08066
	11-15 yıl arası	3,78	-,18291
	16 yıl ve üzeri	3,86	-,26030*
11-15 yıl arası	1-5 yıl arası	3,52	,26357*
	6-10 yıl arası	3,60	,18291
	16 yıl ve üzeri	3,86	-,07739
16 yıl ve üzeri	1-5 yıl arası	3,52	,34096*
	6-10 yıl arası	3,60	,26030*
	11-15 yıl arası	3,78	,07739

*p<0,05

Tablo 5.50’de verilen LSD analizi sonuçlarına göre hizmet yılı 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğine adanma” alt boyutundan alınan puan ortalamalarının hizmet yılı 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası öğretmenlere göre; hizmet yılı 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğine adanma” alt boyutundan alınan puan ortalamalarının hizmet yılı 1-5 yıl arası olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5.6. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.51’de verilmiştir.

Tablo 5. 51. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Ölçek</i>	<i>Okulun bulunduğu yer</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>
Örgütsel adanmışlık	İl merkezi	362	3,80	0,55
	İlçe merkezi	106	3,80	0,55
	Kırsal	127	3,69	0,52
	Toplam	595	3,78	0,55

Tablo 5.51’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 362 öğretmen il merkezi, 106 öğretmen ilçe merkezi ve 127 öğretmen kırsalda bulunan okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin okulun yerleşim yerine göre örgütsel adanmışlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,80, 3,80 ve 3,69’dur. Ayrıca örgütsel adanmışlık ölçeğinden alınan puan ortalamaları okulun yerleşim yeri değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,80 ortalama ile il merkezindeki ve ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenler, en düşük puanı ise 3,32 ortalama ile kırsaldaki okullarda çalışan öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.52’de verilmiştir.

Tablo 5. 52. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Ölçek</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Örgütsel adanmışlık	1,083	,339

Tablo 5.52’den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.53’te verilmiştir.

Tablo 5. 53. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	1,071	2	,535	1,799	,166
Grup içi	176,212	592	,298		
Toplam	177,283	594			

Tablo 5.53 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir, $F(2,592) = 1,799$, $p=0,166 > 0,05$.

Öğretmenlerin “okula adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.54’te verilmiştir.

Tablo 5. 54. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Okulun bulunduğu yer</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>
Okula adanma	İl merkezi	362	3,55	0,70
	İlçe merkezi	106	3,70	0,65
	Kırsal	127	3,34	0,81
	Toplam	595	3,53	0,73

Tablo 5.54’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 362 öğretmen il merkezi, 106 öğretmen ilçe merkezi ve 127 öğretmen kırsalda bulunan okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin okulun yerleşim yerine göre “okula adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,55, 3,70 ve 3,34’tür. Ayrıca “okula adanma” alt boyutundan alınan puan ortalamaları okulun yerleşim yeri değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,70 ortalama ile ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenler, en düşük puanı ise 3,34 ortalama ile kırsaldaki okullarda çalışan öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojen olduğuna ilişkin bulgular Tablo 5.55’te verilmiştir.

Tablo 5. 55. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Okula adanma	3,549	,059

Tablo 5.55’ten anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.56’da verilmiştir.

Tablo 5. 56. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	7,849	2	3,924	7,598	,001*
Grup içi	305,783	592	,517		
Toplam	313,632	594			

* $p < 0,05$

Tablo 5.56 incelendiğinde, öğretmenlerin “okula adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir, $F(2,592) = 7,598$, $p=0,001 < 0,05$. Farklılaşmanın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacı ile LSD anlamlılık testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5.57’de verilmiştir.

Tablo 5. 57. Öğretmenlerin “Okula Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları

<i>Okulun bulunduğu yer</i>		\bar{X}	<i>Ortalamalar arası fark(I-J)</i>	<i>p</i>
İl merkezi	İlçe merkezi	3,70	-,14906	,061
	Kırsal	3,34	,21188*	,004*
İlçe merkezi	İl merkezi	3,55	,14906	,061
	Kırsal	3,34	,36093*	,000*
Kırsal	İl merkezi	3,55	-,21188*	,004*
	İlçe merkezi	3,70	-,36093*	,000*

* $p < 0,05$

Tablo 5.57’de verilen LSD analizi sonuçlarına göre kırsalda bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin “okula adanma” alt boyutundan alınan puan ortalamalarının il ve ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin “öğretim işlerine adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.58’de verilmiştir.

Tablo 5. 58. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Okulun bulunduğu yer</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Öğretim işlerine adanma	İl merkezi	362	4,03	0,52
	İlçe merkezi	106	4,05	0,53
	Kırsal	127	4,06	0,50
	Toplam	595	4,04	0,51

Tablo 5.58’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 362 öğretmen il merkezi, 106 öğretmen ilçe merkezi ve 127 öğretmen kırsalda bulunan okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin okulun yerleşim yerine göre “öğretim işlerine adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 4,03, 4,05 ve 4,06’dır. Ayrıca “öğretim işlerine adanma” alt boyutundan alınan puan ortalamaları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 4,06 ortalama ile kırsaldaki okullarda çalışan öğretmenler, en düşük puanı ise 4,03 ortalama ile il merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.59’da verilmiştir.

Tablo 5. 59. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Öğretim işlerine adanma	,012	,988

Tablo 5.59’den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.60’ta verilmiştir.

Tablo 5. 60. Öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	,116	2	,058	,220	,803
Grup içi	156,675	592	,265		
Toplam	156,791	594			

Tablo 5.60 incelendiğinde, öğretmenlerin “öğretim işlerine adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir, $F(2,592) = 0,220$, $p=0,803 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin öğretim işlerine adanmışlıklarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğine adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.61’de verilmiştir.

Tablo 5. 61. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Okulun bulunduğu yer</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>
Öğretmenlik mesleğine adanma	İl merkezi	362	3,99	0,76
	İlçe merkezi	106	3,96	0,78
	Kırsal	127	3,94	0,77
Toplam		595	3,97	0,77

Tablo 5.61’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 362 öğretmen il merkezi, 106 öğretmen ilçe merkezi ve 127 öğretmen kırsalda bulunan okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin okulun yerleşim yerine göre “öğretmenlik mesleğine adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,99, 3,96 ve 3,94’tür. Ayrıca “öğretmenlik mesleğine adanma” alt boyutundan alınan puan ortalamaları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,99 ortalama ile il merkezindeki okullarda çalışan öğretmenler, en düşük puanı ise 3,94 ortalama ile kırsaldaki okullarda çalışan öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliği ilişkin bulgular Tablo 5.62’de verilmiştir.

Tablo 5. 62. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Öğretmenlik mesleğine adanma	,500	,607

Tablo 5.62’den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.63’te verilmiştir.

Tablo 5. 63. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	,286	2	,143	,243	,784
Grup içi	348,691	592	,589		
Toplam	348,977	594			

Tablo 5.63 incelendiğinde, öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğine adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir, $F(2,592) = 0,243$, $p=0,784 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine olan adanmışlıklarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “çalışma grubuna adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.64’te verilmiştir.

Tablo 5. 64. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Okulun bulunduğu yer</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Çalışma grubuna adanma	İl merkezi	362	3,71	0,77
	İlçe merkezi	106	3,50	0,83
	Kırsal	127	3,56	0,80
	Toplam	595	3,64	0,79

Tablo 5.64’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 362 öğretmen il merkezi, 106 öğretmen ilçe merkezi ve 127 öğretmen kırsalda bulunan okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin okulun yerleşim yerine göre “çalışma grubuna adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,71, 3,50 ve 3,56’dır. Ayrıca “çalışma grubuna adanma” alt boyutundan alınan puan ortalamaları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,71 ortalama ile il merkezindeki

okullarda çalışan öğretmenler, en düşük puanı ise 3,50 ortalama ile ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.65'te verilmiştir.

Tablo 5. 65. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Çalışma grubuna adanma	,378	,686

Tablo 5.65'ten anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.66'da verilmiştir.

Tablo 5. 66. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	4,673	2	2,336	3,748	,024*
Grup içi	369,057	592	,623		
Toplam	373,730	594			

*p<0,05

Tablo 5.66 incelendiğinde, öğretmenlerin “çalışma grubuna adanma” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir, $F(2,592) = 3,748$, $p=0,024 < 0,05$. Farklılaşmanın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacı ile LSD anlamlılık testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5.67'de verilmiştir.

Tablo 5. 67. Öğretmenlerin “Çalışma Grubuna Adanma” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları

<i>Okulun bulunduğu yer</i>	\bar{X}	<i>Ortalamalar arası fark(I-J)</i>	<i>p</i>
İl merkezi	İlçe merkezi	3,50	,21021*
	Kırsal	3,56	,15011
İlçe merkezi	İl merkezi	3,71	-,21021*
	Kırsal	3,56	-,06011
Kırsal	İl merkezi	3,71	,15011
	İlçe merkezi	3,50	,06011

*p<0,05

Tablo 5.67'de verilen LSD analizi sonuçlarına göre il merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin “çalışma grubuna adanma” alt boyutundan alınan puan ortalamalarının ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5.7. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimlerinin Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin lider-üye etkileşimine dair görüş düzeylerini belirlemek amacıyla lider-üye etkileşimi ölçeğini oluşturan “etki”, “vefakârlık”, “katkı” ve “profesyonel saygı” alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından alınan puanlar Tablo 5.68’de sunulmuştur.

Tablo 5. 68. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimi Görüşlerine İlişkin Betimsel Değerlerin Dağılımı

<i>Alt boyutlar /Ölçek</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>
Etki	595	3,80	0,84
Vefakârlık	595	3,08	0,95
Katkı	595	3,19	1,04
Profesyonel saygı	595	3,84	0,87
Lider-üye etkileşimitoplam	595	3,48	0,79

Tablo 5.68 incelendiğinde öğretmenlerin lider-üye etkileşimi ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,48’dir. Ölçek alt boyutlarından alınan puanların aritmetik ortalaması ise, etki alt boyutu için 3,80; vefakârlık alt boyutu için 3,08; katkı alt boyutu için 3,19 ve profesyonel saygı alt boyutu için 3,84’tür. Bu bulgulara göre öğretmenlerin lider-üye etkileşimine dair görüşlerinin “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir.

5.8. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin lider-üye etkileşimine dair görüşlerinin cinsiyete göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.69’da verilmiştir.

Tablo 5. 69. Öğretmenlerin Lider- Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Ölçek</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Lider-üye etkileşimi	Erkek	335	3,52	0,82	593	1,368	,172
	Kadın	260	3,43	0,74			

Tablo 5.69’da görüldüğü üzere araştırmaya 335 erkek ve 260 kadın öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların lider-üye etkileşimi ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 3,52 ve 3,43’tür. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(593) = 1,368$, $p=0,172 >0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin lider-üye etkileşimine dair görüşlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “etki” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının cinsiyete göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.70’te verilmiştir.

Tablo 5. 70. Öğretmenlerin “Etki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Etki	Erkek	335	3,85	0,89	593	1,625	,105
	Kadın	260	3,74	0,78			

Tablo 5.70’den anlaşılacağı üzere araştırmaya 335 erkek ve 260 kadın öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların “etki” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları 3,85 ve 3,74’tür. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(593) = 1,625$, $p=0,105 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin yöneticileriyle olan etki ilişkilerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “vefakârlık” alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.71’de verilmiştir.

Tablo 5. 71. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Vefakârlık	Erkek	335	3,12	0,99	593	1,182	,237
	Kadın	260	3,03	0,89			

Tablo 5.71’de görüldüğü üzere araştırmaya 335 erkek ve 260 kadın öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların “vefakârlık” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları 3,12 ve 3,03’tür. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(593) = 1,182$, $p=0,237 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin yöneticileriyle olan vefakârlık düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “katkı” alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.72’de verilmiştir.

Tablo 5. 72. Öğretmenlerin “Katkı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Katkı	Erkek	335	3,23	1,03	593	,911	,363
	Kadın	260	3,15	1,05			

Tablo 5.72’den anlaşılacağı üzere araştırmaya 335 erkek ve 260 kadın öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların “katkı” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları 3,23 ve 3,15’tir. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(593) = 0,911$, $p=0,363 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin yöneticileriyle olan karşılıklı katkı tutumlarına dair düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “profesyonel saygı” alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.73’te verilmiştir.

Tablo 5. 73. Öğretmenlerin “Profesyonel Saygı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Profesyonel saygı	Erkek	335	3,88	0,89	593	,995	,320
	Kadın	260	3,80	0,86			

Tablo 5.73’te görüldüğü üzere araştırmaya 335 erkek ve 260 kadın öğretmen katılmıştır. Katılımcıların “profesyonel saygı” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları 3,88 ve 3,80’dir. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(593) = 0,995$, $p=0,320 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; yöneticileriyle olan profesyonel saygı tutumlarına dair düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

5.9. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Yaşa Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin lider-üye etkileşimine dair görüşlerinin yaşa göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.74’te verilmiştir.

Tablo 5. 74. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Ölçek</i>	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Lider-üye etkileşimi	20-30 Yaş	237	3,43	0,80
	31-40 Yaş	283	3,47	0,75
	41 Yaş ve üzeri	75	3,67	0,84
	Toplam	595	3,48	0,79

Tablo 5.74’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 237 öğretmen 20-30, 283 öğretmen 31-40 ve 75 öğretmen 41 ve daha üzeri yaş grubundadır. Öğretmenlerin yaşa göre lider-üye etkileşimi ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,43, 3,47 ve 3,67’dir. Ayrıca lider-üye etkileşimi ölçeğinden alınan puan ortalamaları yaş değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,67 ortalama ile 41 ve daha üzeri yaşa sahip öğretmenler, en düşük puanı ise 3,43 ortalama ile 20-30 arası yaşa sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.75’te verilmiştir.

Tablo 5. 75. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Ölçek</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Lider-üye etkileşimi	,100	,905

Tablo 5.75'ten anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.76'da verilmiştir.

Tablo 5. 76. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	3,359	2	1,680	2,734	,066
Grup içi	363,727	592	,614		
Toplam	367,086	594			

Tablo 5.76 incelendiğinde, öğretmenlerin lider-üye etkileşimine dair görüşleri yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir, $F(2,592) = 2,734$, $p=0,066 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin lider-üye etkileşimine dair görüşlerinin yaşa göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “etki” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının yaşa göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.77'de verilmiştir.

Tablo 5. 77. Öğretmenlerin “Etki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>
Etki	20-30 Yaş	237	3,75	0,84
	31-40 Yaş	283	3,81	0,83
	41 Yaş ve üzeri	75	3,94	0,87
	Toplam	595	3,80	0,84

Tablo 5.77'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 237 öğretmen 20-30, 283 öğretmen 31-40 ve 75 öğretmen 41 ve daha üzeri yaş grubundadır. Öğretmenlerin “etki” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,75, 3,81 ve 3,94'tür. Ayrıca “etki” alt boyutundan alınan puan ortalamaları yaş değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,94 ortalama ile 41 ve daha üzeri yaşa sahip öğretmenler, en düşük puanı ise 3,75 ortalama ile 20-30 arası yaşa sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiştir.

Varyans analizi yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.78'de verilmiştir.

Tablo 5. 78. Öğretmenlerin “Etki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Etki	,008	,992

Tablo 5.78’den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.79’da verilmiştir.

Tablo 5. 79. Öğretmenlerin “Etki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	2,191	2	1,096	1,546	,214
Grup içi	419,580	592	,709		
Toplam	421,771	594			

Tablo 5.79 incelendiğinde, “etki” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir, $F(2,592) = 1,546$, $p=0,214 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin yöneticileriyle olan etki ilişkilerinin yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “vefakârlık” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının yaşa göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.80’de verilmiştir.

Tablo 5. 80. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>
Vefakârlık	20-30 Yaş	237	3,03	0,93
	31-40 Yaş	283	3,06	0,91
	41 Yaş ve üzeri	75	3,37	1,06
	Toplam	595	3,08	0,95

Tablo 5.80’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 237 öğretmen 20-30, 283 öğretmen 31-40, 75 öğretmen 41 ve daha üzeri yaş grubundadır. Öğretmenlerin “vefakârlık” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,03, 3,06 ve 3,37’dir. Ayrıca “vefakârlık” alt boyutundan alınan puan ortalamaları yaş değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,37 ortalama ile 41 ve daha üzeri yaşa sahip öğretmenler, en düşük puanı ise 3,03 ortalama ile 20-30 arası yaşa sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.81’de verilmiştir.

Tablo 5. 81. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Vefakârlık	,533	,587

Tablo 5.81’den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.82’de verilmiştir.

Tablo 5. 82. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	7,078	2	3,539	4,003	,019*
Grup içi	523,387	592	,884		
Toplam	530,465	594			

*p<0,05

Tablo 5.82 incelendiğinde, öğretmenlerin “vefakârlık” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir, $F(2,592) = 4,003$, $p=0,019 < 0,05$. Farklılaşmanın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacı ile LSD anlamlılık testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5.83’te verilmiştir.

Tablo 5. 83. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları

<i>Yaş</i>	<i>Yaş</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>Ortalamalar arası fark(I-J)</i>	<i>p</i>
20-30 Yaş	31-40 Yaş	3,06	-,02981	,719
	41 Yaş ve üzeri	3,37	-,34217*	,006*
31-40 Yaş	20-30 Yaş	3,03	,02981	,719
	41 Yaş ve üzeri	3,37	-,31235*	,011*
41 Yaş ve üzeri	20-30 Yaş	3,03	,34217*	,006*
	31-40 Yaş	3,06	,31235*	,011*

*p<0,05

Tablo 5.83’te verilen LSD analizi sonuçlarına göre 41 ve daha üstü yaşa sahip öğretmenlerin “vefakârlık” alt boyutu puan ortalamalarının 20-30 ve 31-40 yaşındaki öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu analiz sonucuna göre; 41 ve daha üstü yaşa sahip öğretmenlerin yöneticileriyle olan vefakârlık tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin “katkı” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının yaşa göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.84’te verilmiştir.

Tablo 5. 84. Öğretmenlerin “Katki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Katki	20-30 Yaş	237	3,18	1,06
	31-40 Yaş	283	3,16	1,01
	41 Yaş ve üzeri	75	4,36	1,05
	Toplam	595	3,19	1,04

Tablo 5.84’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 237 öğretmen 20-30, 283 öğretmen 31-40, 75 öğretmen 41 ve daha üzeri yaş grubundadır. Öğretmenlerin “katki” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,18, 3,16 ve 4,36’dır. Ayrıca “katki” alt boyutundan alınan puan ortalamaları yaş değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 4,36 ortalama ile 41 ve daha üzeri yaşa sahip öğretmenler, en düşük puanı ise 3,16 ortalama ile 31-40 arası yaşa sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.85’te verilmiştir.

Tablo 5. 85. Öğretmenlerin “Katki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Katki	,360	,698

Tablo 5.85’ten anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.86’da verilmiştir.

Tablo 5. 86. Öğretmenlerin “Katki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	2,558	2	1,279	1,189	,305
Grup içi	636,677	592	1,075		
Toplam	639,235	594			

Tablo 5.86 incelendiğinde, öğretmenlerin “katki” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir, $F(2,592) = 1,189$, $p=0,305 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin yöneticileriyle olan karşılıklı katkı tutumlarının yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “profesyonel saygı” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının yaşa göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.87’de verilmiştir.

Tablo 5. 87. Öğretmenlerin “Profesyonel Saygı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Profesyonel saygı	20-30 Yaş	237	3,79	0,93
	31-40 Yaş	283	3,84	0,82
	41 Yaş ve üzeri	75	4,02	0,87
	Toplam	595	3,84	0,87

Tablo 5.87’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 237 öğretmen 20-30, 283 öğretmen 31-40, 75 öğretmen 41 ve daha üzeri yaş grubundadır. Öğretmenlerin “profesyonel saygı” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,79, 3,84 ve 4,02’dir. Ayrıca “profesyonel saygı” alt boyutundan alınan puan ortalamaları yaş değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 4,02 ortalama ile 41 ve daha üzeri yaşa sahip öğretmenler, en düşük puanı ise 3,79 ortalama ile 20-30 arası yaşa sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

Varyans analizi yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.88’de verilmiştir.

Tablo 5. 88. Öğretmenlerin “Profesyonel Saygı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Profesyonel saygı	1,112	,329

Tablo 5.88’den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.89’da verilmiştir.

Tablo 5. 89. Öğretmenlerin “Profesyonel Saygı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	3,136	2	1,568	2,065	,128
Grup içi	449,543	592	,759		
Toplam	452,679	594			

Tablo 5.89 incelendiğinde, öğretmenlerin “profesyonel saygı” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir, $F(2,592) = 2,065$, $p=0,128 >0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin yöneticileriyle olan karşılıklı profesyonel saygı tutumlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

5.10. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Öğrenim Durumuna Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin lider-üye etkileşimine dair görüşlerinin öğrenim durumuna göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.90'da verilmiştir.

Tablo 5. 90. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçek	Öğrenim durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Lider-üye etkileşimi	Lisans	536	3,46	0,79	593	-1,724	,085
	Yüksek Lisans ve doktora	59	3,65	0,74			

Tablo 5.90'da görüldüğü üzere araştırmaya 536 lisans ve 59 lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların lider-üye etkileşimi ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,46 ve 3,65'tir. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(593) = -1,724$, $p=0,085 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin lider-üye etkileşimine dair görüşlerinin öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin "etki" alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının öğrenim durumuna göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.91'de verilmiştir.

Tablo 5. 91. Öğretmenlerin "Etki" Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Alt boyut	Öğrenim durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Etki	Lisans	536	3,79	0,85	593	-,857	,392
	Yüksek Lisans ve doktora	59	3,89	0,81			

Tablo 5.91'den anlaşılacağı üzere araştırmaya 536 lisans ve 59 lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların "etki" alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları 3,79 ve 3,89'dur. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(593) = -0,857$, $p=0,392 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin yöneticileriyle olan etki ilişkilerine dair düzeylerinin öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin "vefakârlık" alt boyutundan aldıkları puanların öğrenim durumuna göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.92'de verilmiştir.

Tablo 5. 92. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Öğrenim durumu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Vefakârlık	Lisans	536	3,07	0,94	593	-1,362	,174
	Yüksek Lisans ve doktora	59	3,24	0,99			

Tablo 5.92’de görüldüğü üzere araştırmaya 536 lisans ve 59 lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların “vefakârlık” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları 3,07 ve 3,24’tür. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(593) = -1,362$, $p=0,174 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin yöneticileriyle olan vefakârlık tutumlarının öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “katkı” alt boyutundan aldıkları puanların öğrenim durumuna göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.93’te verilmiştir.

Tablo 5. 93. Öğretmenlerin “Katkı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Öğrenim durumu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Katkı	Lisans	536	3,17	1,05	593	-1,628	,104
	Yüksek Lisans ve doktora	59	3,40	0,94			

Tablo 5.93’ten anlaşılacağı üzere araştırmaya 536 lisans ve 59 lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların “katkı” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları 3,17 ve 3,40’tır. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(593) = -1,628$, $p=0,104 > 0,05$. Bu analiz sonucunda; öğretmenlerin yöneticileriyle olan karşılıklı katkı tutumlarına dair düzeylerinin öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “profesyonel saygı” alt boyutundan aldıkları puanların öğrenim durumuna göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.94’te verilmiştir.

Tablo 5. 94. Öğretmenlerin “Profesyonel Saygı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Öğrenim durumu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Profesyonel saygı	Lisans	536	3,82	0,88	593	-1,972	,049
	Yüksek Lisans ve doktora	59	4,06	0,80			

Tablo 5.94’ten anlaşılacağı üzere araştırmaya 536 lisans ve 59 lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların “profesyonel saygı” alt

boyutundan aldıkları puan ortalamaları 3,82 ve 4,06'dır. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur, $t(593) = -1,972$, $p=0,049 < 0,05$. Bu analiz sonucunda; yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin yöneticileri ile olan etkileşimlerinde karşılıklı profesyonel saygı tutumlarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5.11. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Hizmet Yılına Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin lider-üye etkileşimine dair görüşlerinin hizmet yılına göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.95'te verilmiştir.

Tablo 5. 95. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

Ölçek	Hizmet yılı	N	\bar{X}	SS
Lider-üye etkileşimi	1-5 Yıl	233	3,41	0,78
	6-10 Yıl	166	3,47	0,78
	11-15Yıl	102	3,56	0,77
	16 Yıl ve üzeri	94	3,58	0,81
	Toplam	595	3,48	0,79

Tablo 5.95'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 233 öğretmen 1-5 arası, 166 öğretmen 6-10 arası, 102 öğretmen 11-15 arası ve 94 öğretmen 16 yıl ve daha üstü hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin yıllara göre lider-üye etkileşimi ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,41, 3,47, 3,56 ve 3,58'dir. Ayrıca lider-üye etkileşimi ölçeğinden alınan puan ortalamaları hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,58 ortalama ile 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahip öğretmenler, en düşük puanı ise 3,41 ortalama ile 1-5 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.96'da verilmiştir.

Tablo 5. 96. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

Ölçek	Levene istatistiği	p
Lider-üye etkileşimi	,120	,948

Tablo 5.96'dan anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.97'de verilmiştir.

Tablo 5. 97. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	2,651	3	,884	1,433	,232
Grup içi	364,435	591	,617		
Toplam	367,086	594			

Tablo 5.97 incelendiğinde, öğretmenlerin lider-üye etkileşimine dair görüşleri hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir, $F(3,591) = 1,433$, $p=0,232 > 0,05$.

Öğretmenlerin “etki” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının hizmet yılına göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.98’de verilmiştir.

Tablo 5. 98. Öğretmenlerin “Etki” alt boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Hizmet yılı</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>
Etki	1-5 Yıl	233	3,71	0,82
	6-10 Yıl	166	3,78	0,91
	11-15Yıl	102	3,94	0,79
	16 Yıl ve üzeri	94	3,93	0,82
	Toplam	595	3,80	0,84

Tablo 5.98’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 233 öğretmen 1-5 arası, 166 öğretmen 6-10 arası, 102 öğretmen 11-15 arası ve 94 öğretmen 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin yıllara göre “etki” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,71, 3,78, 3,94 ve 3,93’tür. Ayrıca “etki” alt boyutundan alınan puan ortalamaları hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,94 ortalama ile 11-15 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenler, en düşük puanı ise 3,71 ortalama ile 1-5 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.99’da verilmiştir.

Tablo 5. 99. Öğretmenlerin “Etki” alt boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Etki	,760	,517

Tablo 5.99’dan anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.100’de verilmiştir.

Tablo 5. 100. Öğretmenlerin “Etki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	5,273	3	1,758	2,494	,059
Grup içi	416,498	591	,705		
Toplam	421,771	594			

Tablo 5.100 incelendiğinde, öğretmenlerin“etki” alt boyutundan alınan puan ortalamaları hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir, $F(3,591) = 2,494$, $p=0,059 >0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin yöneticileriyle olan etki ilişkilerinin hizmet yılına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “vefakârlık” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının hizmet yılına göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.101’de verilmiştir.

Tablo 5. 101. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Hizmet yılı</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>
Vefakârlık	1-5 Yıl	233	3,03	0,93
	6-10 Yıl	166	3,07	0,93
	11-15Yıl	102	3,13	0,91
	16 Yıl ve üzeri	94	3,19	1,04
	Toplam	595	3,08	0,95

Tablo 5.101’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 233 öğretmen 1-5 arası, 166 öğretmen 6-10 arası, 102 öğretmen 11-15 arası ve 94 öğretmen 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin yıllara göre “vefakârlık” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,03, 3,07, 3,13 ve 3,19’dur. Ayrıca “vefakârlık” alt boyutundan alınan puan ortalamaları hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,19 ortalama ile 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenler, en düşük puanı ise 3,03 ortalama ile 1-5 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.102’de verilmiştir.

Tablo 5. 102. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Vefakârlık	1,153	,327

Tablo 5.102’den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.103’te verilmiştir.

Tablo 5. 103. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	2,116	3	,705	,789	,500
Grup içi	528,349	591	,894		
Toplam	530,465	594			

Tablo 5.103 incelendiğinde, öğretmenlerin“vefakârlık” alt boyutundan alınan puan ortalamalarının hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir, $F(3,591) = ,789$, $p=0,500 >0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin yöneticileriyle olan vefakârlık tutumlarının hizmet yılına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “katkı” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının hizmet yılına göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.104’te verilmiştir.

Tablo 5. 104. Öğretmenlerin “Katkı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Hizmet yılı</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>
Katkı	1-5 Yıl	233	3,17	1,05
	6-10 Yıl	166	3,19	1,01
	11-15Yıl	102	3,21	1,00
	16 Yıl ve üzeri	94	3,24	1,10
	Toplam	595	3,19	1,04

Tablo 5.104’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 233 öğretmen 1-5 arası, 166 öğretmen 6-10 arası, 102 öğretmen 11-15 arası ve 94 öğretmen 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin yıllara göre “katkı” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,17, 3,19, 3,21 ve 3,24’tür. Ayrıca “katkı” alt boyutundan alınan puan ortalamaları hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,24 ortalama ile 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahip öğretmenler, en düşük puanı ise 3,17 ortalama ile 1-5 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.105’te verilmiştir.

Tablo 5. 105. Öğretmenlerin “Katkı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Katkı	,323	,809

Tablo 5.105’ten anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.106’da verilmiştir.

Tablo 5. 106. Öğretmenlerin “Katkı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	,347	3	,116	,107	,956
Grup içi	638,888	591	1,081		
Toplam	639,235	594			

Tablo 5.106 incelendiğinde, öğretmenlerin “katkı” alt boyutundan alınan puan ortalamaları hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir, $F(3,591) = 0,107$, $p=0,956 >0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin yöneticileriyle olan karşılıklı katkı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “profesyonel saygı” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının hizmet yılına göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.107’de verilmiştir.

Tablo 5. 107. Öğretmenlerin “Profesyonel Saygı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Hizmet yılı</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>
Profesyonel saygı	1-5 Yıl	233	3,75	0,89
	6-10 Yıl	166	3,85	0,87
	11-15 Yıl	102	3,95	0,83
	16 Yıl ve üzeri	94	3,98	0,86
	Toplam	595	3,84	0,87

Tablo 5.107’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 233 öğretmen 1-5 arası, 166 öğretmen 6-10 arası, 102 öğretmen 11-15 arası ve 94 öğretmen 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin yıllara göre “profesyonel saygı” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,75, 3,85, 3,95 ve 3,98’dir. Ayrıca “profesyonel saygı” alt boyutundan alınan puan ortalamaları hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,98 ortalama ile 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahip öğretmenler, en düşük puanı ise 3,75 ortalama ile 1-5 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.108’de verilmiştir.

Tablo 5. 108. Öğretmenlerin “Profesyonel Saygı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Profesyonel saygı	,249	,862

Tablo 5.108'den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.109'da verilmiştir.

Tablo 5. 109. Öğretmenlerin “Profesyonel Saygı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	5,193	3	1,731	2,286	,078
Grup içi	447,486	591	,757		
Toplam	452,679	594			

Tablo 5.109 incelendiğinde, öğretmenlerin “profesyonel saygı” alt boyutundan alınan puan ortalamaları hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir, $F(3,591) = 2,286$, $p=0,078 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin yöneticileriyle olan karşılıklı profesyonel saygı düzeylerinin hizmet yılına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

5.12. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimine Dair Görüşlerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişim Yeri Değişim Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi düzeylerinin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.110'da verilmiştir.

Tablo 5. 110. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimi Düzeylerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Ölçek</i>	<i>Okulun bulunduğu yer</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>
Lider-üye etkileşimi	İl merkezi	362	3,48	0,72
	İlçe merkezi	106	3,65	0,72
	Kırsal	127	3,35	0,98
	Toplam	595	3,48	0,79

Tablo 5.110'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 362 öğretmen il merkezi, 106 öğretmen ilçe merkezi ve 127 öğretmen kırsalda bulunan okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin okulun yerleşim yerine göre lider-üye etkileşimi ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,48, 3,65 ve 3,35'tir. Ayrıca lider-üye etkileşimi ölçeğinden alınan puan ortalamaları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,65 ortalama ile ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenler, en düşük puanı ise 3,35 ortalama ile kırsaldaki okullarda çalışan öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojen olduğuna ilişkin bulgular Tablo 5.111'de verilmiştir.

Tablo 5. 111. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimi Düzeylerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Ölçek</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Lider-üye etkileşimi	11,193	,055

Tablo 5.111’den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir.

Alınan puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.112’de verilmiştir.

Tablo 5. 112. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimi Düzeylerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	5,305	2	2,653	4,341	,013*
Grup içi	361,781	592	,611		
Toplam	367,086	594			

*p<0,05

Tablo 5.112 incelendiğinde, öğretmenlerin lider-üye etkileşimi düzeyleri okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir, $F(2,592) = 4,341$, $p=0,013 < 0,05$. Farklılaşmanın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacı ile LSD anlamlılık testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5.113’te verilmiştir.

Tablo 5. 113. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimlerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları

<i>Okulun bulunduğu yer</i>		<i>\bar{X}</i>	<i>Ortalamalar arası fark(I-J)</i>	<i>p</i>
İl merkezi	İlçe merkezi	3,65	-,17032*	,049*
	Kırsal	3,35	,13259	,101
İlçe merkezi	İl merkezi	3,48	-,17032*	,049*
	Kırsal	3,35	,30291*	,003*
Kırsal	İl merkezi	3,48	-,13259	,101
	İlçe merkezi	3,65	-,30291*	,003*

*p<0,05

Tablo 5.113’te verilen LSD analizi sonuçlarına göre, ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin lider-üye etkileşimi düzeylerinin il merkezinde ve kırsalda bulunan okullarda çalışan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin “etki” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.114’te verilmiştir.

Tablo 5. 114. Öğretmenlerin “Etki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Okulun bulunduğu yer</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>
Etki	İl merkezi	362	3,82	0,78
	İlçe merkezi	106	3,93	0,79
	Kırsal	127	3,66	1,01
	Toplam	595	3,80	0,84

Tablo 5.114'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 362 öğretmen il merkezi, 106 öğretmen ilçe merkezi ve 127 öğretmen kırsalda bulunan okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre “etki” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,82, 3,93 ve 3,66'dır. Ayrıca “etki” alt boyutundan alınan puan ortalamaları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,93 ortalama ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin, en düşük puanı ise 3,66 ortalama ile kırsaldaki okullarda çalışan öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojen olduğuna ilişkin bulgular Tablo 5.115'te verilmiştir.

Tablo 5. 115. Öğretmenlerin “Etki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Etki	5,057	,107

Tablo 5.115'ten anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir.

Alınan puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.116'da verilmiştir.

Tablo 5. 116. Öğretmenlerin “Etki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	4,548	2	2,274	3,226	,040
Grup içi	417,223	592	,705		
Toplam	421,771	594			

Tablo 5.116 incelendiğinde, öğretmenlerin “etki” alt boyutundan aldıkları puanlar okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir, $F(2,592) = 3,226$, $p=0,040 < 0,05$. Farklılaşmanın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacı ile LSD anlamlılık testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5.117'de verilmiştir.

Tablo 5. 117. Öğretmenlerin “Etki” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları

<i>Okulun bulunduğu yer</i>		<i>\bar{X}</i>	<i>Ortalamalar arası fark(I-J)</i>	<i>p</i>
İl merkezi	İlçe merkezi	3,93	-,11314	,223
	Kırsal	3,66	,16151	,063
İlçe merkezi	İl merkezi	3,82	,11314	,223
	Kırsal	3,66	,27465*	,013*
Kırsal	İl merkezi	3,82	-,16151	,063
	İlçe merkezi	3,93	-,27465*	,013*

* $p < 0,05$

Tablo 5.117’de verilen LSD analizi sonuçlarına göre ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin “etki” alt boyutu puan ortalamalarının kırsalda bulunan okullarda çalışan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu analiz sonucuna göre; ilçe merkezindeki okullarda öğretmenlerin yöneticileriyle olan karşılıklı etkilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin “vefakârlık” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.118’de verilmiştir.

Tablo 5. 118. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Okulun bulunduğu yer</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>
Vefakârlık	İl merkezi	362	3,07	0,90
	İlçe merkezi	106	3,31	0,94
	Kırsal	127	2,94	1,05
	Toplam	595	3,08	0,95

Tablo 5.118’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 362 öğretmen il merkezi, 106 öğretmen ilçe merkezi ve 127 öğretmen kırsalda bulunan okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre “vefakârlık” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,07, 3,31 ve 2,94’tür. Ayrıca “vefakârlık” alt boyutundan alınan puan ortalamaları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,31 ortalama ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenler, en düşük puanı ise 2,94 ortalama ile kırsaldaki okullarda çalışan öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojen olduğuna ilişkin bulgular Tablo 5.119’da verilmiştir.

Tablo 5. 119. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Vefakârlık	1,825	,162

Tablo 5.119’den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir.

Alınan puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.120’de verilmiştir.

Tablo 5. 120. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	7,728	2	3,864	4,376	,013*
Grup içi	522,737	592	,883		
Toplam	530,465	594			

*p<0,05

Tablo 5.120 incelendiğinde, öğretmenlerin “vefakârlık” alt boyutundan aldıkları puanlar okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir, $F(2,592) = 4,376$, $p=0,013 < 0,05$. Farklılaşmanın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacı ile LSD anlamlılık testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5.121’de verilmiştir.

Tablo 5. 121. Öğretmenlerin “Vefakârlık” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları

<i>Okulun bulunduğu yer</i>		\bar{X}	<i>Ortalamalar arası fark(I-J)</i>	<i>p</i>
İl merkezi	İlçe merkezi	3,31	-,23689*	,023*
	Kırsal	2,94	,12326	,204
İlçe merkezi	İl merkezi	3,07	,23689*	,023*
	Kırsal	2,94	,36015*	,004*
Kırsal	İl merkezi	3,07	-,12326	,204
	İlçe merkezi	3,31	-,36015*	,004*

* $p < 0,05$

Tablo 5.121’de verilen LSD analizi sonuçlarına göre ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin “vefakârlık” alt boyutu puan ortalamalarının il merkezi ve kırsalda bulunan okullarda çalışan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu analiz sonucuna göre; ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticileriyle olan vefakârlık tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin “katkı” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.122’de verilmiştir.

Tablo 5. 122. Öğretmenlerin “Katkı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Okulun bulunduğu yer</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Katki	İl merkezi	362	3,18	0,96
	İlçe merkezi	106	3,40	0,93
	Kırsal	127	3,05	1,28
	Toplam	595	3,19	1,04

Tablo 5.122’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 362 öğretmen il merkezi, 106 öğretmen ilçe merkezi ve 127 öğretmen kırsalda bulunan okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre “katkı” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,18, 3,40 ve 3,05’tir. Ayrıca “katkı” alt boyutundan alınan puan ortalamaları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,40 ortalama ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenler, en düşük puanı ise 3,05 ortalama ile kırsaldaki okullarda çalışan öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojen olduğuna ilişkin bulgular Tablo 5.123’te verilmiştir.

Tablo 5. 123. Öğretmenlerin “Katkı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Katkı	15,525	,067

Tablo 5.123'ten anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir.

Alınan puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.124'te verilmiştir.

Tablo 5. 124. Öğretmenlerin “Katkı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	7,247	2	3,623	3,394	,034*
Grup içi	631,988	592	1,068		
Toplam	639,235	594			

*p<0,05

Tablo 5.124 incelendiğinde, öğretmenlerin “katkı” alt boyutundan aldıkları puanlar okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir, $F(2,592) = 3,394$, $p=0,034 < 0,05$. Farklılaşmanın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacı ile LSD anlamlılık testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5.125'te verilmiştir.

Tablo 5. 125. Öğretmenlerin “Katkı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları

<i>Okulun bulunduğu yer</i>	\bar{X}	<i>Ortalamalar arası fark(I-J)</i>	<i>p</i>	
İl merkezi	İlçe merkezi	3,40	-,21613	,059
	Kırsal	3,05	,13600	,202
İlçe merkezi	İl merkezi	3,18	,21613	,059
	Kırsal	3,05	,35213*	,010*
Kırsal	İl merkezi	3,18	-,13600	,202
	İlçe merkezi	3,40	-,35213*	,010*

*P<0,05

Tablo 5.125'te verilen LSD analizi sonuçlarına göre ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin “katkı” alt boyutu puan ortalamalarının kırsalda bulunan okullarda çalışan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu analiz sonucuna göre; ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticileriyle olan karşılıklı katkılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin “profesyonel saygı” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.126'da verilmiştir.

Tablo 5. 126. Öğretmenlerin “Profesyonel Saygı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Okulun bulunduğu yer</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Profesyonel saygı	İl merkezi	362	3,85	0,82
	İlçe merkezi	106	3,96	0,80
	Kırsal	127	3,74	1,05
	Toplam	595	3,84	0,87

Tablo 5.126’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 362 öğretmen il merkezi, 106 öğretmen ilçe merkezi ve 127 öğretmen kırsalda bulunan okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre “profesyonel saygı” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,85, 3,96 ve 3,74’tür. Ayrıca “profesyonel saygı” alt boyutundan alınan puan ortalamaları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,96 ortalama ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenler, en düşük puanı ise 3,74 ortalama ile kırsaldaki okullarda çalışan öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojen olduğuna ilişkin bulgular Tablo 5.127’de verilmiştir.

Tablo 5. 127. Öğretmenlerin “Profesyonel Saygı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Profesyonel Saygı	7,190	,100

Tablo 5.127’den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir.

Alınan puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.128’de verilmiştir.

Tablo 5. 128. Öğretmenlerin “Profesyonel Saygı” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	2,926	2	1,463	1,926	,147
Grup içi	449,753	592	,760		
Toplam	452,679	594			

Tablo 5.128 incelendiğinde, öğretmenlerin “katkı” alt boyutundan aldıkları puanlar okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir, $F(2,592) = 1,926$, $p=0,147 >0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin yöneticileriyle olan karşılıklı katkılarının çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre istatistiksel olarak anlamlı değişiklik göstermediği söylenebilir.

5.13. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yöneticileri tarafından kullanılan motivasyonel dile dair algı düzeylerini belirlemek amacıyla motivasyonel dil ölçeğini oluşturan “yöneltici dil”, “empatik dil” ve “anlam oluşturuvcu dil” alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından alınan puanlar Tablo 5.129’da sunulmuştur.

Tablo 5. 129. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Puanlarına İlişkin Betimsel Değerlerin Dağılımı

<i>Alt Boyutlar /Ölçek</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Yöneltici dil	595	3,61	0,98
Empatik dil	595	3,44	0,99
Anlam oluşturuvcu dil	595	3,21	0,92
Motivasyonel dil toplam	595	3,42	0,88

Tablo 5.129 incelendiğinde öğretmenlerin, yöneticilerinin kullanmış oldukları motivasyonel dile dair motivasyonel dil ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,42’dir. Ölçek alt boyutlarından alınan puanların aritmetik ortalaması ise yöneltici dil alt boyutu için 3,61, empatik dil alt boyutu için 3,44 ve anlam oluşturuvcu dil alt boyutu için 3,21’dir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin kullanılan motivasyonel dil algı düzeylerinin “yüksek” olduğu görülmektedir. Alt boyutları olan yöneltici dil ve empatik dil düzeylerinin de “yüksek” olduğu ancak anlam oluşturuvcu dil puanlarının “orta” düzeyde olduğu söylenebilir.

5.14. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımı algılarının cinsiyete göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.130’da verilmiştir.

Tablo 5. 130. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Ölçek</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Motivasyonel dil kullanımı	Erkek	335	3,46	0,89	593	1,414	,158
	Kadın	260	3,36	0,86			

Tablo 5.130’da görüldüğü üzere araştırmaya 335 erkek ve 260 kadın öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların motivasyonel dil kullanımı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları 3,46 ve 3,36’dır. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(593) = 1,414$, $p=0,158 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımı algılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “yöneltici dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının cinsiyete göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.131’de verilmiştir.

Tablo 5. 131. Öğretmenlerin “Yöneltici Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Yöneltici dil	Erkek	335	3,64	0,99	593	0,723	,470
	Kadın	260	3,58	0,95			

Tablo 5.131’den anlaşılacağı üzere araştırmaya 335 erkek ve 260 kadın öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların “yöneltici dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları 3,64 ve 3,58’dir. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(593) = 0,723$, $p=0,470 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin yöneltici dil algı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “empatik dil” alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.132’de verilmiştir.

Tablo 5. 132. Öğretmenlerin “Empatik Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Empatik dil	Erkek	335	3,50	0,98	593	1,695	,091
	Kadın	260	3,36	1,00			

Tablo 5.132’de görüldüğü üzere araştırmaya 335 erkek ve 260 kadın öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların “empatik dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları 3,50 ve 3,36’dır. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(593) = 1,695$, $p=0,091 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin empatik dil algı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “anlam oluşturuvcu dil” alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.133’te verilmiştir.

Tablo 5. 133. Öğretmenlerin “Anlam Oluşturuvcu Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Anlam oluşturuvcu dil	Erkek	335	3,25	0,94	593	1,375	,170
	Kadın	260	3,15	0,90			

Tablo 5.133’ten anlaşılacağı üzere araştırmaya 335 erkek ve 260 kadın öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların “anlam oluşturuvcu dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları 3,25 ve 3,15’tir. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(593) = 1,375$, $p=0,170 > 0,05$. Bu analiz

sonucunda; öğretmenlerin anlam oluşturuvcu dil algı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

5.15. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algı Düzeylerinin Yaşa Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımı algılarının yaşa göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.134'de verilmiştir.

Tablo 5. 134. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

Ölçek	Yaş	N	\bar{X}	SS
Motivasyonel dil	20-30 Yaş	237	3,41	0,88
	31-40 Yaş	283	3,40	0,86
	41 Yaş ve üzeri	75	3,49	0,94
	Toplam	595	3,42	0,88

Tablo 5.134'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 237 öğretmen 20-30, 283 öğretmen 31-40 ve 75 öğretmen 41 ve daha üzeri yaş grubundadır. Öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,41, 3,40 ve 3,49'dur. Ayrıca motivasyonel dil kullanımı ölçeğinden alınan puan ortalamaları yaş değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,49 ortalama ile 41 ve daha üzerinde yaşa sahip öğretmenler, en düşük puanı ise 3,40 ortalama ile 31-40 arası yaşa sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.135'te verilmiştir.

Tablo 5. 135. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

Ölçek	Levene istatistiği	p
Motivasyonel dil	1,208	,299

Tablo 5.135'ten anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.136'da verilmiştir.

Tablo 5. 136. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	,456	2	,228	,294	,746
Grup içi	459,589	592	,776		
Toplam	460,045	594			

Tablo 5.136 incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımı algıları yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir, $F(2,592) = 0,294$, $p=0,746 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algılarının yaşa göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “yöneltici dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının yaşa göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.137’de verilmiştir.

Tablo 5. 137. Öğretmenlerin “Yöneltici Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>
Yöneltici dil	20-30 Yaş	237	3,61	1,01
	31-40 Yaş	283	3,59	0,94
	41 Yaş ve üzeri	75	3,70	1,02
	Toplam	595	3,61	0,98

Tablo 5.137’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 237 öğretmen 20-30, 283 öğretmen 31-40 ve 75 öğretmen 41 ve daha üzeri yaş grubundadır. Öğretmenlerin “yöneltici dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,61, 3,59 ve 3,70’tir. Ayrıca “yöneltici dil” alt boyutundan alınan puan ortalamaları yaş değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,70 ortalama ile 41 ve daha üzerinde yaşa sahip öğretmenlerin, en düşük puanı ise 3,59 ortalama ile 31-40 arası yaşa sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.138’de verilmiştir.

Tablo 5. 138. Öğretmenlerin “Yöneltici Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Yöneltici dil	1,227	,294

Tablo 5.138’den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.139’da verilmiştir.

Tablo 5. 139. Öğretmenlerin “Yöneltici Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	,665	2	,332	,349	,706
Grup içi	564,119	592	,953		
Toplam	564,784	594			

Tablo 5.139 incelendiğinde, öğretmenlerin “yöneltici dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark

göstermemektedir, $F(2,592) = 0,349$, $p=0,706 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin yöneticilerinin kullandıkları yöneltici dile dair algılarının yaşa göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “empatik dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının yaşa göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.140’te verilmiştir.

Tablo 5. 140. Öğretmenlerin “Empatik Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Empatik dil	20-30 Yaş	237	3,39	1,02
	31-40 Yaş	283	3,44	0,97
	41 Yaş ve üzeri	75	3,59	0,98
	Toplam	595	3,44	0,99

Tablo 5.140’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 237 öğretmen 20-30, 283 öğretmen 31-40 ve 75 öğretmen 41 ve daha üzeri yaş grubundadır. Öğretmenlerin “empatik dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,39, 3,44 ve 3,59’dur. Ayrıca “empatik dil” alt boyutundan alınan puan ortalamaları yaş değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,59 ortalama ile 41 ve daha üzerinde yaşa sahip öğretmenlerin, en düşük puanı ise 3,39 ortalama ile 20-30 arası yaşa sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.141’de verilmiştir.

Tablo 5. 141. Öğretmenlerin “Empatik Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Empatik dil	,327	,721

Tablo 5.141’den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın İstatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.142’de verilmiştir.

Tablo 5. 142. Öğretmenlerin “Empatik Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	2,237	2	1,119	,144	,319
Grup içi	578,736	592	,978		
Toplam	580,973	594			

Tablo 5.142 incelendiğinde, öğretmenlerin “empatik dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir, $F(2,592) = 0,144$, $p=0,319 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre;

öğretmenlerin yöneticilerinin kullandıkları empatik dile dair algılarının yaşa göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “anlam oluşturuıcı dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının yaşa göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.143’te verilmiştir.

Tablo 5. 143. Öğretmenlerin “Anlam Oluşturuıcı Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>
Anlam oluşturuıcı dil	20-30 Yaş	237	3,24	0,89
	31-40 Yaş	283	3,18	0,91
	41 Yaş ve üzeri	75	3,18	1,07
	Toplam	595	3,21	0,92

Tablo 5.143’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 237 öğretmen 20-30, 283 öğretmen 31-40 ve 75 öğretmen ise 41 ve daha üzeri yaş grubundadır. Öğretmenlerin “anlam oluşturuıcı dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,24, 3,18 ve 3,18’dir. Ayrıca “anlam oluşturuıcı dil” alt boyutundan alınan puan ortalamaları yaş değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,24 ortalama ile 20-30 arası yaşa sahip öğretmenlerin, en düşük puanı ise 3,18 ortalama ile 41 ve daha üzeri yaşa sahip öğretmenler ile 31-40 arası yaşa sahip öğretmenlerin aldığı görülmektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı varyans ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojen olduğuna dair bulgular Tablo 5.144’te verilmiştir.

Tablo 5. 144. Öğretmenlerin “Anlam Oluşturuıcı Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Anlam oluşturuıcı dil	4,979	,107

Tablo 5.144’ten anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.145’te verilmiştir.

Tablo 5. 145. Öğretmenlerin “Anlam Oluşturuıcı Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	,498	2	,249	,293	,746
Grup içi	503,367	592	,850		
Toplam	503,865	594			

Tablo 5.145 incelendiğinde, öğretmenlerin “anlam oluşturuıcı dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir, $F(2,592) = 0,293$, $p=0,746 >0,05$. Bu analiz sonucuna göre;

öğretmenlerin yöneticilerinin kullandıkları anlam oluşturuca dile dair algılarının yaşa göre değişmediği söylenebilir.

5.16. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algı Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımı algılarının öğrenim durumuna göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.146’da verilmiştir.

Tablo 5. 146. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçek	Öğrenim durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Motivasyonel dil kullanımı	Lisans	536	3,41	0,89	593	-,787	,431
	Yüksek Lisans ve doktora	59	3,51	0,82			

Tablo 5.146’da görüldüğü üzere araştırmaya 536 lisans ve 59 lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların motivasyonel dil kullanımı ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,41 ve 3,51’dir. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(593) = -0,787$, $p=0,431 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımı algılarının öğrenim durumlarına göre anlamlı istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “yöneltici dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının öğrenim durumuna göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.147’de verilmiştir.

Tablo 5. 147. Öğretmenlerin “Yöneltici Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Alt boyut	Öğrenim durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Yöneltici dil	Lisans	536	3,60	0,98	593	-,735	,463
	Yüksek Lisans ve doktora	59	3,70	0,93			

Tablo 5.147’den anlaşılacağı üzere araştırmaya 536 lisans ve 59 lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların “yöneltici dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları 3,60 ve 3,70’tir. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(593) = -0,735$, $p=0,463 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin yöneltici dil algı düzeylerinin öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “empatik dil” alt boyutundan aldıkları puanların öğrenim durumuna göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.148’de verilmiştir.

Tablo 5. 148. Öğretmenlerin “Empatik Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Öğrenim durumu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Empatik dil	Lisans	536	3,43	1,00	593	-,721	,471
	Yüksek Lisans ve doktora	59	3,53	0,88			

Tablo 5.148’de görüldüğü üzere araştırmaya 536 lisans ve 59 lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların “empatik dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları 3,43 ve 3,53’tür. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(593) = -0,721$, $p=0,471 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin empatik dil algı düzeylerinin öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “anlam oluşturu dil” alt boyutundan aldıkları puanların öğrenim durumuna göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.149’da verilmiştir.

Tablo 5. 149. Öğretmenlerin “Anlam Oluşturucu Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Öğrenim durumu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Anlam oluşturu dil	Lisans	536	3,20	0,92	593	-,700	,484
	Yüksek Lisans ve doktora	59	3,28	0,89			

Tablo 5.149’dan anlaşılacağı üzere araştırmaya 536 lisans ve 59 lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların “anlam oluşturu dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları 3,20 ve 3,28’dir. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(593) = -0,700$, $p=0,484 > 0,05$. Bu analiz sonucunda; öğretmenlerin anlam oluşturu dil algı düzeylerinin öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

5.17. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algı Düzeylerinin Hizmet Yılına Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımı algılarının hizmet yılına göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.150’de verilmiştir.

Tablo 5. 150. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Ölçek</i>	<i>Hizmet yılı</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>
Motivasyonel dil	1-5 Yıl	233	3,45	0,86
	6-10 Yıl	166	3,37	0,90
	11-15Yıl	102	3,40	0,80
	16 Yıl ve üzeri	94	3,44	0,97
	Toplam	595	3,42	0,88

Tablo 5.150’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 233 öğretmen 1-5 arası, 166 öğretmen 6-10 arası, 102 öğretmen 11-15 arası ve 94 öğretmen 16 yıl ve daha üzerinde hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin yıllara göre motivasyonel dil kullanımı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,45, 3,37, 3,40 ve 3,44’tür. Ayrıca motivasyonel dil kullanımı ölçeğinden alınan puan ortalamaları hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,45 ortalama ile 1-5 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenler, en düşük puanı ise 3,37 ortalama ile 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.151’de verilmiştir.

Tablo 5. 151. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Ölçek</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Motivasyonel dil	2,028	,109

Tablo 5.151’den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.152’de verilmiştir.

Tablo 5. 152. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	,710	3	,237	,304	,822
Grup içi	459,335	591	,777		
Toplam	460,045	594			

Tablo 5.152 incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımı algıları hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir, $F(3,591) = 0,304$, $p=0,822 >0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algılarının hizmet yılına göre değişiklik göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “yöneltici dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının hizmet yılına göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.153’te verilmiştir.

Tablo 5. 153. Öğretmenlerin “Yöneltici Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Hizmet yılı</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Yöneltici dil	1-5 Yıl	233	3,63	1,01
	6-10 Yıl	166	3,56	0,98
	11-15Yıl	102	3,62	0,86
	16 Yıl ve üzeri	94	3,65	1,02
	Toplam	595	3,61	0,98

Tablo 5.153’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 233 öğretmen 1-5 arası, 166 öğretmen 6-10 arası, 102 öğretmen 11-15 arası ve 94 öğretmen 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin yıllara göre “yöneltici dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,63, 3,56, 3,62 ve 3,65’tir. Ayrıca “yöneltici dil” alt boyutundan alınan puan ortalamaları hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,65 ortalama ile 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahip öğretmenlerin, en düşük puanı ise 3,56 ortalama ile 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.154’te verilmiştir.

Tablo 5. 154. Öğretmenlerin “Yöneltici Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Yöneltici dil	1,853	,136

Tablo 5.154’ten anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.155’te verilmiştir.

Tablo 5. 155. Öğretmenlerin “Yöneltici Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	,676	3	,225	,236	,871
Grup içi	564,108	591	,954		
Toplam	564,784	594			

Tablo 5.155 incelendiğinde, öğretmenlerin “yöneltici dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir, $F(3,591) = 0,236$, $p=0,871 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin yöneticilerinin kullandıkları yöneltici dile dair algılarının hizmet yılına göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “empatik dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının hizmet yılına göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5. 156’da verilmiştir.

Tablo 5. 156. Öğretmenlerin “Empatik Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Hizmet yılı</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>
Empatik dil	1-5 Yıl	233	3,44	0,99
	6-10 Yıl	166	3,40	1,02
	11-15Yıl	102	3,44	0,90
	16 Yıl ve üzeri	94	3,52	1,03
	Toplam	595	3,44	0,99

Tablo 5.156’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 233 öğretmen 1-5 arası, 166 öğretmen 6-10 arası, 102 öğretmen 11-15 arası ve 94 öğretmen 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin yıllara göre “empatik dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,44, 3,40, 3,44 ve 3,52’dir. Ayrıca “empatik dil” alt boyutundan alınan puan ortalamaları hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,52 ortalama ile 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahip öğretmenlerin, en düşük puanı ise 3,40 ortalama ile 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.157’de verilmiştir.

Tablo 5. 157. Öğretmenlerin “Empatik Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Empatik dil	,570	,635

Tablo 5.157’den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.158’de verilmiştir.

Tablo 5. 158. Öğretmenlerin “Empatik Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	,801	3	,267	,272	,846
Grup içi	580,172	591	,982		
Toplam	580,973	594			

Tablo 5.158 incelendiğinde, öğretmenlerin “empatik dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir, $F(3,591) = 0,272$, $p=0,846 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin yöneticilerinin kullandıkları empatik dile dair algılarının hizmet yılına göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “anlam oluşturuıcı dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının hizmet yılına göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.159’da verilmiştir.

Tablo 5. 159. Öğretmenlerin “Anlam Oluşturuıcı Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Hizmet yılı</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Anlam oluşturuıcı dil	1-5 Yıl	233	3,30	0,87
	6-10 Yıl	166	3,15	0,93
	11-15Yıl	102	3,15	0,87
	16 Yıl ve üzeri	94	3,14	1,08
	Toplam	595	3,21	0,92

Tablo 5.159’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 233 öğretmen 1-5 arası, 166 öğretmen 6-10 arası, 102 öğretmen 11-15 arası ve 94 öğretmen 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin yıllara göre “anlam oluşturuıcı dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,30, 3,15, 3,15 ve 3,14’tür. Ayrıca “anlam oluşturuıcı dil” alt boyutundan alınan puan ortalamaları hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,30 ortalama ile 1-5 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenler, en düşük puanı ise 3,14 ortalama ile 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahip öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojen olduğuna dair bulgular Tablo 5.160’ta verilmiştir.

Tablo 5. 160. Öğretmenlerin “Anlam Oluşturuıcı Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Anlam oluşturuıcı dil	4,722	,103

Tablo 5.160’tan anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.161’de verilmiştir.

Tablo 5. 161. Öğretmenlerin “Anlam Oluşturuıcı Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Hizmet Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	3,191	3	1,064	1,256	,289
Grup içi	500,673	591	,847		
Toplam	503,865	594			

Tablo 5.161 incelendiğinde, öğretmenlerin “anlam oluşturuıcı dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir, $F(3,591) = 1,256$, $p=0,289 > 0,05$. Bu analiz sonucuna

göre; öğretmenlerin yöneticilerinin kullandıkları anlam oluşturuca dile dair algılarının hizmet yılına göre değişmediği söylenebilir.

5.18. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algı Düzeylerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeriine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımı algılarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.162’de verilmiştir.

Tablo 5. 162. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Ölçek</i>	<i>Okulun bulunduğu yer</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>
Motivasyonel dil	İl merkezi	362	3,40	0,84
	İlçe merkezi	106	3,62	0,83
	Kırsal	127	3,32	1,00
	Toplam	595	3,42	0,88

Tablo 5.162’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 362 öğretmen il merkezi, 106 öğretmen ilçe merkezi ve 127 öğretmen kırsalda bulunan okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre motivasyonel dil kullanımı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,40, 3,62 ve 3,32’dir. Ayrıca motivasyonel dil kullanımı ölçeğinden alınan puan ortalamaları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,62 ortalama ile ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin, en düşük puanı ise 3,32 ortalama ile kırsaldaki okullarda çalışan öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojen olduğuna ilişkin bulgular Tablo 5.163’te verilmiştir.

Tablo 5. 163. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Ölçek</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Motivasyonel dil	5,261	,105

Tablo 5.163’ten anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.164’te verilmiştir.

Tablo 5. 164. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	5,802	2	2,901	3,781	,023
Grup içi	454,243	592	,767		
Toplam	460,045	594			

Tablo 5.164 incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımına dair algı düzeyleri okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir, $F(2,592) = 3,3781$, $p=0,023 < 0,05$. Farklılaşmanın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacı ile LSD anlamlılık testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5.165'te verilmiştir.

Tablo 5. 165. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil Kullanımı Algılarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları

<i>Okulun bulunduğu yer</i>		<i>\bar{X}</i>	<i>Ortalamalar arası fark(I-J)</i>	<i>p</i>
İl merkezi	İlçe merkezi	3,62	-,22446*	,021*
	Kırsal	3,32	,07850	,385
İlçe merkezi	İl merkezi	3,40	,22446*	,021*
	Kırsal	3,32	-,30296*	,009*
Kırsal	İl merkezi	3,40	-,07850	,385
	İlçe merkezi	3,62	-,30296*	,009*

* $p < 0,05$

Tablo 5.165'te verilen LSD analizi sonuçlarına göre ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımına dair algı düzeylerinin il merkezinde ve kırsalda bulunan okullarda çalışan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin “yöneltici dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.166'da verilmiştir.

Tablo 5. 166. Öğretmenlerin “Yöneltici Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Okulun bulunduğu yer</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>
Yöneltici dil	İl merkezi	362	3,61	0,91
	İlçe merkezi	106	3,84	0,87
	Kırsal	127	3,40	1,17
	Toplam	595	3,60	0,98

Tablo 5.166'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 362 öğretmen il merkezi, 106 öğretmen ilçe merkezi ve 127 öğretmen kırsalda bulunan okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre “yöneltici dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,61, 3,84 ve 3,40'tır. Ayrıca “yöneltici dil” alt boyutundan alınan puan ortalamaları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,84 ortalama ile ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin, en düşük puanı ise 3,40 ortalama ile kırsaldaki

okullarda çalışan öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojen olduğuna ilişkin bulgular Tablo 5.167’de verilmiştir.

Tablo 5. 167. Öğretmenlerin “Yöneltici Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Yöneltici dil	14,424	,100

Tablo 5.167’den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.168’de verilmiştir.

Tablo 5. 168. Öğretmenlerin “Yöneltici Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	11,207	2	5,603	5,992	,003
Grup içi	553,576	592	,935		
Toplam	564,783	594			

Tablo 5.168 incelendiğinde, öğretmenlerin “yöneltici dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir, $F(2,592) = 5,992$, $p=0,003 < 0,05$. Farklılaşmanın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacı ile LSD anlamlılık testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5.169’da verilmiştir.

Tablo 5. 169. Öğretmenlerin “Yöneltici Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre LSD Anlamlılık Testi Sonuçları

<i>Okulun bulunduğu yer</i>	<i>Ortalamalar arası fark(I-J)</i>	<i>p</i>		
İl merkezi	İlçe merkezi	3,84	-,22659*	,034*
	Kırsal	3,40	,21334*	,033*
İlçe merkezi	İl merkezi	3,61	,22659*	,034*
	Kırsal	3,40	,43993*	,001*
Kırsal	İl merkezi	3,61	-,21334*	,033*
	İlçe merkezi	3,84	-,43993*	,001*

* $p<0,05$

Tablo 5.169’da verilen LSD analizi sonuçlarına göre ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin yöneltici dil kullanımına dair algı düzeylerinin il merkezinde ve kırsalda bulunan okullarda çalışan öğretmenlere göre; il merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin yöneltici dil kullanımına dair algı düzeylerinin ise, kırsalda bulunan okullarda çalışan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin “empatik dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.170’te verilmiştir.

Tablo 5. 170. Öğretmenlerin “Empatik Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Okulun bulunduğu yer</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Empatik dil	İl merkezi	362	3,40	0,95
	İlçe merkezi	106	3,65	0,94
	Kırsal	127	3,38	1,12
	Toplam	595	3,44	0,99

Tablo 5.170’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 362 öğretmen il merkezi, 106 öğretmen ilçe merkezi ve 127 öğretmen kırsalda bulunan okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre “empatik dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,40, 3,65 ve 3,38’dir. Ayrıca “empatik dil” alt boyutundan alınan puan ortalamaları okulun bulunduğu yer değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,65 ortalama ile ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin, en düşük puanı ise 3,38 ortalama ile kırsaldaki okullarda çalışan öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojen olduğuna ilişkin bulgular Tablo 5.171’de verilmiştir.

Tablo 5. 171. Öğretmenlerin “Empatik Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Empatik dil	3,958	,102

Tablo 5.171’den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.172’de verilmiştir.

Tablo 5. 172. Öğretmenlerin “Empatik Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	5,679	2	2,830	2,922	,055
Grup içi	575,294	592	,972		
Toplam	580,973	594			

Tablo 5.172 incelendiğinde, öğretmenlerin “empatik dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir, $F(2,592) = 2,922$, $p=0,055 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin yöneticilerinin kullandıkları empatik dile dair algılarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “anlam oluşturuucu dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.173’te verilmiştir.

Tablo 5. 173. Öğretmenlerin “Anlam Oluşturuucu Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

<i>Alt boyut</i>	<i>Okulun bulunduğu yer</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Anlam oluşturuucu dil	İl merkezi	362	3,17	0,90
	İlçe merkezi	106	3,37	0,97
	Kırsal	127	3,16	0,92
	Toplam	595	3,21	0,92

Tablo 5.173’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 362 öğretmen il merkezi, 106 öğretmen ilçe merkezi ve 127 öğretmen kırsalda bulunan okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre “anlam oluşturuucu dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 3,17, 3,37 ve 3,16’dır. Ayrıca “anlam oluşturuucu dil” alt boyutundan alınan puan ortalamaları okulun bulunduğu yer değişkenine göre incelendiğinde en yüksek puanı 3,37 ortalama ile ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin, en düşük puanı ise 3,16 ortalama ile kırsaldaki okullarda çalışan öğretmenlerin aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

ANOVA yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Tablo 5.174’te verilmiştir.

Tablo 5. 174. Öğretmenlerin “Anlam Oluşturuucu Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt boyut</i>	<i>Levene istatistiği</i>	<i>p</i>
Anlam Oluşturuucu dil	1,070	,344

Tablo 5.174’ten anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir. Alınan puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.175’te verilmiştir.

Tablo 5. 175. Öğretmenlerin “Anlam Oluşturuucu Dil” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	3,371	2	1,685	1,993	,137
Grup içi	500,494	592	,845		
Toplam	503,865	594			

Tablo 5.175 incelendiğinde, öğretmenlerin “anlam oluşturuucu dil” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları okulun bulunduğu yer değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir, $F(2,592) = 1,993$, $p=0,137 > 0,05$. Bu

analiz sonucuna göre; öğretmenlerin yöneticilerinin kullandıkları anlam oluşturuca dile dair algılarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre değişmediği söylenebilir.

5.19. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları ile Lider-üye Etkileşimi Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmada incelenmek istenen öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile lider-üye etkileşimine dair görüşleri arasındaki ilişki sorgulanmış ve yapılan incelemeler sonucunda veriler normal dağılım gösterdiği için öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile lider-üye etkileşimi düzeyleri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi kullanılarak belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin değerler Tablo 5.176’da verilmiştir.

Tablo 5. 176. Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçek	Ölçek	Alt boyut				
		Örgütsel Adanmışlık	Okula Adanma	Öğretim İşlerine Adanma	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Çalışma Grubuna Adanma
Lider-Üye Etkileşimi	Pearson r	,624*	,703*	,405*	,359*	,386*
	p	,000	,000	,000	,000	,000
	N	595	595	595	595	595

*P<0,05

Tablo 5.176 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile lider-üye etkileşimine dair görüşleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, doğrusal, pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir ($r = 0,624$; $p = 0,000 < 0,001$). Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları alt boyutlara göre incelendiğinde ise; Okula adanma alt boyutu için yüksek düzeyde, doğrusal ve pozitif yönde ($r = 0,703$; $p = 0,000 < 0,001$), Öğretim işlerine adanma alt boyutu için orta düzeyde, doğrusal ve pozitif yönde ($r = 0,405$; $p = 0,000 < 0,001$), Öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu için orta düzeyde, doğrusal ve pozitif yönde ($r = 0,359$; $p = 0,000 < 0,001$) ve Çalışma grubuna adanma alt boyutu için orta düzeyde, doğrusal ve pozitif yönde ($r = 0,386$; $p = 0,000 < 0,001$) istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

Buna göre; öğretmenlerin lider üye etkileşimine dair düzeyleri arttıkça örgütsel adanmışlık düzeylerinin de arttığı; lider-üye etkileşimi düzeylerinin azaldıkça ise örgütsel adanmışlık düzeylerinin de azaldığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin lider-üye etkileşimine dair görüşlerinin örgütsel adanmışlıklarını yordayıp yordamadığı araştırılmak istenmiştir. Bu amaçla veriler homojen olup normal dağılım gösterdiğinden ve lider-üye etkileşimi tutumları ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında korelasyonel ilişki olduğundan Regresyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5.177’de verilmiştir.

Tablo 5. 177. Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	R ²	t	β	F	p
Örgütsel Adanmışlık	Lider-Üye Etkileşimi	0,390	19,459	0,434	378,653	0,000

*P<0,05

Lider-üye etkileşimi kalitesinin örgütsel adanmışlığın yordayıcısı olup olmadığına ilişkin Tablo 5.177 incelendiğinde $p = 0,000 < 0,001$ anlamlılık düzeyinde yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır ($R^2 = 0,390$). Buna göre örgütsel adanmışlık için

açıklanan varyansın % ~39'unun lider-üye etkileşimi niteliğinden kaynaklı olduğu bulunmuştur.

5.20. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları ile Motivasyonel Dil Kullanımı Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmada incelenmek istenen öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile motivasyonel dil kullanımına dair algıları arasındaki ilişki sorgulanmış ve yapılan incelemeler sonucunda veriler normal dağılım gösterdiği için öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile motivasyonel dil kullanımı algı düzeyleri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi kullanılarak belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.178'de verilmiştir.

Tablo 5. 178. Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçek	Ölçek	Alt boyut				
		Örgütsel Adanmışlık	Okula Adanma	Öğretim İşlerine Adanma	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Çalışma Grubuna Adanma
Motivasyonel Dil	r	,528*	,621*	,337*	,283*	,316*
	p	,000	,000	,000	,000	,000
	N	595	595	595	595	595

*P<0,05

Tablo 5.178 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algıları arasındaki ilişkinin orta düzeyde, doğrusal, pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir ($r = 0,528$; $p = 0,000 < 0,001$). Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları alt boyutlara göre incelendiğinde ise; Okula adanma alt boyutu için orta düzeyde, doğrusal ve pozitif yönde ($r = 0,621$; $p = 0,000 < 0,001$), Öğretim işlerine adanma alt boyutu için orta düzeyde, doğrusal ve pozitif yönde ($r = 0,337$; $p = 0,000 < 0,001$), Öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu için düşük düzeyde, doğrusal ve pozitif yönde ($r = 0,283$; $p = 0,000 < 0,001$) ve Çalışma grubuna adanma alt boyutu için orta düzeyde, doğrusal ve pozitif yönde ($r = 0,316$; $p = 0,000 < 0,001$) istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

Buna göre; öğretmenlerin yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algı düzeyleri arttıkça örgütsel adanmışlık düzeylerinin de arttığı; motivasyonel dile dair algı düzeylerinin azaldıkça ise örgütsel adanmışlık düzeylerinin de azaldığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algılarının örgütsel adanmışlıklarını yordayıp yordamadığı araştırılmak istenmiştir. Bu amaçla veriler homojen olup normal dağılım gösterdiğinden ve motivasyonel dil kullanımı algıları ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında korelasyonel ilişki olduğundan Regresyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5.179'da verilmiştir.

Tablo 5. 179. Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	R ²	t	β	F	p
Örgütsel Adanmışlık	Motivasyonel Dil Kullanımı	0,279	15,141	0,328	229,246	0,000

*P<0,05

Motivasyonel dil kullanımının örgütsel adanmışlığın yordayıcısı olup olmadığına ilişkin Tablo 5.179 incelendiğinde $p = 0,000 < 0,001$ anlamlılık düzeyinde yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır ($R^2 = 0,279$). Buna göre örgütsel adanmışlık için açıklanan varyansın % ~28'inin yöneticilerin motivasyonel dil kullanımından kaynaklı olduğu bulunmuştur.

5.21. Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimi Düzeyleri ile Motivasyonel Dil Kullanımı Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmada incelenmek istenen öğretmenlerin lider-üye etkileşimine dair görüşleri ile motivasyonel dil kullanımına dair algıları arasındaki ilişki sorgulanmış ve yapılan incelemeler sonucunda veriler normal dağılım gösterdiği için öğretmenlerin lider-üye etkileşimine dair görüşleri ile motivasyonel dil kullanımı algı düzeyleri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi kullanılarak belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.180'de verilmiştir.

Tablo 5. 180. Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçek	Ölçek	Alt boyut				
		Lider-Üye Etkileşimi	Etki	Vefakârlık	Katkı	Pofesyonel Saygı
Motivasyonel Dil	r	,746*	,593*	,569*	,729*	,631*
	p	,000	,000	,000	,000	,000
	N	595	595	595	595	595

* $P < 0,05$

Tablo 5.180 incelendiğinde öğretmenlerin lider-üye etkileşimine dair görüşleri ile yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algıları arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde, doğrusal, pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir ($r = 0,746$; $p = 0,000 < 0,001$). Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi düzeyleri alt boyutlara göre incelendiğinde ise; Etki alt boyutu için orta düzeyde, doğrusal ve pozitif yönde ($r = 0,593$; $p = 0,000 < 0,001$), Vefakârlık alt boyutu için orta düzeyde, doğrusal ve pozitif yönde ($r = 0,569$; $p = 0,000 < 0,001$), Katkı alt boyutu için yüksek düzeyde, doğrusal ve pozitif yönde ($r = 0,729$; $p = 0,000 < 0,001$) ve Profesyonel saygı alt boyutu için orta düzeyde, doğrusal ve pozitif yönde ($r = 0,631$; $p = 0,000 < 0,001$) istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

Buna göre; öğretmenlerin yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algı düzeyleri arttıkça lider-üye etkileşimine dair görüşlerine dair düzeylerinin de arttığı; motivasyonel dile dair algı düzeylerinin azaldıkça ise lider-üye etkileşimine dair görüş düzeylerinin de azaldığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algılarının lider-üye etkileşimine dair görüşlerini yordayıp yordamadığı araştırılmak istenmiştir. Bu amaçla veriler homojen olup normal dağılım gösterdiğinden ve motivasyonel dil kullanımı algıları ile lider-üye etkileşimine dair görüşleri arasında korelasyonel ilişki olduğundan Regresyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5.181'de verilmiştir.

Tablo 5. 181. Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Bağımlı Değişken</i>	<i>Bağımsız Değişken</i>	<i>R²</i>	<i>t</i>	<i>β</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Lider-Üye Etkileşimi	Motivasyonel Dil Kullanımı	0,556	27,253	0,746	742,712	0,000

*P<0,05

Motivasyonel dil kullanımının lider-üye etkileşiminin yordayıcısı olup olmadığına ilişkin Tablo 5.181 incelendiğinde $p = 0,000 < 0,001$ anlamlılık düzeyinde yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır ($R^2 = 0,556$). Buna göre lider-üye etkileşimi için açıklanan varyansın % ~56'sının yöneticilerin motivasyonel dil kullanımından kaynaklı olduğu bulunmuştur.

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1.Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarına yönelik olarak elde edilen bulgulardan, “yüksek” düzeyde örgütsel adanmışlığa sahip oldukları anlaşılmaktadır. Benzer bulgulara alanyazındaki farklı çalışmalarda da rastlanılmıştır (Aytekin, 2016; Altunel, 2015; Kızıl, 2014; Ulusoy, 2014; Ekinci, 2012; Narman, 2012; Tan, 2012; Turhan vd., 2012; Artun, 2008; Zöğ, 2007; Celep vd., 2004). Benzer şekilde Demirhan ve Karaman (2015) akademisyenlerle, Gıcı (2011) ise araştırma görevlileri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında örgütsel adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Altunay (2017), Arslanhan (2014), Apak (2009), Karagöz (2008) ve Düzenler (2006), araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının çok yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak Doğan (2015) ve Afacan (2011) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerini orta seviyede bulmuşlardır.

Birçok kurum ve kuruluş örgütsel yapı olarak faaliyet göstermesine rağmen eğitim örgütleri diğer örgütlerden “insan yetiştirme sanatı” özelliğine sahip olması ile belirgin şekilde birçok yönüyle ayrılmaktadır. Burada sadece örgütsel amaçlar değil insani değerlerin ön planda olması ile eğitim örgütü üyelerinin adanmışlık düzeylerinin diğer örgütsel yapılara göre daha yüksek düzeyde olması muhtemel bir durum olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları cinsiyete göre incelendiğinde anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Alanyazında bu bulgular ile benzerlik gösteren farklı çalışmalarda bulunmaktadır (Bahadır ve Certel, 2016; Altunel, 2015; Arslanhan, 2014; Ertürk, 2014; Kızıl, 2014; Tan, 2012; Afacan, 2011; Çelik, 2011; Taşcı, 2011; Apak, 2009; Atar, 2009; Babil, 2009; Zöğ, 2007). Demirhan ve Karaman (2015) akademisyenlerle, Tektaş (2014) ise araştırma görevlileri ile gerçekleştirdiği araştırmalarında cinsiyete göre örgütsel adanmışlıklar arasında anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Fakat Altunay (2017), Ekinci (2012), Artun (2008) ve Eroğlu (2007) kadın öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda, Angle ve Perry (1981) ve Hrebiniak ve Alutto (1972) kadınların işlerini ve çalıştıkları örgütü sık sık değiştirmekten hoşlanmadıklarını, dolayısıyla kadın çalışanların örgütlerinde daha istikrarlı olduklarını ileri sürmektedir (İnce ve Gül, 2005: 62). Bu bulgulara zıt olarak Doğan (2015), özel eğitim kurumlarında çalışan erkek öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada tespit edilen sonuca dayalı olarak; günümüzde örgütsel yapı ve koşulların tüm çalışanların beklenti, istek ve ihtiyaçlarına göre cinsiyet ayrımı gözetilmeksizin eşit fırsat ve imkânlarla düzenlenmiş olmasından dolayı özellikle eğitim kurumları olan okulların da bu bakış açısıyla geliştirilmiş olması bir farklılık oluşturmayabilmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları yaşa göre incelendiğinde anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre, 41 ve daha üstü yaşa sahip öğretmenlerin

örgütsel adanmışlıklarının 20-30 ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere göre; 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin ise, 20-30 yaş grubundaki öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle; öğretmenlerin yaşlarının ilerledikçe örgütsel adanmışlıklarının da artış gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Elde edilen bu sonuç ilgili alan yazın ile tutarlılık göstermektedir (Doğan, 2015; Kızıl, 2014; Çelik, 2011; Ertürk, 2011; Uzun, 2011; Apak, 2009; Artun, 2008; Zöğ, 2007). Ayrıca Hawkins (1998), Allen ve Meyer (1993) ile Angle ve Perry (1981) işgören yaşı ile örgütsel adanmışlık arasında pozitif bir ilişkinin var olduğunu ve genç öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin ileri yaştaki öğretmenlerinkinden daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Fakat Ertürk (2014), tarafından yapılan araştırmada 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin 21-30 ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere göre adanmışlıklarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu bulgu çalışma bulgularımızla örtüşmemektedir. Diğer taraftan literatürde öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile yaş arasında anlamlı farklılaşma tespit etmeyen farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Altunel, 2015; Arslanhan, 2014; Ekinci, 2012; Afacan, 2011; Gıcı, 2011; Taşcı, 2011; Atar, 2009; Babil, 2009). Benzer şekilde Cengiz vd. (2014), araştırmalarında BESYO öğretim elemanlarının örgütsel adanmışlıklarının yaşa göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Araştırmada ulaşılan sonuca bağlı olarak; yaşla birlikte kişinin algı ve zihin yapısının da gelişmesi ve olgunlaşması, yaşla elde edilen tecrübe ve deneyim, yaşantı zenginliği dikkate alındığında, kişilerin olaylara ve durumlara bakış açısı ve değerlendirmeleri daha kapsamlı olabilmektedir. Bu açıdan özellikle ileri yaştaki öğretmenler mesleklerine dair elde etmiş oldukları tecrübe, farklı iş yapılarındaki avantaj ve dezavantajları karşılaştırma fırsatı, kendilerini daha iyi tanıma ve belli bir olgunluğa gelmiş olmaları; yaptıkları mesleği kabullenmelerini ve benimsemelerini sağlamış olabilmektedir. Ayrıca, belli bir yaştan sonra yeni bir meslek arayışına girememeleri, mevcut işlerine daha çok bağlanmalarını sağlamış olabilmektedir. Nitekim genç yaştaki öğretmenlerin daha dinamik zihin süreçlerinde olmaları, mesleğe dair yeni olmalarının verdiği yaşantı ve tecrübe eksikliği tam olarak öğretmenlik mesleğinin önemini ve kıymetini fark edememelerinde bir unsur olarak değerlendirilebilmektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre örgütsel adanmışlıkları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Alanyazında bu bulgu ile örtüşen farklı araştırmalar da yer almaktadır (Altunel, 2015; Doğan, 2015; Arslanhan, 2014; Afacan, 2011; Çelik, 2011; Gıcı, 2011; Taşcı, 2011; Artun, 2008). Benzer şekilde Kutlay (2012) araştırmasında araştırma görevlilerinin örgütsel adanmışlıklarının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Fakat alanyazında bu bulgularla tutarlılık göstermeyen ve öğrenim durumu düşük olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusunu tespit eden araştırmalar da yer almaktadır (Aytekin, 2016; Kızıl, 2014; Ekinci, 2012; Apak, 2009; Çakır, 2007; Celep vd., 2004).

Günümüzde eğitim fakültelerinin lisans düzeyinde verdikleri eğitimin nitelik ve kalitesinin ve ders içeriklerinin işlev ve kapsamı düşünüldüğünde lisansüstü eğitim almış öğretmenler kadar lisans mezunu öğretmenler de gerekli bilgi ve becerilerle donatılmakta ve mesleğe dair olumlu ve istendik yönde yetiştirilmektedirler. Söz konusu bu yetiştirilme süreç ve tarzının adanmışlık da anlamlı bir farklılık yaratmadığı düşünülebilmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları hizmet yılına göre incelendiğinde anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Hizmet yılı 11-15 arası ve 16 yıl ve üzerinde olan

öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının; hizmet yılı 1-5 arası ve 6-10 arasında olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı ve daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, çalışma süresi arttıkça, öğretmenlerin kurumlarına adanmışlıklarında da bir artış olduğu görülmektedir. Özden (1997)' e göre de yaş ve kıdem arttıkça kişilerin başka örgütlerde alternatif iş bulma imkânları azaldığından dolayı mevcut işin etkileyciliği ve bu yüzden işgörenin işine ve örgüte olan adanmışlığı artış göstermektedir. Benzer şekilde, Mathiu ve Zajac (1990), kıdemli örgütsel adanmışlıkla pozitif yönde doğrusal bir ilişkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında bu sonuçla örtüşen benzer çalışmalar da yer almaktadır (Altunay, 2017; Kızıl, 2014; Çelik, 2011; Uzun, 2011; Apak, 2009; Atar, 2009; Artun, 2008; Zöğ, 2007). Bu bulgulara zıt olarak Ertürk (2014) araştırmasında hizmet yılı 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin; hizmet yılı 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat alanyazında bu bulgularla örtüşmeyen araştırmalar da yer almaktadır. Bu araştırmalarda örgütsel adanmışlığın hizmet yılına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Arslan ve Günay, 2015; Doğan, 2015; Arslanhan, 2014; Cengiz vd., 2014; Ekinci, 2012; Afacan, 2011; Gıcı, 2011; Taşcı, 2011; Babil, 2009).

Araştırma sonucuna dayalı olarak, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin iş yaşamına dair hedef ve beklentilerinin yüksek düzeyde olmasından kaynaklı öğretmenler gerekli iş tatminini tam olarak sağlayamamış olmaları düşünülebilmektedir. Özellikle, meslekte yükselme, yapabileceğinin daha iyisini yapma, farklı iş imkânlarının daha iyi koşullara sahip olması gibi bir arayış içerisinde olabilmektedirler. Bu arayış ve mesleğe yeni başlanmasından kaynaklanan henüz mesleğe dair az bir zaman ve emek harcadıkları düşünüldüğünde bu sonucun ortaya çıkması beklenebilmektedir. Ayrıca meslekte yüksek yıl ve süre geçirmiş, çok fazla emek harcamış olan öğretmenlerin artık mesleklerini hayatlarıyla özdeşleştirmeleri ve farklı bir mesleğe geçmelerinin mümkün olmaması da bu sonucu doğurabilmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları okulun bulunduğu yere göre incelendiğinde örgütsel adanmışlık ile okulun bulunduğu yer arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Alanyazında öğretmen adanmışlığını okula, öğretim işlerine, öğretmenlik mesleğine ve çalışma grubuna adanma boyutları bakımından inceleyen çalışmalar içinde, okulun bulunduğu yerleşim yerine göre örgütsel adanmışlığı genel olarak değerlendiren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Okulun bulunduğu yerleşim yerine göre öğretmenlerin adanmışlık algılarının farklılaşması farklılaşmadığını boyutlar açısından inceleyen Ertürk (2011) ise, öğretmenlerin okula, öğretim işlerine ve öğretmenlik mesleğine olan adanmışlıklarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini ancak çalışma grubuna adanmışlıklarının anlamlı farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin, köydeki okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek adanmışlığa sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde adanmışlığı farklı bir sınıflandırmayla duygusal, normatif ve devam adanmışlığı olarak ele alan Doğan (2008), okulun bulunduğu yerleşim yerine göre öğretmenlerin duygusal adanmışlık ve devam adanmışlığı algılarının farklılaşmadığını; normatif adanmışlık algılarının ise farklılaştığını ve farkın ilçede çalışan öğretmenlerin algılarının düşük olmasından kaynaklandığını tespit etmiştir.

Özellikle de günümüz teknoloji çağında okulların iletişim, etkileşim ağının etkin olmasından dolayı, farklı okullardaki uygulama ve süreçlerden öğretmen ve yöneticilerin haberdar olmaları, aralarında sürekli bir iletişim olmasından kaynaklı ve

okulların kaynak ve donanımlarının merkezi bir alt yapı ile her yere ulaşabilmesinden dolayı, okulun yerine göre bir farklılık oluşmadığı düşünülebilmektedir.

Öğretmenlerin lider-üye etkileşimine yönelik olarak elde edilen bulgulardan, “yüksek” düzeyde tutuma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin müdürleri ile yüksek kalitede etkileşim gerçekleştirdiğini göstermektedir. Literatürde bu bulgularla benzerlik gösteren farklı çalışmalar da mevcuttur (Altay, 2018; Gökgöz, 2016; Karayel, 2016; Akkaya, 2015; Uğurluoğlu vd., 2015; Ülker, 2015; Çelik vd., 2014; Dal 2014; Kuzucu, 2013; Uğurluoğlu vd., 2013; Karaaslan, 2010; Özutku vd., 2008; Cevrioğlu, 2007). Fakat Soylu (2017) öğretmenlerin müdürleriyle olan lider-üye etkileşimi niteliklerinin oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Şirin-Alpugan (2018) ve Karcıoğlu ve Kahya (2011) gerçekleştirdikleri araştırmalarında lider-üye etkileşimi düzeylerini oldukça yüksek olarak tespit etmişlerdir. Lider-üye etkileşimini inceleyen bazı araştırmalarda ise, LÜE kalitesi orta düzeyde bulunarak bu araştırma ile benzerlik göstermeyen sonuçlar elde edilmiştir (Altay, 2018; Eryılmaz, 2017; Öztürk, 2015; Ürek, 2015; Tüzün-Karahan, 2014).

Araştırma sonucuna göre, okul yöneticilerinin etkileşimlerinde; insan kaynaklarının önemini bilerek, özellikle de eğitim sisteminin kilit taşı ve aynı zamanda çalışma arkadaşları olan öğretmenlerin performans, verimlilik ve memnuniyetlerini arttırmak için onların görüşlerini merkeze alan, her biriyle kişisel beklenti ve özelliklerini dikkate alan, sevgi, saygı, paylaşım ve adalete dayalı bir ilişki kurdukları söylenebilir. Ayrıca okullarda kurulan yönetici-öğretmen ilişkilerinde, sosyal aktivitelerin, zamanın büyük bir kısmını okulda geçirmenin verdiği yakınlaşma, öğrenci odaklı konularda işbirliği ve paylaşım ihtiyacı, okul başarısında ortak hareket etme ve yardımlaşma zorunluluğu, fikirlerine önem verme gibi unsurların etkili olduğu düşünülebilmektedir. Nitekim okul yönetimlerinin öğretmenler için sunmuş oldukları kaynak temini ve destekleri, öğretmenlerin bilgi ve yeteneklerine saygı duyması ve takdir etmesi gibi tutumlarının da yüksek düzeyde bir etkileşimi beraberinde getirdiği düşünülebilmektedir.

Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Alanyazında bu bulgular ile benzerlik gösteren farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Altay, 2018; Karaman, 2018; Şirin-Alpugan, 2018; Besen, 2017; Eryılmaz, 2017; Ülker, 2015; Ürek, 2015; Ordun ve Aktaş, 2014; Kuzucu, 2013; Bulut, 2012; Kaşlı, 2009). Fakat Üçler (2018) ve Cevrioğlu (2007) araştırmalarında lider-üye etkileşimine dair erkeklerin kadınlara göre daha yüksek düzeyde görüş bildirdiği sonucuna ulaşmıştır. Nitekim Altay (2018) ve Soylu (2017) araştırmalarında lider-üye etkileşimine yönelik kadınların tutum düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşarak bu bulgularla örtüşmeyen bir sonuç ortaya koymuşlardır.

Günümüzde eğitim örgütleri olan okul ortamlarında cinsiyet ayrımı gözetenilmeksizin tüm çalışanlarla insani bir bakış açısıyla ve profesyonel bir yaklaşımla karşılıklı sevgi, saygı, güven, anlayışa ve ortak karar ve fikir birliğine dayalı bir etkileşim kurulması, okul başarısında birlik ve beraberliğin öneminin farkındalığı ve ortak kader birliği kurulması bu sonucun nedenleri arasında gösterilebilmektedir.

Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi düzeyleri yaşa göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Altay (2018), Karaman (2018), Şirin-Alpugan, (2018) ve Ordun ve Aktaş (2014), farklı çalışma grupları ile gerçekleştirdikleri çalışmalarda bu araştırma bulguları ile örtüşen sonuçlar elde etmişlerdir. Fakat Göksel ve Aydın (2012), yaptıkları çalışmada lider-üye etkileşimi düzeyinin yaşa göre anlamlı farklılaştığını ve 30–40 yaş arasındaki çalışanların lider-üye etkileşimi niteliklerinin 41-50 yaş grubundakilere göre daha yüksek olduğunu yani yaş ilerledikçe lider-üye etkileşimi düzeyinin düşmekte olduğunu belirtmişlerdir. Benzer sonuçlar Besen (2017), Eryılmaz (2017), Ülker (2015) ve Ürek (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da ortaya konmuştur. Nitekim Kaşlı (2009) ise

otel çalışanlarıyla gerçekleştirdiği araştırmasında yaşı yüksek olan katılımcıların lider-üye etkileşimi düzeylerinin daha düşük yaş gruplarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulgusuna ulaşarak bu sonuçlarla ve çalışmamızla örtüşmeyen bir sonuç ortaya koymuştur.

Eğitim örgütlerinin hümanist bir bakış açısına sahip olmaları ve her bireyin değerli görülerek mutlaka katabileceği bir değer ve zenginlik olacağı görüşünün bu sonucu beraberinde getirdiği düşünülebilmektedir. Özellikle de genç yaştaki öğretmenlerin dinamik zihin süreçleri ve değişime dair yenilikçi bakış açıları okul yöneticileri ile olan ilişki sistemlerine katkı sağlarken, yaşı yüksek olan öğretmenlerin de tecrübe, deneyim zenginliklerinin farklı yönden bir katkı sağlayacağı düşünüldüğünde kurulan etkileşimin her birey için farklı olduğu ve benzer şekilde karşılıklı sevgi, saygı ve güvene dayalı olduğu düşünülebilmektedir.

Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi düzeyleri öğrenim durumuna göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Literatürdeki araştırmalara bakıldığında, benzer bulgulara Altay (2018), Eryılmaz (2017), Ülker (2015), Ordun ve Aktaş (2014) ve Kuzucu (2013) tarafından da ulaşılmıştır. Fakat Soylu (2017) yüksek lisans mezunu öğretmenlerin müdürleriyle olan lider-üye etkileşimi niteliklerinin, lisans ve ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Karaman (2018) ve Şirin-Alpugan (2018) araştırmalarında lise mezunu katılımcıların lider-üye etkileşimi düzeylerinin lisans ve yüksek lisans mezunlarına göre daha düşük olduğu sonucuna varmışlardır. Literatürde bu bulgularla örtüşmeyen araştırmalar da yer almaktadır. Bu araştırmalarda öğrenim durumu lise olan katılımcıların lider-üye etkileşimi düzeylerinin lisans ve lisansüstü eğitim durumuna sahip olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Besen, 2017; Ürek, 2015). Üçler (2018) de araştırmasında lisans mezunu katılımcıların yüksek lisans mezunu katılımcılara göre lider-üye etkileşimi düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Kuşkusuz eğitim düzeyi kişilerin bilgi, beceri ve iletişim yeterlilikleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ancak öğretmenlik mesleğinin ve okul içi ilişki sisteminin daha çok yaşantı ürünü olması ve informal gözlem ve öğrenmelerin ön planda olması kurulacak olan etkileşimin olası neden ve sonuçlarını beraberinde getirmektedir. Bu nedenle öğretmen ve yöneticilerin karşılıklı etkilerinde, uygulamalara yönelik beğeni ve saygılarında, sadakat duygusu geliştirmelerinde eğitim düzeylerinden ziyade iletişim, ortak değer ve insani öğelerin etkisinin olduğu düşünülebilmektedir.

Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi düzeyleri hizmet yılına göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Alanyazında bu bulgular ile benzerlik gösteren farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Altay, 2018; Şirin-Alpugan, 2018; Besen, 2017; Ordun ve Aktaş, 2014; Cevrioğlu, 2007). Fakat Kuzucu (2013), hizmet yılı 11-15 arası olan katılımcıların lider-üye etkileşimi düzeylerinin 16-20, Göksel ve Aydın (2012) ve Ülker (2015) ise; hizmet yılı 11-20 arası olan katılımcıların 20 ve üzerinde hizmet yılına sahip katılımcılara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Ürek (2015) de araştırmasında lider-üye etkileşimi niteliğinde 10 yıl ve altı hizmet yılına sahip katılımcıların, 11 yıl ve üzerindeki göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmaların aksine Üçler (2018) ve Eryılmaz (2012) araştırmalarında 11 ve daha üzerinde hizmet yılına sahip katılımcıların lider-üye etkileşimi düzeylerini 6 yıl ve daha altında olan katılımcılara göre daha yüksek bulmuştur.

Günümüzde eğitim örgütlerinde farklı kıdeme sahip öğretmenlerin bir arada olması öğretmenler arası bir etkileşim, bilgi ve deneyim paylaşımı sağlamaktadır. Bu

paylaşımın oluşturduğu olumlu okul ikliminin öğretmenler arasında karşılıklı saygı, katkı ve ortak amaçlarda etki ve birliktelik doğurduğu düşünüldüğünde, okul yöneticilerinin bu olumlu iklimi işe koşarak mesleğe yeni başlamış ve meslekte ilerlemiş olan öğretmenlerin her birinin ihtiyaç, beklenti ve isteklerini dikkate alan bir yaklaşımla hareket etmelerinin ve karşılıklı saygı duymalarının bu duruma neden olabileceği düşünülmektedir. Nitekim meslekte yeni olan öğretmenlerin desteklenmesi, başarılarının takdir edilmesi, yetki devri gibi uygulamaların ve yüksek kıdeme sahip olanların ise, sadakat tutumlarının ve fikirlerinin karar verme süreçlerinde rol alması da bu sonucun olası nedenlerinden biri olabilmektedir.

Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi düzeyleri okulun bulunduğu yerleşim yerine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. İlçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin lider-üye etkileşimi düzeylerinin il merkezindeki ve kırsaldaki okullarda çalışan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özellikle de ilçelerdeki okullarda ildeki okullara göre daha az sayıda öğretmenin olması durumu öğretmenler arası ve yöneticilerle olan ilişkilerin daha yakın, samimi ve içten olmasında rol oynayabilecektir. Okul yöneticileri her öğretmenin istek ve ihtiyaçlarını dikkate almada daha rahat ilişki kurabileceklerdir. İl merkezindeki okullarda öğretmen sayısının çok olmasından dolayı yöneticilerin her bir öğretmenle ikli ilişkilerinin niteliği ve düzeyi daha genel seviyede olabilecektir. Ayrıca kırsalda bulunan okullarda yönetici ve öğretmenlerin geçici bir görev yeri ve süresi olduğuna dair bakış açılarının da bu sonuca neden olabileceği düşünülmektedir. Özellikle de kırsaldaki okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin daha iyi koşullara sahip okullarla gitme isteği ve oradaki rollerinin geçici olması etkileşimin daha sığ düzeyde kalmasına neden olabilmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algılarına yönelik elde edilen bulgulardan, “yüksek” düzeyde algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Literatürdeki araştırmalara bakıldığında, benzer bulgulara Demir (2018) ve Karaaslan (2010) tarafından da ulaşılmıştır. Fakat Yavuz (2018) araştırmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algılarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Latifoğlu (2015) KİT çalışanlarıyla gerçekleştirdiği araştırmasında katılımcıların yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tüm örgütsel ve yönetsel süreçlerde olduğu gibi, eğitim örgütlerinin ve okulların da yönetim sürecinde en temel işleve ve öneme sahip olan unsurlardan birisi iletişimidir. İnsan yetiştirme gibi çok hayati ve kritik öneme sahip olan okullarda ve yöneticilerin, okulun amaç ve hedeflerinin nasıl kazandırılacağı, bu doğrultudaki ihtiyaç ve beklentilerin nasıl karşılanacağı ve öğretmenlerin okula uyumlu bir şekilde nasıl davranacağı ve okul kaynaklarının yönetiminde iletişimin başarısının söz söyleme yeteneğine bağlı olması gibi durumların söz konusu olmasından dolayı motivasyonel dil kullanımlarının yüksek düzeyde olduğu düşünülebilmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algı düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Benzer şekilde Yavuz (2018) de öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımına dair algı düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulmamıştır. Yine Özen (2014) öğretmenlerin okullarındaki motivasyonel dil davranış algılarının yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Özen (2015) okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin intibak ettirici liderlik üzerine etkisini

incelediği araştırmasında birinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarındaki motivasyonel dil kullanımına dair algılarının yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. İkinci ve üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarındaki motivasyonel dil kullanımına dair algılarının yönlendirici dil ve aitlik yaratıcı dil alt boyutlarında erkek öğretmenlerde kadınlara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cesaret verici dil kullanma algılarında ise ikinci tabaka okullarda görev yapan erkek öğretmenlerin kadınlara göre daha yüksek düzeyde olduğu, üçüncü tabaka için cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

İletişimin temelinde insani unsurların söz konusu olması ve okul içerisinde kullanılan dilin formal yapısının kapsayıcı olması cinsiyet ayrımı gözetilmeksizin tüm öğretmenlerle gerekli bilgi paylaşımının sağlanmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca okul başarısını sağlamada, etkili ve yüksek düzeyde bir performans ortaya konulmasında her bireyin sağladığı katkı, birlik ve beraberlik düşünüldüğünde de öğretmenlerin kendini değerli görmesinde, okulun birer parçası olduğu hissettirilerek okulun inanç, değer ve hedefleriyle bütünleştirilmeye çalışılmasında okul yöneticilerinin ayırım gözetmeksizin motivasyonel dili kullandığı düşünülebilmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algı düzeyleri yaşa göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Aynı şekilde Yavuz (2018) de öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımına dair algı düzeylerinde yaşa göre anlamlı farklılık bulmamıştır. Ayrıca Özen (2015) araştırmasında alt boyutlara göre birinci ve üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algı düzeyleri arasında yaş açısından anlamlı fark bulmamıştır. Fakat araştırmanın diğer bir bulgusunda ikinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin alt boyutlara göre motivasyonel dil kullanımına dair algıları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre; 30 yaş ve altı öğretmenler okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanım düzeylerini yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil altboyutlarında 51 yaş ve üstü öğretmenlere göre daha düşük düzeyde algılamaktadır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algı düzeyleri öğrenim durumuna göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Bu sonuç Yavuz (2018)'un araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Benzer şekilde Özen (2015) araştırmasında birinci, ikinci ve üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarındaki motivasyonel dil kullanımına dair algılarının yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil alt boyutlarında öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algı düzeyleri hizmet yılına göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Benzer şekilde Özen (2015) araştırmasında alt boyutlara göre birinci ve üçüncü tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algı düzeyleri arasında hizmet yılı açısından anlamlı fark bulmamıştır. Fakat araştırmanın diğer bir bulgusunda ikinci tabaka okullarda görev yapan öğretmenlerin alt boyutlara göre motivasyonel dil kullanımına dair algıları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre; 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanım düzeylerini yönlendirici dil ve cesaret verici dil alt boyutlarında 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Yavuz (2018) araştırmasında hizmet yılı 1-5 arasında olan öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımına dair algı düzeylerinin hizmet yılı 6-10 arasındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşarak bu araştırma bulgusuyla örtüşmeyen bir sonuç ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algı düzeyleri okulun bulunduğu yerleşim yerine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. İlçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımına dair algı düzeylerinin il merkezindeki ve kırsaldaki okullarda çalışan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özellikle de ilçelerdeki okullarda ildeki okullara göre daha az sayıda öğretmenin olması durumu öğretmenler arası ve yöneticilerle olan ilişkilerin daha yakın, samimi ve içten olmasında rol oynayabilecektir. Okul yöneticileri her öğretmenin istek ve ihtiyaçlarını dikkate almada daha rahat ilişki kurabileceklerdir. İl merkezindeki okullarda öğretmen sayısının çok olmasından dolayı yöneticilerin her bir öğretmene bilgi aktarımının ve empatik bakış açısının zor olması, daha formal bir dil kullanımını beraberinde getirebilecektir. Ayrıca kırsalda bulunan okullarda yönetici ve öğretmenlerin geçici bir görev yeri ve süresi olduğuna dair bakış açılarının da bu sonuca neden olabileceği düşünüldüğünde okul yöneticilerinin öğretmenlerin okulun birer parçası olduğu hissettirilmesinde okulun inanç, değer ve hedefleriyle bütünleştirilmeye çalıştırılmasında daha az düzeyde motivasyonel dil kullanımına sahip olduğu düşünülebilmektedir.

Araştırmanın problem cümlesi olan öğretmenlerin lider-üye etkileşimi ve örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki incelendiğinde; istatistiksel olarak anlamlı pozitif, doğrusal ve orta düzeyde bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Buna göre; öğretmenlerin lider-üye etkileşimi düzeyleri arttıkça örgütsel adanmışlık düzeylerinin de arttığı saptanmıştır. Ayrıca yapılan regresyon analizi sonucunda lider-üye etkileşimi kalitesinin örgütsel adanmışlığın yordayıcısı olduğu ve örgütsel adanmışlık için açıklanan varyansın %'40'ının lider-üye etkileşimi niteliğinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Aytekin (2016) araştırmasında öğretmenlerin lider-üye etkileşimi düzeyleri ile örgütsel adanmışlık arasında pozitif bir ilişki ve etki olduğu bulgusuyla bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen bir sonuç ortaya koymuştur. Benzer şekilde Gürbüz (2015) araştırmasında öğretmenlerin lider-üye etkileşimi düzeyinin işe adanmayı pozitif olarak etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim örgütlerinde ve özellikle de okullar da insan unsurunun merkezde olması ve yapılan işin toplumu şekillendirme gücüne sahip olan eğitim olması ve bu şekillendirmenin mimarları olan öğretmenlerin yaptıkları işi sevmeleri, benimsemeleri ve büyük emek, çaba göstermeleri çok hayati bir önem taşımaktadır. İnsanın olduğu her yerde doğal bir şekilde ortaya çıkan iletişim ve etkileşim ne kadar kaliteli, nitelikli ve sevgi, saygı, güven gibi değerlere dayandırılırsa o kadar işinden ve mesleğinden memnun ve verimli bireyler görülebilmektedir. Bu nedenle karşılıklı sevgi, anlayış, saygı temeline dayanan ve her öğretmenin kişisel ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alan bir liderlik yaklaşımının örgüt başarısında ve öğretmen adanmışlığında yüksek bir etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer problem cümlesi olan öğretmenlerin yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algıları ve örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki incelendiğinde; istatistiksel olarak anlamlı, pozitif, doğrusal ve orta düzeyde bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Buna göre; öğretmenlerin yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algıları arttıkça örgütsel adanmışlık düzeylerinin de arttığı saptanmıştır. Ayrıca yapılan regresyon analizi sonucunda motivasyonel dil kullanımının örgütsel adanmışlığın yordayıcısı olduğu ve örgütsel adanmışlık için açıklanan varyansın %28'inin motivasyonel dil kullanımından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

İletişim tüm örgütlerde anahtar rol oynamakla birlikte eğitim örgütlerindeki rolü yadsınamayacak düzeyde yüksek olarak görülmektedir. İletişimin temel bileşeni olan dilin amaca götürmedeki araçsal işlevinin etkili ve amaçlı bir şekilde kullanımı, anlaşılma, değer görme, sözün anlamına uygun hareket etme, işin yapılması konusunda bilgi sahibi olma gibi bireysel ve örgütsel çıktıları beraberinde getirebilecektir. Özellikle de okul ortamlarında belirsizlikleri ortadan kaldıran, empati oluşturan ve iş nasıl yapılacağı konusunda açıklayıcı bir özellik oluşturan dilin motivasyon kaynağı olarak kullanılması hem öğretmenlerin motivasyonunu arttırmada hem de kişisel ve mesleki doyum sağlamalarında bir etkiye sahip olabilecektir. Bu durumun da öğretmenlerin işe olan ilgi, istek ve adanmışlıklarını artırabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer problem cümlesi olan öğretmenlerin lider-üye etkileşimi düzeyleri ve yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algıları arasındaki ilişki incelendiğinde; istatistiksel olarak anlamlı, pozitif, doğrusal ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Buna göre; öğretmenlerin lider-üye etkileşimi düzeyleri arttıkça yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algı düzeylerinin de arttığı saptanmıştır. Ayrıca yapılan regresyon analizi sonucunda motivasyonel dil kullanımının lider-üye etkileşimi niteliğinin yordayıcısı olduğu ve lider-üye etkileşimi için açıklanan varyansın %56'sının motivasyonel dil kullanımından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte alanyazında Karaaslan (2010) ve Mayfield ve Mayfield(2009) lider-üye etkileşiminin motivasyonel dil kullanımının üzerinde motivasyonel dilin bütün boyutlarını kapsayacak biçimde bir aracılık etkisi olduğunu ve lider-üye etkileşiminin motivasyonel dil üzerinde aracılık etkisinin incelenmesiyle çalışanların iş performansı ve iş tatmini çıktılarında olumlu etkiye sahip olabileceğini ileri sürmüşlerdir.

Okul yöneticileri ve-öğretmenler arasında gerçekleştirilen etkileşimde ve liderlik sürecinin temelinde iletişim bulunmaktadır. Söz kullanma sanatının ve bireyleri etkileyebilme gücünün ortaya konduğu liderlik sürecinde; okul müdürlerinin öğretmenlerle kurmuş oldukları ikili ilişkilerinin temelinde ve niteliğinde kullandıkları motivasyonel dil belirleyici olabilmektedir. Çünkü etkileşimin unsurları olan karşılıklı sevgi, saygı güven ilişkisi dil aracılığıyla kendini gösterebilecektir. Ayrıca öğretmenlerin yüksek düzeyde adanmışlık gösterdiği, bireyler arasında olumlu ve sağlıklı bir etkileşimin olduğu bir okul ikliminin; yöneticilerin davranışları ve söz edimleri arasındaki uyuma dayandığı düşünülebilmektedir. Bu nedenle motivasyonel dil kullanımının yönetici-öğretmen ilişkisinin kalitesini ve gücünü artırdığı düşünülebilmektedir.

6.2.Öneriler

- Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin adanmışlıklarını daha üst seviyeye yükseltmek amaçlı okul müdürleriyle olan lider-üye etkileşimi niteliğinin ve yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dilin olumlu etkisi göz önüne alındığında; yöneticilerin öğretmenleri desteklemede daha çok motivasyonel dil kullanması yönünde yöneticilere hizmet içi eğitim verilebilir. Aynı şekilde etkileşimin niteliğini ve etkisini artıran unsurlar olan, beğenilme, takdir edilme, bilgi ve becerilerine saygı duyulması, desteklenme, başarıların ödüllendirilmesi, değer görme ve cesaretlendirilme gibi tutumlarla mesleğin sevdirmesi ve okula bağlılığın artırılmasını sağlayacak ilişkiler kurulacak ortamlar ve etkinlikler sağlanabilir.

- Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları yaşa göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin yaşları incelendiğinde 20-30 ve 31-40 yaşındaki öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları 41 yaş ve üzerinelere göre daha düşüktür. Bu kapsamda düşük adanmışlığa neden olan etkenlerin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir ve genç yaşta öğretmenlerin okulla bütünleşmesini, okula ve öğretmenlik mesleğine ilişkin bağlarının güçlendirilmesini artıracak eğitimlere, sosyal etkinliklere ve etkili rehberlik çalışmalarına yer verilebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları hizmet yılına göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin hizmet yılları incelendiğinde hizmet yılı 11-15 arası ve 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları; hizmet yılı 1-5 arası ve 6-10 arasında olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu kapsamda mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının daha kıdemli ve deneyimli öğretmenlere göre düşük olmasına neden olan unsurların belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir. Bu konuda eğitim yöneticileri meslekte yeni olan öğretmenlere öğretmenlik mesleği, okulun yapısı, süreç ve işleyişi hakkında yeterli bilgiler verebilir, kaliteli bir etkileşim ve motive edici bir dil kullanımı ile, okul ve çevreye uyumlarını sağlayıcı oryantasyon çalışmaları yaparak gerekli tedbirler alabilir ve kıdemli öğretmenlerle deneyim aktarımı noktasında işbirliği ve iletişim sağlanmasına öncülük edebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin lider-üye etkileşimleri okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılık göstermektedir. İlçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin lider-üye etkileşimi düzeyleri il merkezinde ve kırsaldaki okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu kapsamda düşük etkileşime neden olan faktörlerin neler olduğunun tespitine yönelik araştırmalar yapılabilir. Ayrıca özellikle il merkezindeki ve kırsaldaki okullardaki yöneticilere etkileşim kalitesini arttıran etkenlere dair bilgiler ve uygulamalar içeren ve tüm bunların hangi olumlu çıktılarını beraberinde getireceği ile ilgili farkındalık eğitimleri verilebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dile dair algıları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılık göstermektedir. İlçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin algı düzeyleri il merkezinde ve kırsaldaki okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu kapsamda düşük etkileşime neden olan faktörlerin neler olduğunun tespitine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin lider-üye etkileşimi tutumlarının ve motivasyonel dil kullanımı algılarının birlikte örgütsel adanmışlıklarını %40 oranında olumlu bir şekilde etkilediği anlaşılmaktadır. Bu iki faktörün yadsınamayacak düzeydeki etkisi dikkate alındığında, yöneticilerin öğretmenleri desteklemede ve adanmışlıklarını artırmada motivasyonel dil kullanmalarının oluşturacağı motivasyonel güç konusunda düzenli aralıklarla, uzmanlar tarafından hizmet içi eğitim verilmesi sağlanabilir. Ayrıca kaliteli bir etkileşim noktasında okul müdürlerinin kendilerini geliştirmeleri ve bu bağlamda her öğretmenle farklı ilişki ve iletişim kurmasına önem vermesi, etkileşim kalitesini ve etkisini artıran tutumlara dair bilgi, beceri ve yönelimlerini artırması, kaliteli bir etkileşime dair mevcut beklentileri dikkate alan fırsatlar yaratması konusunda bilinçlendirilmeleri sağlanmalıdır.

- Alanyazında eğitim örgütlerinde örgütsel adanmışlık, lider-üye etkileşimi ve motivasyonel dil kullanımını inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırma sadece resmi okullarda görev yapan ortaokul öğretmenlerine uygulanmıştır. Eğitim örgütlerinde bu paradigmanın farklı eğitim kademelerinde ve farklı iller kapsamında incelenmesinin ve bu değişkenlerin ilişki içerisinde olabileceği düşünülen farklı değişkenlerle de ilgili daha çok çalışma ve inceleme yapılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları, lider-üye etkileşimi ve motivasyonel dil kullanımı arasındaki ilişkinin derinlemesine incelenmesi, bu değişkenlerle ilişkili olabilecek farklı değişkenlerin ortaya koyulmasını sağlayabilir. Bu yüzden bu çalışma ve bu değişkenlerle ilgili yapılacak diğer araştırmalar nitel araştırma yöntemleriyle desteklenebilir.



KAYNAKLAR

- AARONS, G. A. ve SOMMERFELD, D. H., 2012. "Leadership, Innovation Climate, and Attitudes toward Evidence-Based Practice during a Statewide Implementation", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51 (4), ss. 423-431.
- AFACAN FINDIKLI, M., 2012. "İş Değerleri Perspektifinde Yönetici-Çalışan Uyumu ve İş Tatmini ile Lider-Üye Etkileşimi Üzerine Türk Sağlık Sektöründe Bir Araştırma", Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- AFACAN, Ö., 2011. "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri İle Müdürlerin Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki", Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- AGARWAL, U. A., DATTA, S., BLAKE-BEARD, S. ve BHARGAVA, S., 2012. "Linking LMX, Innovative Work Behaviour and Turnover Intentions: The Mediating Role of Work Engagement", *Career Development International*, 17 (3), ss. 208-230.
- AKKAYA, T., 2015. "Lider-Üye Etkileşiminin İş Doyumuna Etkisinde Örgütsel İklimin Rolü: Hizmet Sektöründe Bir Lojistik Şirket Uygulaması, Doktora Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- AKKOÇ, İ. ve ÇİFTÇİ, A. F., 2016. "Lider-Üye Etkileşiminin Tükenmişliğe Etkisinde İş Doyumunun Aracılık Rolü: Eğitim Sektöründe Bir Araştırma", *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2 (2), ss. 193-211.
- AKKOÇ, İ., 2011. "Grup ve Hiyerarşik Alt Kültürlerinin İş Performansına Etkisi: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü", *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (2), ss. 17-44.
- AKŞEHİRLİ, S., 2011. "Söz Edimleri Kuramı Açısından Kurgusal Anlatı Metinlerinde Söz Aktarımı", *Turkish Studies*, 6 (2), ss. 143-162.
- ALLEN, N. J. ve MAYER, J. P., 1990. "The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization", *Journal of Occupational ve Organizational Psychology*, 63 (1), ss.1-38.
- ALLEN, N. J. ve MEYER, J. P., 1990. "The Measurement And Antecedents Of Affective, Continuance And Normative Commitment To The Organization", *Journal of Occupational Psychology*, 63 (1), ss. 1-18.
- ALPER-APAK, E.G., 2009. "Yıldırma Eylemleri ve Örgütsel Adanmışlık İlişkisi: İlköğretim Okulu Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ALPUGAN ŞİRİN, E., 2018. "Örgütsel Prestij Algısı ile Çalışanların Örgüte Bağlılıkları Arasındaki İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Rolü Üzerine Bir Araştırma", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ALTAY, M., 2011. "Çatışma Yönetim Tarzlarının Lider-Üye Etkileşimi Üzerine Etkisi: Yazılım Sektöründe Bir Araştırma", Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ALTUNAY, E., 2017. "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Ve Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Milli Eğitim Dergisi*, 46 (213), ss. 37-66.
- ALTUNEL, A.T., 2015. "Örgütsel Güven Düzeyi İle Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Arasındaki İlişki: Bir Araştırma", Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- ARSLAN, F. ve GÜNAY, M., 2015. "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Algıladıkları Dönüşümsel Liderlik Stilleri ile Adanmışlık Düzeylerinin İlişkisi", *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 5 (2), ss. 296-311.

- ARSLANHAN, Ü.N., 2014. “Ortaokul Öğretmenlerinin Yıldırma Eylemlerine Maruz Kalma Durumları İle Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- ARSLANTAŞ, C.C., 2007. “Lider-Üye Etkileşiminin Yöneticiye Duyulan Güven Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Görgül Bir Çalışma”, Tisk Akademi Dergisi, 2 (3), ss. 160-173.
- ARTUN, B., 2008. “Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumlarına Etkisi (Sakarya İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ASHKANASY, N. M. ve O’CONNOR, C., 1997. “Value Congruence in Leader Member Exchange”, The Journal of Social Psychology, 137 (5), ss. 647-662.
- ASLAN, Ş. ve ÖZATA, M., 2009. “Lider-Üye Etkileşiminin (LMX) Yöneticiye Duyulan Güven Düzeyine Etkisi”, Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 9 (17), ss. 94-116.
- ATAR, G., 2009. “İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlıkları ile Müdürlerin Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- AUSTIN, J. L., 2007. Söylemek ve Yapmak, Çev.:R. L. Aysever, Metis Yayınları, İstanbul.
- AVCI, U. ve TURUNÇ, Ö., 2012. “Dönüşümcü Liderlik ve Örgüte Güvenin Kariyer Memnuniyetine Etkisi: Lider-Üye Etkileşiminin aracılık Rolü”, Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi, 4 (2), ss. 45-55.
- AYDIN, M., 2000. “Eğitim Yönetimi”, Hatipoğlu Yayın, 6.B., Ankara.
- AYTAÇ, Ö., 2004. “Örgütler: Sosyolojik Bir Perspektif”, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1 (14), ss. 189-217.
- AYTEKİN, M., 2016. “Lider Üye Etkileşiminin Örgütsel Adanmışlık Üzerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- BABİL, F., 2009. “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerine Sahip Olmaları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmaları Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- BAHADIR, Z. ve CERTEL, Z., 2016. “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlikleri İle Örgütsel Adanmışlıklarının İncelenmesi”, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17 (1), ss. 135-146.
- BAKAN, İ., 2011. Örgütsel Stratejilerin Temeli Örgütsel Bağlılık, Gazi Kitabevi, Ankara, 343s.
- BALAY, R., 2000. Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- BALCI, A., 1993. Etkili Okul; Kuram, Araştırma ve Uygulama , Yavuz Dağıtım, Ankara.
- BALCI, A., 2000. Örgütsel Gelişme Kuram ve Uygulama, 2.bs, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- BASDEN, A. ve KLEIN, H. K., 2008. “New Research Directions for Data and Knowledge Engineering: A Philosophy of Language Approach”, Data and Knowledge Engineering, 67 (2), ss. 260-285.
- BAŞ, T., KESKİN, N. ve MERT, İ. S., 2010. “Lider Üye Etkileşimi (LÜE) Modeli ve Ölçme Aracının Türkçede Geçerlik ve Güvenilirlik Analizi”, Ege Akademik Bakış, 10 (3) ss. 1013-1039.
- BAŞARAN, İ. E., 1998. Yönetimde İnsan İlişkileri, Aydan Web Tesisleri, Ankara.
- BAUER, T. N. ve GRAEN, S. G., 1996. “Development of Leader-Member Exchange: A Longitudinal Test”, Academy of Management Journal, 39 (6), ss. 1538-1567.
- BAYRAK, S., 5-6 Haziran 1997. “Değişen Liderlik Anlayışı ve Türkiye Gerçeği”, 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu, Bildiriler Kitabı 2, ss. 355.

- BAYRAKTAR, A.N., 2014. "Astların Yöneticisini Lider Olarak Kabul Etmesinin Lider-Üye Etkileşimine Etkisi Yoluyla Örgütsel Sessizliğe Etkisi", Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BAYRAM, L., 2005. "Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık", Sayıştay Dergisi, 59, ss. 125-139.
- BECKER, T.E., BILLINGS, R.S., EVELETH, D.M. ve GILBERT, N.L., 1996. "Foci and Bases of Employee Commitment: Implications for Job Performance. The Academy of Management Journal, 39 (2), ss. 464-482.
- BENNİS, W., 1999. Bir Lider Olabilmek, Çev.:U. Teksöz, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- BESEN, E., 2017. "Birey-Örgüt Uyumu ve Yöneticiye Duyulan Güven ile Lider-Üye Etkileşimi Bağlamında Bursa'da Otomotiv Sektörü Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma", Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BIGGARD, N. W. ve HAMILTON, G. G., 1984. The Power of Obedience. Administrative Science Quarterly, 29 (4), ss. 540-549.
- BOLAT, O. İ., 2011. "Öz Yeterlilik ve Tükenmişlik İlişkisi: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Etkisi", Ege Akademik Bakış, 11 (2), ss. 255-266.
- BONS, P., 1981. "Leadership in Organizations", USMA Press, NewYork.
- BOYLU, Y., PELİT, E. ve GÜÇER, E., 2007. "Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma", Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar, 44 (511), ss. 55-74.
- BOZDEMİR, Y. ve YOLCU, H., 2014. "Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki", Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4 (2), ss. 287-311.
- BULUÇ, B., 2009. "Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişki", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15 (57), ss. 5-34.
- BULUT, M. Ş., 2012. "Lider Üye Etkileşiminin Yöneticiye Güven ve İş Tatmini Üzerine Etkisinin Araştırılması: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma", Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BURSALIOĞLU, Z., 2004. "Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış", Pegem A Yayıncılık, Ankara, 250s.
- BURSALIOĞLU, Z., 2005. Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, 13. Baskı, Pegem A.
- BUSBY, J. S. ve WILLIAMS, G. M., 1997. "The Use of Frontier Analysis for Goal Setting", Journal of Engineering Design, 8 (1), ss. 53-74.
- CAMCI, C., (ts). "Pragmatizm, Dil, Betimleyebilirlik ve Etik", Felsefe Dergisi, ss. 11-36.
- CAN, N., 2014. Öğretmen Liderliği, 4.Bs., Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 229s.
- CELEP, C., 1996. "Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı", Yayınlanmamış Araştırma, Ankara.
- CELEP, C., 1998. "Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı", Ankara: Eğitim ve Bilim Dergisi, 22 (108), ss. 56-62.
- CELEP, C., 2000, Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler, Anı Yayıncılık, Ankara, 192s.
- CELEP, C., DOYURAN, Ş., SARIDEDE, U. ve DEĞİRMENCİ, T., 2004. "Eğitim Örgütlerinde Çok Boyutlu İş Etiği ve Örgütsel Adanmışlık", XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ss. 6-9.
- CENGİZ, A.A., 2001. "Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri ve Eskişehir'de Sağlık Personeli Üzerinde Bir Uygulama", Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- CENGİZ, R., TURGUT, M. ve KABAKÇI, A., 2014. "Besyo Öğretim Elemanlarının Adanmışlık Düzeylerinin Belirlenmesi", International Journal of Science Culture and Sport, 2 (Special Issue 1), ss. 582-593.
- CERİT, Y., 2012. "Lider Üye Etkileşimi ile Öğretmenlerin Performansları Arasındaki İlişki", Balıkesir University Journal of Social Sciences Institute, 15 (28), ss. 33-46.

- CEVRİOĞLU, E., 2007. "Lider-Üye Etkileşimi ile Bireysel ve Örgütsel Sonuçlar Arasındaki İlişki: Ampirik Bir İnceleme". Doktora Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- CEYLAN, A., 1998. "Örgütsel Davranışın Bireysel Boyutu", Gebze: Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Yayınları, 2, ss. 72.
- CEYLAN, A., ÖZBAL, S., DİNÇ, A. ve KESKİN, M., 2005. "Lider-Üye Etkileşimi ve Güvenin Psikolojik Güçlendirmeye Etkileri Üzerine Bir Araştırma", Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (2), ss. 25-40.
- CHUGHTAI, A. A. ve ZAFAR, S., 2006. "Antecedents and Consequences of Organizational Commitment Among Pakistani University Teachers", Applied HRM Research, 11 (1), ss. 39-64.
- COGLISER, C. C., ve SCHRIESHEIM, C. A., 2000. "Exploring Work Unit Context and LeaderMember Exchange: A Multi-Level Perspective", Journal Organizational Behavior, 21, ss. 487-511.
- COHEN, L., MANION, L. ve MORRISON, K., 2000. "Research Methods in Education.", 5th Ed., Routledge Falmer, London, 446s.
- COLQUITT, J. A., SCOTT, B. A., RODELL, J. B., LONG, D. M., ZAPATA, C. P., CONLON, D. E. ve WESSON, M. J., 2013. "Justice at the Millennium, a Decade Later: A Meta-Analytic Test of Social Exchange and Affect-Based Perspectives", Journal of Applied Psychology, 98 (2), ss.199-236.
- CONGER, J., 1991. "Inspiring Others: The Language of Leadership", Academy of Management Executives, 5 (1), ss. 31-44.
- CROSSAN, M., LANE, H. ve WHITE, R., 1999. "An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution", Academy of Management Review, 24 (3), ss. 522-538.
- CROSSLAND, R. ve CLARKE, B., 2008. The Leader's Voice: How Your Communication Can Inspire Action and Get Results, New York: SelectBooks, New York.
- ÇALIŞKAN C. S., 2009. "Turizm İşletmelerinde Liderlik Tarzları ve Lider-Üye Etkileşimi Kalitesi (LÜE) Üzerine Bir Çalışma", Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11 (2), ss. 219-241.
- ÇALIŞKAN, C. S., 2008. "Toward A Linkage between Leadership Competencies, Paternalistic Leadership Styles and Cultural Assumptions on Leader-Member Exchange Perceptions of Managers", Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÇAVUŞ, Ş. ve GÜRDOĞAN, A., 2008. "Örgüt Kültürü ve Örgütsel Adanmışlık İlişkisi: Beş yıldızlı Bir Otel İşletmesinde Bir Araştırma", Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, (1), ss. 18-34.
- ÇELİK, M., TURUNÇ, Ö. ve BİLGİN, N., 2014. "Lider-Üye Etkileşimi ve Kariyer Memnuniyetinin Yenilikçi Davranışa Etkisinde Etiğin Düzenleyici Rolüne Yönelik Deneysel Bir Araştırma", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11 (25), ss. 491-508.
- ÇELİK, S., 2011. "Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları İle Öğretmenlere Yönelik Yıldırma Davranışları Arasındaki İlişki", Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÇELİK, V., 2003. "Eğitimsel Liderlik", Pegem A Yayıncılık, Ankara, 278s.
- ÇELİK-KELEŞ, H.N., 2006. "İş Tatmininin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisine İlişkin İlaç Üretim ve Dağıtım Firmalarında Yapılan Bir Araştırma", Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ÇETİN, F., BASIM H.N. ve AYDOĞAN, O., 2011. "Örgütsel Bağlılığın Tükenmişlik ile İlişkisi: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (25), ss. 61-70.
- ÇETİN, Ş., KORKMAZ, M. ve ÇAKMAKÇI, C., 2012. "Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlik ile Lider-Üye Etkileşiminin Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık

- Davranışı Üzerindeki Etkisi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 18 (1), ss. 7-36.
- ÇETİN-ÖLÇÜM, M., 2004. Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık, 1. Bs., Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 150s.
- ÇÖL, G. ve ARDIÇ, K., 2008. “Sosyal Yapısal Özelliklerin Örgüte Bağlılık Üzerine Etkileri”, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 22 (2), ss. 158-173.
- ÇÖL, G., 2004, “Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi”, İş-Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 6 (2), 4-11.
- DAL, L., 2014. “Hizmetkar Liderlik ile Lider-Üye Etkileşimi Arasındaki İlişki: Bir Devlet Üniversitesinde Araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- DANNETTA, V., 2002. “What Factors Influence a Teacher’s Commitment to Student Learning?”, Leadership and Policy in Schools, 1 (2), ss. 144-171.
- DANSEREAU, F., CASHMAN, J. ve GRAEN, G., 1973. “Instrumentality Theory and Equity Theory as Complementary Approaches in Predicting the Relationship of Leadership and Turnover among Managers”, Organizational Behavior and Human Performance, 10 (2), ss. 184-200.
- DANSEREAU, F., GRAEN, G. ve HAGA, W. J., 1975. “A Vertical Dyad Linkage Approach to Leadership within Formal Organizations: A Longitudinal Investigation of the Role Making Process”, Organizational Behavior and Human Performance, 13 (1), ss. 46-78.
- DANSEREAU, F., YAMMARINO, F. J. ve MARKHAM, S. E., 1995a. “Leadership: The Multiple Level Approaches”, Leadership Quarterly, 6, ss. 97-109.
- DAY, D. V. ve CRAIN, E. C., 1992. “The Role of Affect and Ability in Initial Exchange Quality Perceptions”, Group and Organization Management, 17 (4), ss. 380-397.
- DECOTIIS, A.T. ve SUMMERS, T.P., 1987. “A Path Analysis of A Model of the Antecedents and Consequences of Organizational Commitment”, Human Relations, 40 (7), ss. 445-470.
- DELİVELİ, Ö., 2010. “Yönetimde Yeni Yönelimler Bağlamında Lider Yöneticilik”, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- DEMİR, S., 2018. “Okul Yöneticilerinin Motivasyonel Dili ile Öğretmen Öz Yeterliği Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma”, Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (2), ss. 177-183.
- DEMİRHAN, M.F., KARAMAN A., 2015. “Akademişyenlerin Adalet ve Etik Algılarının Örgütsel Adanmışlıklarına Etkisi”, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(4), ss. 245-266.
- DIENESCH, R. M. ve LIDEN, R. C., 1986. “Leader-Member Exchange Model of Leadership: A Critique and Further Development”, Academy of Management Review, 11 (3), ss. 618-634.
- DOĞAN, Ü., 2015. “Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri İle Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- DRUCKER, P. F., 1996. Yeni Gerçekler, Çev.:B. Karanakçı, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.
- DULEBOHN, J. H., BOMMER, W. H., LIDEN, R. C., BROUER, R. L. ve FERRIS, G. R., 2012. “A Meta-Analysis of Antecedents and Consequences of Leader-Member Exchange Integrating the Past with an Eye toward the Future”, Journal of Management, 38 (6), ss. 1715-1759.
- DUNEGAN, K. J., DUCHON, D. ve UHL-BIEN, M., 1992. “Examining the Link Between Leader-Member Exchange and Subordinate Performance: The Role of Task Analyzability and Variety as Moderators”, Journal of Management, 18 (1), ss. 59-76.
- DUYGULU, S. ve KUBLAY G., 2008. “Yönetici Hemşirelerin ve Birlikte Çalıştıkları Hemşirelerin Liderliğe İlişkin Değerlendirmeleri ve Yönetici Hemşirelerin Sahip

- Oldukları Liderlik Özellikleri”, Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi,1 (15), ss. 1-15.
- DÜZENER, S., 2006. “Özel İlk Ve Ortaöğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasının Yönetici Ve Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- EKİNCİ, Ö., 2012. “Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Yıldırma Davranışları ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- ERASLAN, L., 2004. “Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik”, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 1 (1).
- ERÇETİN, S., 2000. “Lider Sarmalında Vizyon”, 2. Basım, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 184s.
- ERDEM, F. S., 2008. "Organizasyonlardaki Lider-Üye Etkileşiminin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkilerinde, İzlenim Yönetimi Davranışının Rolü: Kayseri’de Hizmet Sektöründe Bir Araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- ERDOĞAN B. ve LİDEN, R. C., 2006. "Collectivism as A Moderator of to Organizational Justice; Implication for Leader-Member Exchange and Ingratiation", Journal of Organizational Behavior, 27, ss. 1-17.
- ERDOĞAN, B. ve ENDERS, J., 2007. "Support From the Top: Supervisors' Perceived Organizational Support as a Moderator of Leader-Member Exchange to Satisfaction and Performance Relationships", Journal of Applied Psychology, 2007, 92 (2), ss. 321.
- ERDOĞAN, S., 2014. “Lider ve Astların Duygusal Zeka Faktörleri ile Lider Üye Etkileşimi Arasındaki İlişkilere Yönelik Bir Araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- EROĞLU, S., 2007. “Toplam Kalite Yönetimi Uygulanan Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık ve Motivasyon Düzeyleri”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ERTÜRK, E., 2011. “İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgütsel Adalet Algısı ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- ERTÜRK, M., 2014. “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- ERYILMAZ, İ., 2017. “Sosyal Güç, Lider-Üye Etkileşimi ve İş Tatmini İlişkisinde Politik Yetinin Düzenleyici Rolü: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma”, Doktora Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- ESTERHAMMER, A., 1999. “Performative Language and Speech-act Theory: A Companion to Romanticism”, Ed.: Wu, Duncan, Blackwel Publishing.
- ETZIONI, A., 1966. A Comparative Analysis of Complex Organizations: On Power, Involvement and Their Correlates, The Free Press, New York, 584s.
- FELDMAN, D. C. ve BRETT, J. M., 1983. “Coping with New Jobs: A Comparative Study of New Hires and Job Changers”, Academy of Management Journal, 26 (2), ss. 258-272.
- FELDMAN, J. M., 1986. “A Note on The Statistical Correction of Halo Error”, Journal of Applied Psychology, 71, ss. 174.
- FİDAN, D., 2007. “Türkçe Ezgi Örüntüsünde Duygu Durum ve Söz Edimi Görünümü”, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, (yayınlanmamış).
- FLICKINGER, M., ALLSCHER, M. ve FIEDLER, M., 2016. “The Mediating Role of Leader-Member Exchange: A Study of Job Satisfaction and Turnover Intentions in Temporary Work”, Human Resource Management Journal, 26 (1), ss. 46-62.

- GAERTNER, K. ve NOLLEN, S., 1989. "Career Experiences, Perceptions of Employment Practices, and Psychological Commitment to the Organizations", *Human Relations*, (42), ss. 975-991.
- GERSTNER, C. R. ve DAY, D. V., 1997. "Meta-Analytic Review of Leader-Member Exchange Theory: Correlates and Construct Issues", *Journal of Applied Psychology*, 82 (6), ss. 827-844.
- GICI, A., 2011. "İstanbul'daki Vakıf Üniversiteleri Hazırlık Okullarında Çalışan İngilizce Okutmanlarının Örgütsel Adanmışlık Düzeyi", Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- GORIS, J. R., VAUGHT, B. C. ve PETTIT, J. D., 1997. "Effects of Ommunication Direction on Job Performance and Satisfaction: A Moderated Regression Analıysis", *The Journal of Business Communication*, 37 (4), ss.348-368.
- GÖKALP, S., OĞUZ, K., ANGAY, A. ve AKGÜN, F., 2015. "Okul Müdürüne Güvenin İş Tatmini Üzerindeki Etkisinde Lider-Üye Etkileşiminin Aracı Rolü", *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), ss. 46-70.
- GÖKGÖZ, S., 2016. "Lider Üye Etkileşiminin Algılanan İş Performansına Etkisinde Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Rolü", Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- GÖKSEL, A. ve AYDINTAN, B., 2012. "Lider-Üye Etkileşimi Düzeyinin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi: Görgül Bir Araştırma", *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17 (2), ss. 247-271.
- GRAEN, G. B. ve CASHMAN, J. H., 1975. "A Role-Making Model of Leadership in Formal Organizations: A Developmental Approach", *Leadership Frontiers*, Kent State University Press, Kent, OH, Ed.: J.G. Hunt, L.L. Larson, ss. 143-166.
- GRAEN, G. B. ve UHL-BIEN M., 1995."Relationship-Based Approach to Leadership: Development of Leader-Member Exchange (LMX) Theory of Leadership Over 25 Years: Applying A Multi-Level Multi-Domain Perspective", *Leadership Quarterly*, 6 (2), ss. 199-247.
- GRAEN, G. B. ve UHL-BIEN, M., 1991. "The Transformation of Professionals into SelfManaging and Partially Self-Designing Contributors: Toward a Theory of Leadership-Making", *Journal of Management Systems*, 3 (3), ss. 25-39.
- GRAEN, G. B., LIDEN, R. C. ve HOEL, W., 1982a. "Role of Leadership in the Employee Withdrawal Process", *Journal of Applied Psychology*, 67 (6), ss. 868-872.
- GRAEN, G. ve SCHIEMANN, W., 1978. "Leader-Member Agreement: A Vertical Dyad Linkage Approach", *Journal of Applied Psychology*, 63 (2), ss. 206-212.
- GRAEN, G. ve UHL-BIEN, M., 1995. "Relationship-based Approach to Leadership: Development of Leader-Member Exchange Theory of Leadership Over 25 Years: Applying a Multi-Levelmulti Domain Perspective", *Leadership Quarterly*, 6, ss. 219-247.
- GRAEN, G., CASHNNAN, J. F., GINSBURG, S. ve SCHIEMANN, W., 1977. "Effects of Linking-Pin Quality on the Quality of Working Life of Lower Participants", *Administrative Science Quarterly*, 22, ss. 491-504.
- GRAEN, G., NOVAK, M. A. ve SOMMERKAMP, P., 1982b. "The Effects of Leader-Member Exchange and Job Design on Productivity and Satisfaction: Testing a Dual Attachment Model", *Organizational Behavior and Human Performance*, 30 (1), ss. 109-131.
- GRAEN, G.B. ve SCANDURA T. A., 1987. "Toward A Psychology of Dyadic Organizing", *Research in Organizational Behavior*, 9, ss. 175-208.
- GÜL, H., 2002. "Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesi ve Değerlendirmesi", *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2 (1), ss. 37-55.
- GÜRBOYOĞLU, J., 2009. "Lider-Üye Etkileşiminin Örgütsel Adalet Algısı ve Tükenmişlik Üzerine Etkileri", Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- GÜVEN, M., 2006. "Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- HAN, G. H. ve JEKEL, M., 2011. "The Mediating Role of Job Satisfaction between Leader Member Exchange and Turnover Intentions", *Journal of Nursing Management*, 19 (1), ss. 41-49.
- HARGIE, O., TORISH, D. ve WILSON, N., 2002. "Communication Audits and The Effects of Increased Information: A Follow-Up Study", *The Journal of Business Communication*, 39 (4), ss. 414-436.
- HEUVEL, M., DEMEROUTI, E. ve PEETERS, M.C., 2015. "The Job Crafting Intervention: Effects on Job Resources, Self-Efficacy, and Affective Well-Being", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88 (3), ss. 511-532.
- HOGG, M. A., 2004. "Leader-Member Exchange (LMX) Theory", *Encyclopedia of Leadership*, Ed.: G. R. Goethels, G. J. Sorenson ve J. M. Burns, California, Sage Publications Inc., ss. 835-840.
- HOUSE, R. J. ve ADITYA, R. N., 1997. "The Social Scientific Study of Leadership; Qua Vadis?", *Journal of Management*, 23 (3), ss. 409-473.
- HOY, W. K. ve MİSKEL, C. G., 2010. *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*, Çev. Ed.:S. Turan, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- HREBINIAK, L.G. ve ALUTTO, J.A., 1972. "Personal and Role-Related Factors in the Development of Organizational Commitment", *Administrative Science Quarterly*, 17 (4), ss. 555-573.
- HUMPHREY, S. E., NAHRGANG, J. D. ve MORGESON, F. P., 2007. "Integrating Motivational, Social, and Contextual Work Design Features: A Metaanalytic Summary and Theoretical Extension of the Work Design Literature", *Journal of Applied Psychology*, 92, ss. 1332-1356.
- ILIES, R., NAHRGANG, J. D. ve MORGESON, F. P., 2007. "Leader-Member Exchange and Citizenship Behaviors: A Meta-Analysis", *Journal of Applied Psychology*, 92, ss. 269-277.
- İBİCİOĞLU H., ÖZMEN, İ. ve TAŞ, S., 2009. "Liderlik Davranışı ve Toplumsal Norm İlişkisi: Ampirik Bir Çalışma", *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (2), ss. 1-23.
- İLSEV, A., 1997. "Örgütsel Bağlılık: Hizmet Sektöründe Bir Araştırma", *Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- İNCE, M. ve GÜL, H., 2005. *Yönetimde yeni bir paradigma*, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya, 122s.
- KAHRAMAN T., 2009. "Özel Bir Hastanede Çalışan Hemşirelerin İşgücü Verimliliğini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi", *Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- KAHRAMAN, Ç. A., 2012. "Aktörün Sosyal Ağ Düzenindeki Konumu ve Lider-Üye Etkileşimi: Gruplaşmalar, Güç, Etkileşimler ve Motivasyon", *Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- KALAYCI, Ş., (Ed.) *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- KANG, D. S. and STEWART, J., 2007. "Leader-Member Exchange (LMX) Theory of Leadership and HRD", *Leadership and Organization Development Journal*, 28 (6), ss. 531-551.
- KANG, D. S., STEWART, J. ve KIM, H., 2011. "The Effects of Perceived External Prestige, Ethical Organizational Climate, and Leader-Member Exchange (LMX) Quality on Employees' Commitments and their Subsequent Attitudes", *Personnel Review*, 40 (6), ss. 761-784.
- KANTER, R.M., 1968. "Commitment and Social Organization: A Study of Commitment Mechanisms in Utopian Communitise", *American Sociological Review*, 4 (33), ss. 499-517.
- KARAASLAN, Ö., 2010. "Motivasyonel Dilin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile Olan İlişkisinde Lider Üye Etkileşimin Aracılık Etkisinde İncelenmesi: Yapısal Eşitlik Modelinde Bir Uygulama", *Yüksek Lisans Tezi, Harp Akademileri Komutanlığı Stratejik Araştırmalar Enstitüsü*, İstanbul.

- KARAGÖZ, A., 2008. "İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Etik Liderlik Rollerini İle Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki (Bursa İli Örneği)", Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KARAGÖZ, A., 2008. "İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Etik Liderlik Rollerini ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki (Bursa İli Örneği)", Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KARAKUŞ, S., 2013. "Örgütsel Adaletin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisinde Lider-Üye Etkileşiminin Rolü", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KARAMAN, E., 2018. "Lider-Üye Etkileşimi ile Bireysel Performans Arasındaki İlişki: Çorum İlindeki İlk ve Orta Dereceli Okullarda Bir Araştırma", Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KARAMAN, E., 2018. "Lider Üye Etkileşimi İle Bireysel Performans Arasındaki İlişki", Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KARANİKA-MURRAY, M., BARTHOLOMEW, K. J., WILLIAMS, G. A. ve COX, T., 2015. "LeaderMember Exchange across Two Hierarchical Levels of Leadership: Concurrent Influences on Work Characteristics and Employee Psychological Health", *Work and Stress*, 29 (1), ss. 57-74.
- KARASAR, N., 2006. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 292s.
- KARASOY, H. A. ve BEDÜK. A. (Ed.), 2011. *Örgüt Psikolojisi*, 1. Bs., Atlas Akademi, Konya, 279s.
- KARCIOĞLU, F. ve KAHYA, C., 2011. "Lider-Üye Etkileşimi ve Çatışma Yönetim Stili İlişkisi", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), ss. 337-352.
- KAŞLI, M., 2009. "Otel İşletmelerinde İşgörenlerin Kişilik Özellikleri, Lider-Üye Etkileşimi ve Tükenmişlik İlişkisinin İncelenmesi" Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- KATI, Y., 2016. "İşgörenlerin Politik Becerileri ve Kariyer Başarısı İlişkisi: Lider Üye Etkileşiminin Aracılık Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- KATRİNLİ, A., ATABAY, G., GÜNAY, G. ve GÜNERİ, B., 2008. "Leader-Member Exchange, Organizational Identification and the Mediating Role of Job Involvement for Nurses", *Journal of Advanced Nursing*, 64 (4), ss. 354-362.
- KIRBOĞA, R., 2017. "Psikolojik Sözleşme İhlali Ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- KIZIL, Ş., 2014. "Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki", Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KJELDAL, S. E., RINDFLEISH, J., ve SHERIDAN, A., 2005. "Deal-Making and Rule-Breaking: Behind the Facade of Equity in Academia", *Gender and Education*, 17 (4), ss. 431-447.
- KRISHNAN, V. R., 2005. "Leader-Member Exchange, Transformational Leadership, and Value System", *Electronic Journal of Business and Organization Studies*, 10 (1), ss. 14-21.
- KUTLAY, Y., 2012. "Araştırma Görevlilerinin Örgütsel Adanmışlık ve Öz-Yeterliliklerinin Örgütsel Sessizlikleri Üzerine Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- KUZUCU, E., 2013. "Örgütsel Adalet Algısının Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisinde Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü Özel Bir Hastanede Çalışan Hemşireler Üzerinde Araştırma", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- LATİFOĞLU, N., 2015. "Motivasyonel Dil Kullanımının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi: Çaykur'da Bir Uygulama", Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- LIDEN, R. C. ve GRAEN, G., 1980. "Generalizability of the Vertical Dyad Linkage Model of Leadership. *Academy of Management Journal*, 23 (3), ss. 451-465.
- LIDEN, R. C. ve MASLYN, J. M., 1998. "Multidimensionality of Leader-Member Exchange: An Empirical Assessment through Scale Development. *Journal of Management*, 24 (1), ss. 43-72.
- LIDEN, R. C., WAYNE, S. J. ve STILWELL, D., 1993. "A Longitudinal Study on the Early Development of Leader-Member Exchanges", *Journal of Applied Psychology*, 78 (4), ss. 662-671.
- LINDEN, R., WAYNE, S. ve STITWELL, D., 1993. "A Longitudinal Study on The Early Development of Leader-Member Exchanges", *Journal of Applied Psychology*, 78, ss. 662-674.
- LLOYD, B., 2006. "Leadership and Wisdom", Adel Safty (Eds.), *Global Leadership*, İstanbul Commerce University Publications, İstanbul, ss. 359-377.
- LOI, R., NGO, H. Y., ZHANG, L. ve LAU, V. P., 2011. "The Interaction between Leader-Member Exchange and Perceived Job Security in Predicting Employee Altruism and Work Performance", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84 (4), ss. 669-685.
- LUSCHER, L. S. ve LEWIS, M. W., 2008. "Organizational Change and Managerial Sensemaking: Working Through Paradox", *Academy of Management Journal*, 51 (2), ss. 221-240.
- MAITLIS, S., 2005. "The Social Processes of Organizational Sensemaking", *Academy of Management Journal*, 48, ss. 21-49.
- MAJOR, D. A., KOZLOWSKI, S. W. J., CHAO, G. T. ve GARDNER, P. D., 1995. "A Longitudinal Investigation of Newcomer Expectations, Early Socialization Outcomes, and the Moderating Effects of Role Development Factors", *Journal of Applied Psychology*, 80, ss. 418-431.
- MASLYN, J. M. ve UHL-BIEN, M., 2001. "Leader-Member Exchange and its Dimensions: Effects of Self-Effort and Other's Effort on Relationship Quality", *Appl Psychol*, 86 (4), ss. 697-708.
- MATHIEU, C., FABI, B., LACOURSIÈRE, R. ve RAYMOND, L., 2016. "The Role of Supervisory Behavior, Job Satisfaction and Organizational Commitment on Employee Turnover", *Journal of Management and Organization*, 22 (1), ss. 113-129.
- MAYFIELD, J. ve MAYFIELD, M., 2002. "Leader Communication Strategies Critical Paths to Improving Employee Commitment", *American Business Review*, ss. 89-97.
- MAYFIELD, J. ve MAYFIELD, M., 2006. "The Benefits of Leader Communication on Part-Time Worker Outcomes: A Comparison Between Part-Time and Full-Time Employees Using Motivating Language", *Journal of Business Strategies*, 23 (2), ss. 131-153.
- MAYFIELD, J. ve MAYFIELD, M., 2007. "The Effects of Leader Communication on A Worker's Intent to Stay: An Investigation Using Structural Equation Modeling", *Human Performance*, 20 (2), ss. 85-102.
- MAYFIELD, J., 2009a. "Motivating Language: A Meaningful Guide for Leader Communications", *Development and Learning in Organizations*, 23 (1), ss. 9-11.
- MAYFIELD, J., MAYFIELD, M. ve KOPF, J., 1995. "Motivating Language: Exploring Theory with Scale Development", *The Journal of Business Communication*, 32 (4), ss. 329-344.
- MAYFIELD, J., MAYFIELD, M. ve KOPF, J., 1998. "The Effects of Leader Motivating Language on Subordinate Performance and Satisfaction", *Human Resource Management*, 37 (3-4), ss. 235-235.
- MAYFIELD, M. ve MAYFIELD, J., 2009b. "The Role of Leader-Follower Relationships in Leader Communication: A Test Using the LMX and Motivating Language Models", *The Journal of Business Inquiry*, 8 (1), ss. 65-82.

- MAZUTIS, D. ve SLAWINSKI, N., 2008. "Learnining Organizational Throuhg Authentic Dialogue", *Management Learning*, 39 (4), ss. 437-456.
- MCBAIN, R., 2005. "Organisational Commitment", *Henley Manager Update*, 17 (1), ss. 23-33.
- MENG, F. ve WU, J., 2015. "Merit Pay Fairness, Leader-Member Exchange, and Job Engagement Evidence From Mainland China", *Review of Public Personnel Administration*, 35 (1), ss. 47-69.
- MERT, İ. S., 2011. "Yöneticilerin Kullandıkları Motivasyonel Dil ve Performans Üzerindeki Etkisi", *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (26), ss. 197-214.
- MERT, İ. S., KESKİN, N. ve BAŞ, T., 2011. "Motivasyonel Dil (MD) Teorisi ve Ölçme Aracının Türkçede Geçerlik ve Güvenilirlik Analizi", *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12 (2), ss. 243-255.
- MEYER, J. P. ve ALLEN, N. J., 1997. *Commitment in the Workplace, Theory, Research and Application*, Sage Publications, Inc, London.
- MEYER, J.P. ve ALLEN, N.J., 1991. "A Three-Components Conceptualization of Organizational Commitment", *Human Resource Management Review*, 1 (1), ss. 61-89.
- MEYER, R.C. ve SCHOORMAN, F.D., 1998. "Differentiating Antecedents of Organizational Commitment: A Test of March and Simon's Model", *Journal of Organizational Behavior*, 19 (1), ss. 15-28.
- MORROW, P.C. 1983. "Concept Redundancy in Organizational Research: The Case of Work Commitment", *The Academy of Management Review*, 8 (3), ss. 486-500.
- MOUNT, A., 2008. "Intentions, Gestures, and Salience in Ordinary and Deffered Demonstrative Reference", *Mind and Language*, 23 (2), ss. 145-164.
- MOWDAY, R.T., LYMAN, W.P. ve RICHARD M.S., 1982. "Employee- Organization Linkages: The Psychology of Commitment", *Absenteeism and Turnover*. Academic Press, New York.
- MOWDAY, R.T., STEERS, R.M., PORTER, L.W., 1979. "The Measurement of Organizational Commitment", *Journal of vocational Behaviour*, 14, ss. 224-247.
- NARMAN, A., 2012. "Öğretmenlerin Örgütsel Güvenleri İle Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Ümraniye İlçesi Örneği)", *Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- NELSON, S. A., AZEVEDO, P. R., DIAS, R. S., SOUSA, S. D. M. A., CARVALHO, L. D. P., SILVA, A. C. O. ve RABELO, P. P. C., 2013. "Nursing Work: Challenges for Health Management in the Northeast of Brazil. *Journal of Nursing Management*, 21 (6), ss. 838-849.
- NGUNI, S., SLEEGERS, P. ve DENESSEN, E., 2006. "Transformational and Transactional Leadership Effects on Teachers' Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Organizational Citizenship behavior in Primary Schools: The Tanzanian Case", *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), ss. 145-177.
- O'REILLY, C. ve CHATMAN, J., 1986. "Organizational Commitment and Psychological Attachment: The Effects of Compliance, Identification and Internalization on Prosocial Behaviour", *Journal of Applied Psychology*, 3 (71), ss. 492-499.
- OĞUZHAN, T., 2015. "Algılanan Etik İklim Boyutları, Lider Üye Etkileşimi ve Öz Kendilik Değerlendirmesinin İzlenim Yönetimi Taktikleri Kullanımı Üzerindeki Etkileri", *Doktora Tezi, Kara Harp Okulu Komutanlığı Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- ONARAN, O., 1981. *Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları*, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara.
- ORDUN, G. ve AKTAŞ, H., 2014. "Lider-Üye Etkileşimi Faktörlerinin Liderler ve Astlar Tarafından Karşılıklı Algılanması: Bir Perakende İşletmesi Çalışanları Üzerinde Araştırma", *Istanbul University Journal of the School of Business Administration*, 43 (1), ss. 120-135.

- ÖZDEN, Y., 1997. "Öğretmenlerde Okula Adanmışlık: Yönetici Davranışları ile İlişkili mi?", Milli Eğitim Dergisi, (135), ss. 35-42.
- ÖZDEN, Y., 2006. "Dönüşüm Mimarlığı", Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı, İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara, ss. 1-18.
- ÖZEN, H., 2013. "Okul Müdürlerine Yönelik Motivasyonel Dil Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama, Dil Geçerliliği ve Faktör Yapısının İncelenmesi", Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3 (1), ss. 87-103.
- ÖZEN, H., 2014. "Motivasyonel Dil Teorisi Işığında Okul Müdürlerinin Kullandığı Motivasyonel Dilin Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Olan Etkisi", Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9 (5), ss. 1731-1746.
- ÖZEN, H., 2015. "Okul Müdürlerinin Kullandığı Motivasyonel Dilin İntibak Ettirici Liderlik Üzerine Etkisi", Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- ÖZGAN, H., KÜLEKÇİ, E. Ve ÖZKAN, M., 2012. "Analyzing of the Relationships Between Organizational Cynicism and Organizational Commitment of Teaching Staff", International Online Journal of Educational Sciences, 4 (1), ss. 196-205.
- ÖZKALP, E. ve KIREL, Ç., 2004. Örgütsel Davranış, 8.Bs., Ekin Kitabevi Yayınları, 732s.
- ÖZKAN EYÜPOĞLU, B., 2017. "The Relationship between Leader Member Exchange and Intention to Leave among Hotel Employees", Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZSOY, A. S., 2004. "Bir Yüksekokul Çalışanlarının Kuruma Bağlılık Durumlarının İncelenmesi", İşgücü Dergisi, 6 (2), ss. 13-19.
- ÖZTÜRK, M. ve ERYEŞİL, K., 2016. "Lider-Üye Etkileşimi ve Örgütsel Destek Algılarının Çalışanların İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisi", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi, 19 (2), ss. 123-141.
- ÖZTÜRK, N. ve ŞAHİN, S., 2017. "Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü Ve Öğretmen Liderliği: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü", İlköğretim Online, 16 (4).
- ÖZTÜRK, N., 2015. "Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü ve Öğretmen Liderliği: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü", Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- ÖZUTKU, H., AĞCA, V. ve CEVRİOĞLU, E., 2008. "Lider Üye Etkileşimi Teorisi Çerçevesinde, Yönetici-Ast Etkileşimi İle Örgütsel Bağlılık Boyutları ve İş Performansı Arasındaki İlişki: Ampirik Bir İnceleme", Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 22 (2), ss. 193-210.
- PAKSOY, M., 2002. "Çalışan Ortamında İnsan Ve Toplam Kalite Yönetimi", Esin Yayınevi, İstanbul.
- Paternalism, and Delegation in the Turkish Business Culture: An Empirical Investigation", Journal of International Business Studies, 37, ss. 264-279.
- PELLEGRINI, E. K. ve SCANDURA, T. A., 2006. "Leader-Member Exchange (LMX), PHILLIPS, A.S. ve BEDEIAN A.G., 1994. "Leader-Follower Exchange Quality: The Role of Personal and Interpersonal Attributes." Academy of Management Journal, 37 (4), ss. 990-1001.
- PUTTI, J. M., ARYEE, S. ve PHUA, J., 1990. "Communication Relationship Satisfaction and Organizational Commitment", Group and Organization Studies, 15 (1), ss. 44-52.
- RANDALL, D.M. ve COTE, J.A., 1991. "Interrelationships Of Work Commitment Constructs", Work And Occupations, 18, ss. 194-212.
- RAY, E. B., 1993. "When The Links Become Chains: Cosidering The Dysfunctions of Supportive Communication in The Workplace", Communication Monographs, 60, ss. 106-111.
- REICHERS. E.A., 1985. "A Review and Reconceptualization of Organizational Commitment", Forthcoming in Academy of Management Review, 10 (3), ss. 465-476.
- ROBBINS, P. S. ve Coulter, M., 2003. Updates Management, New Jersey: Pentice Holl.

- RUSU, R., 2013. "Affective Organizational Commitment, Continuance Organizational Commitment or Normative Organizational Commitment? Management and Economics", *Revista Academiei Fortelor Terestre*, 2 (70), ss. 192-197.
- SABUNCUOĞLU, Z. ve TÜZ, M., 2001. "Örgütsel Psikoloji", Ezgi Kitapevi, Bursa, 44s.
- SABUNCUOĞLU, Z., 2000. İnsan Kaynakları Yönetimi, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa.
- SAĞIR, M., 2011. "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Roller ve Karşılaştıkları Sorunlar", Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- SAĞIR, M., 2013. "Okul Liderliği", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Ed.:Niyazi CAN, Pegem Akademi, ss. 184-216.
- SCANDURA, T. A., 1999. "Rethinking Leader-Member Exchange: An Organizational Justice Perspective", *Leadership Quarterly*, 10 (1), ss. 25-37.
- SCANDURA, T. ve GRAEN, G., 1984. "Moderating Effects of Initial Leader-Member Exchange on The Effects of a Leadership Intervention", *Journal of Applied Psychology*, 69, ss. 428-436.
- SCANDURA, T.A., GRAEN, G.B. ve NOVAK, M.A., 1986. "When Managers Decide Not to Decide Autocratically: An Investigation of Leader-Member Exchange and Decision Influence", *Journal of Psychology*, 71, ss. 579-584.
- SCHRIESHEIM, C. A., CASTRO, S. L. and COGLISER, C. C., 1999. "Leader-Member Exchange (LMX) Research: A Comprehensive Review of Theory, Measurement, and Data Analytic Practices", *The Leadership Quarterly*, 10 (1), ss. 63-113.
- SCHRIESHEIM, C. A., CASTRO, S. L., ZHOU, X. T. ve YAMMARINO, F. J., 2001. "The Folly of Theorizing "A" But Testing "B": A Selective Level-of-Analysis Review of the Field and A Detailed Leader-Member Exchange Illustration", *The Leadership Quarterly*, 12 (4), ss. 515-551.
- SCHRIESHEIM, C. A., NEIDER, L. L. ve SCANDURA, T. A., 1998. "Delegation and Leader-Member Exchange: Main Effects, Moderators, and Measurement Issues", *Academy of Management Journal*, 41 (3), ss. 298-318.
- SETTOON R. P., BENNETT, N. ve LIDEN, R. C., 1996. "Social Exchange in Organizations: Perceived Organizational Support, Leader-Member Exchange, and Employee Reciprocity", *Journal of Applied Psychology*, 81(3), ss. 219-227.
- SHARBROUGH, W., SIMMONS, S. ve CANTRILL, D., 2006. "Motivating Language in Industry: Its Impact on Job Satisfaction and Perceived Supervisor Effectiveness", *Journal of Business Communication*, 43 (4), ss. 322-343.
- SHELDON, M., 1971. "Investments And Involvements as Mechanisms Producing Commitment to The Organization", *Administrative Science Quarterly*, 16, ss. 142-50.
- SİĞRI, Ü. ve BASIM, N., 2006. "İş Görenlerin İş Doyumu İle Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Analizi: Kamu ve Özel Sektörde Karşılaştırmalı Bir Araştırma", *Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 6 (12), ss.131-154.
- SİĞRI, Ü., 2007. "İş Görenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Meyer ve Allen Tipolojisiyle Analizi: Kamu ve Özel Sektörde Karşılaştırmalı Bir Araştırma", *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), ss. 261-278.
- SULLIVAN, J. J., 1988. "Three Roles of Language in Motivation Theory", *The Academy of Management Review*, 13 (1), ss. 104-115.
- SUTHERLAND, M.A., 2010. "An Examination of Ethical Leadership and Organizational Commitment", Doctoral Dissertation, Florida Nova Southeastern University, Florida.
- ŞİMŞEK, M. Ş., AKGEMCİ, T. ve ÇELİK, A., 2005. Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış, Eğitim Yayınevi, Konya, 432s.
- ŞİRİN, E., 2012. "Kişilik, Lider-Üye Etkileşimi ve Çalışan Sonuçları", Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- TAN, Ç., 2012. “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Takım Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doymu, Örgütsel Adanmışlık Ve Örgütsel Vatandaşlık Düzeylerine Etkisi”, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- TAŞCI, Ö., 2011. “İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Karar Verme Sürecindeki Etkilerine İlişkin Algıları İle Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TESTA, M. R., 2001. “Organizational Commitment, Job Satisfaction, and Effort in the Service Environment”, *The Journal of Psychology*, 135 (2), ss. 226-236.
- TORLAK, N. G., 2008., *Organizasyon Teorileri*, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- TUNCER, A., 1995. “M.E.B. Bilgisayar Eğitimi ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü Personelinin İş Doymu ve Örgütsel Adanmışlık Durumları”, Lisansüstü Uzmanlık Tezi, TODAİE, Ankara.
- TURAN, S., 1998. “Measuring Organizational Climate and Organizational Commitment in the Turkish Educational Context”, Paper Presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration St. Louis, MO.
- TURHAN, M., DEMİRLİ, C. ve NAZİK, G., 2012. “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Adanmışlık Düzeyine Etki Eden Faktörler: Elazığ Örneği”, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (21), ss. 179-192.
- TURUNÇ, O., ÇELİK, M., TABAK, A. ve KABAK, M., 2010b. “The Impact of Transformational Leadership and Contingent Reward Leadership Styles on Innovative Behaviour: Mediating Role of Leader-Member Exchange Quality”, *International Journal of Business and Management Studies*, 2 (1), ss. 69-79.
- TUTAR, H., TUZCUOĞLU, F., ARGUN Ç. ve AKMAN, E., 2009. “Dönüştürücü/Etkileşimci Liderliğin Örgütsel Adanmışlık Üzerine Etkisi: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. 1. Uluslararası Davraz Kongresi, Isparta.
- TÜZÜN KARAHAN, A., 2014. “Algılanan Örgütsel Destek ve Lider-Üye Etkileşiminin İşe Yabancılaşma Üzerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- UĞURLUOĞLU, Ö., KÖSE, S. D. ve KÖSE, T., 2015. “Sağlık Çalışanlarının Hizmetkâr Liderlik Algılarının Lider-Üye Etkileşimi ve Örgütsel Güven Üzerindeki Etkisi”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), ss. 239-262.
- UĞURLUOĞLU, Ö., ŞANTAŞ, F. ve DEMİRGİL, B., 2013. “Lider-Üye Etkileşimi ve Tükenmişlik İlişkisi: Hastanelerde Bir Uygulama”, *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 16 (1), ss. 1-21.
- ULUSOY, T., 2014. “Okullarda Sergilenen Dağıtımcı Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin İş Doymu Ve Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişkiler”, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- UZUN, O., 2011. “Liderlik Stilleri ile Örgütsel Güven ve Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- ÜÇLER, Ç., 2018. “Investigating The Relations of Psychological Contract, Organizational Transparency and Leader-Member Exchange with Employee Performance Behaviors”, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÜLKER, F., 2015. “Lider Üye Etkileşimi ve Çalışan Tutumları Üzerinde Etkisi: Eğitim Sektöründe Bir Uygulama”, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- ÜREK, D., 2015. “Sağlık Kurumlarında Lider-Üye Etkileşim Düzeyi ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- VALENTINE, S., GOTKIN, L. ve LUCERO, M., 2002. "Ethical Context, Organizational Commitment and Person-Organization, *Journal of Business Ethics*, 41 (4), ss. 349-360.
- VAROĞLU, D., 1993. "Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine ve Kuruluşlarına Karşı Tutumları, Bağlılıkları ve Değerleri", Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- VECCHIO D. D., STANLEY, D., SULLIVAN, G. ve WINSTON B., 2000. "High-Quality Leader-Member Exchanges Minimize the Potential for Conflict in Organizations", *American Society of Business and Behavioral Sciences Conference*, Las Vegas, Nevada, ss.174-184.
- VOLMER, J., SPURK, D. ve NIESSEN, C., 2012. Leader-Member Exchange (LMX), Job Autonomy, and Creative Work Involvement. *The Leadership Quarterly*, 23 (3), ss. 456-465.
- WALDRON, V. R., 1991. "Achieving Communication Goals in Superior-Subordinate Relationships: The Multi-Functionality of Upward Maintenance Tactics", *Communication Monographs*, 58, ss. 288-305.
- WALLACE, E. J., 1995. "Organizational and Professional Commitment in Professional and Nonprofessional Organizations", *Administrative Science Quarterly*, 40 (2), ss. 228-255.
- WAYNE, S. J., LIDEN, R. C. ve SPARROWE, R. T., 1994. "Developing Leader-Member Exchanges: The Influence of Gender and Ingratiation", *American Behavioral Scientist*, 37 (5), ss. 697-714.
- WAYNE, S. J., SHORE, L. M. ve LIDEN, R. C., 1997. "Perceived Organizational Support and Leader-Member Exchange: A Social Exchange Perspective", *The Academy of Management Journal*, 40 (1), ss. 82-111.
- WIENER, Y., 1982. "Commitment In Organizations: A Normative View", *Academy of Management Review*, 7 (3), ss. 418-428.
- WINDELER, J. B. ve RIEMENSCHNEIDER, C. K., 2016. "The Influence of Ethnicity on Organizational Commitment and Merit Pay of IT Workers: The Role of Leader Support", *Information Systems Journal*, Bisen, V. ve Priya, 2010. *Industrial Psychology*, New Delhi: New Age International Limited, 26, ss. 157-190.
- WINKLER, I., 2010. *Contemporary Leadership Theories: Enhancing the Understanding of the Complexity, Subjectivity and Dynamic of Leadership*, Physica-Verlag Heidelberg: Springer Science and Business Media, Berlin, 106s.
- WRIGHT, P. L., 1996. *Managerial leadership*, Kent: Mackays of Chathan Pub, Newyork, London, 262s.
- YAŞLIOĞLU, M. M., PEKDEMİR I. ve TOPLU, D., 2013. "Duygusal Zeka ve Çatışma Yönetimi Yöntemleri Arasındaki İlişki ve Bu İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Rolü", *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11 (22), ss. 191-220.
- YAVUZ, Ş., 2018. "Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil ile Öğretmenlerin Rol Fazlası Davranışları Arasındaki İlişki", *Yüksek Lisans Tezi*, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- YEARTA, S. K. ve MAİTLİS, S., 1995. "An Exploratory Study of Goal Setting in Theory and Practice: A motivational Technique That Works?", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 68, ss. 237-252.
- YILDIZ, G., ÖZUTKU, H. ve CEVRİOĞLU, E., 2008. "Lider-Üye Etkileşimine Çok Boyutlu Yaklaşım: Liden ve Maslyn'in Dört Boyutlu Lider-Üye Etkileşim Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerine Yönelik Görgül Bir Araştırma", *Akademik İncelemeler*, 3 (1), ss. 95-123.
- YOLAÇ, S., 2011. "Yöneticinin Algılanan Liderlik Tarzı İle Yöneticiye Duyulan Güven Arasındaki İlişkide Lider-Üye Etkileşiminin Rolü", *İstanbul Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9 (36), ss. 63-72.
- YUKL, G., 1989. "Managerial Leadership: A Review Of Theory And Research", *Journal of Management*, 15 (2), ss. 251-289.
- ZANGARO, G. A., 2001. "Organizational Commitment: A Concept Analysis", *Nursing Forum*, 36 (2), ss. 14-22.

- ZEL, U., 2011. “Kişilik ve Liderlik”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 320s.
- ZHANG, Z., WANG, M. O. ve SHI, J., 2012. “Leader-Follower Congruence in Proactive Personality and Work Outcomes: The Mediating Role of Leader-Member Exchange”, *Academy of Management Journal*, 55 (1), ss. 111-130.
- ZHONG, J. A., LAM, W. ve CHEN, Z., 2011. “Relationship between Leader-Member Exchange and Organizational Citizenship Behaviors: Examining the Moderating Role of Empowerment”, *Asia Pacific Journal of Management*, 28 (3), ss. 609-626.
- ZÖĞ, H., 2007. “İstanbul İli Kağıthane İlçesinde Görev Yapan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlıkları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı – Soyadı : Sevim SIVİK
Doğum Yeri ve Tarihi : Adana-1989

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul
Öncesi Öğretmenliği (2007-2011)

Yüksek Lisans Öğrenimi :Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD
(2015-2018)

Doktora Öğrenimi :
Bildiği Yabancı Diller :İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar :Kahramanmaraş Türkoğlu Halk Eğitimi
Merkezi Müdürlüğü (Müdür Yardımcısı)
Erzurum- Narman Anaokulu Okulöncesi
Öğretmenliği
Kahramanmaraş-Türkoğlu Şkeroba Yunus Emre
Ortaokulu Okulöncesi Öğretmenliği

İletişim

E-Posta Adresi : sevim-hanife@hotmail.com
Tarih : 26.07.2018

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

ANKET FORMU

Değerli Meslektaşlarım;

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile okullardaki lider-üye etkileşimi algıları ve motivasyonel dil kullanımı algı düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırmaya temel oluşturacak bilgileri toplamak amacıyla bu anket hazırlanmıştır. Bu ankette sizden örgütsel adanmışlıklarınıza dair 28 soruyu, motivasyonel dil kullanımına ilişkin 16 soruyu ve lider-üye etkileşimi düzeyine ilişkin 12 soruyu cevaplamanız beklenmektedir. Lütfen verilen soruların karşısında yer alan kutucuklardan birisine katılma derecenize göre "X" işareti koyunuz.

Araştırma sırasında sizden alınan bilgiler araştırmacıda saklı kalacak ve toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz yanıtların doğruluğu, araştırmanın niteliği açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle, ankette bulunan sorulara doğru yanıt vermenizi rica eder, katkılarınız için teşekkür ederim.

Sevim SİVİK

KSÜ/Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğt. Yön. Tef. Plan. Ve EkoABD /Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1	Cinsiyetiniz	() Erkek () Kadın
2	Yaşınız	() 20-30 yaş arası () 31-40 yaş arası () 41 yaş ve üzeri
3	Öğrenim Durumunuz	() Lisans () Yüksek Lisans veya Doktora
4	Hizmet Yılıınız	() 1-5 yıl arası () 6-10 yıl arası () 11-15 yıl arası () 16 yıl ve üzeri
5	Okulunuzun Yerleşim Yeri	Bulunduğu () İl merkezi () İlçe Merkezi () Kırsal

EK-2: Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık Ölçeği

2. BÖLÜM: ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK ÖLÇEĞİ Verilen durumlardaki gerçek görüşünüzü, her sorunun karşısında bulunan hanelerden sizin için uygun olanına (X) işareti koyarak belirtiniz		Çok Az	Az	AraSıra	Çoğu Zaman	HerZaaman
1	Okul için benden normal olarak beklenilenden fazla çaba göstermekteyim	1	2	3	4	5
2	Dersle ilgili olarak ders dışında öğrencilere zaman ayırmaktayım	1	2	3	4	5
3	Öğretmenlik mesleğini seçme kararımı yaşamımdaki en olumlu karar olarak değerlendirmekteyim	1	2	3	4	5
4	Ders aralarında öğretmen arkadaşlarımla birlikte olmaktan hoşlanmaktayım	1	2	3	4	5
5	Alanımla ilgili ders olmasa da okulda kalmak için başka derse girmeyi kabul ederim	1	2	3	4	5
6	Günlük olarak planlanan derslerimi yetiştiremediğim zaman ek ders yapma fırsatı ararım	1	2	3	4	5
7	Öğretmenlik mesleğinin değerlerini diğer mesleki değerlerden üstün görmekteyim	1	2	3	4	5
8	Bu okuldaki öğretmen arkadaşlarımdan başkalarına gururla bahsederim	1	2	3	4	5
9	Bu okuldan gurur duymaktayım	1	2	3	4	5
10	Herhangi bir uyarana gerek kalmaksızın dersime zamanında girerim	1	2	3	4	5
11	Öğretmen olduğumu başkalarına gururla söylerim	1	2	3	4	5
12	Bu okuldaki öğretmenler beni en yakın dostları olarak görmekte	1	2	3	4	5
13	Okul yönetiminin öğretmenlere ilişkin uygulamasını onaylamıyorum	1	2	3	4	5
14	Okuldaki işime dört elle sarılmaktayım	1	2	3	4	5
15	Öğretmenlik mesleğinde önemli bir yer edinmek(tanınmak) istiyorum	1	2	3	4	5
16	Yaşantımdaki en yakın arkadaşlarım bu okuldaki öğretmenlerdir	1	2	3	4	5
17	Bu okul bende çalışma şevki uyandırır	1	2	3	4	5
18	Öğrencilerimin aile yaşantısı hakkında bilgi edinmeye çalışırım	1	2	3	4	5
19	Öğretmenlik mesleğini, çalışma hayatı için ideal bir meslek olarak görmekteyim	1	2	3	4	5
20	Bu okuldaki öğretmenlerle okul dışında da ilişkiyi sürdürmekteyim	1	2	3	4	5
21	Başka okulda çalışma şansına sahip olduğum halde, bu okulda çalışmaktan hoşlanıyorum	1	2	3	4	5
22	Başarısız öğrencimin istenilen başarıyı göstermesi için fazla çaba göstermekteyim	1	2	3	4	5
23	Çalışmama ekonomik açıdan gerek kalmasa da öğretmenlik mesleğini sürdürebilirim	1	2	3	4	5
24	Kendimi, bu okuldaki öğretmenlerin yakın arkadaşı olarak görmekteyim	1	2	3	4	5
25	Bu okuldaki insanlar arası ilişkiyi onaylamıyorum	1	2	3	4	5
26	Ders yapmaktan zevk alıyorum	1	2	3	4	5
27	Bu okulun geleceği beni gerçekten ilgilendiriyor	1	2	3	4	5
28	Bu okul çalışabileceğim okullar içinde en iyisidir	1	2	3	4	5

EK-3: Çok Boyutlu Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği

		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
	3. BÖLÜM: LİDER-ÜYE ETKİLEŞİMİ ÖLÇEĞİ Okul müdürünüz (amiriniz) ile ilişkileriniz açısından, aşağıdaki ifadelerden size göre en uygun olan seçeneği seçiniz					
1	Kişi olarak müdürüm beni beğenir	1	2	3	4	5
2	Müdürüm, insanların arkadaş olmak isteyeceği bir kişi olduğumu düşünür	1	2	3	4	5
3	Müdürüm, benimle çalışmaktan memnundur	1	2	3	4	5
4	Konu hakkında tam bilgim olmasa bile, müdürümün verdiği kararları savunurum	1	2	3	4	5
5	Başkaları tarafından eleştirildiğinde müdürümü savunurum	1	2	3	4	5
6	İstemediğim bir hata yaparsa, müdürümü diğerlerine karşı savunurum	1	2	3	4	5
7	Müdürümün sağladığı destek ve kaynaklar olması gerekenden fazladır	1	2	3	4	5
8	Müdürüm, işle ilgili hedeflerime ulaşmam için normalde olması gerekenden daha fazla çaba göstermektedir	1	2	3	4	5
9	Müdürüm, gerektiğinde bana yardım etmek için çok çalışmayı sorun etmez	1	2	3	4	5
10	Müdürüm, iş hakkındaki bilgi düzeyimi beğenir	1	2	3	4	5
11	Müdürüm, iş hakkındaki bilgi ve yeteneklerime saygı duyar	1	2	3	4	5
12	Müdürüm, mesleki becerimi takdir eder	1	2	3	4	5

EK-4: Motivasyonel Dil Ölçeği

	4. BÖLÜM: MOTİVASYONEL DİL KULLANIMI ÖLÇEĞİ Aşağıda, yöneticilerin “Motivasyonel Dil Kullanımı”na yönelik sorular bulunmaktadır. Lütfen bu ifadelere, şu anda çalıştığınız okul açısından ne ölçüde katıldığınızı belirten seçeneği işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Amirim (yöneticim, okul müdürüm), işimle ilgili konularda yararlı açıklamalardabulunur	1	2	3	4	5
2	Amirim, işimi nasıl yapacağım konusunda faydalı direktifler verir	1	2	3	4	5
3	Amirim, işimle ilgili problemlerin çözümünde yol gösterici davranır	1	2	3	4	5
4	Amirim, mesleğimde daha başarılı olmam için faydalı öğütler verir	1	2	3	4	5
5	Amirim, işim konusunda anlaşılabilir açıklamalardabulunur	1	2	3	4	5
6	Amirim, işle ilgili çabalarımda beni takdir ve teşvik ettiğini gösterir	1	2	3	4	5
7	Amirim, yaptığım işten tatmin olup olmadığınıla ilgilenir	1	2	3	4	5
8	Amirim, mesleki gelişimimi desteklediğini her fırsatta ifade eder	1	2	3	4	5
9	Amirim, bana güvendiğini gösterir	1	2	3	4	5
10	Amirim, işyerinde beni cesaretlendirir	1	2	3	4	5
11	Amirim, iyi yaptığım iş için beni över	1	2	3	4	5
12	Amirim, işyerinde nasıl davranmam gerektiği konusunda bana tavsiyelerde bulunur	1	2	3	4	5
13	Amirim, işyerinde diğer kişilerle iyi ilişkiler kurmam konusunda bana tavsiyelerde bulunur	1	2	3	4	5
14	Amirim, işyerinin geçmişindeki önemli olayları anlatır	1	2	3	4	5
15	Amirim, işyerinde daha önce önemli başarılar göstermiş kişilerden bahseder	1	2	3	4	5
16	Amirim, bu işyerinin diğer çalışanlarına nasıl uyum sağlayabileceğime dair önerilerde bulunur	1	2	3	4	5

EK-5: Anket Uygulama İzin yazısı



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 35776031-605.01-E.5416975
Konu : Anket İzni (Sevim SİVİK)

14.05.2016

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)
KAHRAMANMARAŞ

İlgi: a) 05/05/2016 tarihli ve 81100045-770/1169 sayılı yazınız.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 sayılı Araştırma Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri hakkındaki 2012/13 nolu Genelge.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Sevim SİVİK'in "Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları ile Lider -Öye Etkileşimi ve Motivasyonel Dil Kullanımı Arasındaki İlişki" konulu anket çalışması, İlimiz nakişubst, Dulkadiroğlu ve Türkoğlu bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenlere, 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılında, eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanması Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından uygun görülmüştür.

Söz konusu anket çalışması sonucunun, Müdürlüğümüze CD ortamında gönderilmesini arz ederim.

Mehmet Emin AKKURT
Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1- Araştırma Değerlendirme Formu (1 adet)
- 2-Taahhütname Tutanağı (2 adet)

Yenişehir Mahallesi Çiğit Zarifoğlu Caddesi
46100 KAHRAMANMARAŞ
e-posta: arge46@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Kamran ŞİŞMAN (Öğretmen)
Tel: 0 344 216 46 91- 531 597 65 17

Mehmet SİMŞEK
Güvenli İşletimci İmzası
Aşkın Akın
16/05/2016

EK-6: Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık Ölçeği İzin Yazışması

Yeni | Sil | Arşivle | Gereksiz | Süpür | Taşı | Kategoriler | Geri al

SS sevim sivik
3.04.2016 (Paz), 20:07

Teşekkür ederim hocam. Ölçeğinizi uyarlamış olduğunuz formatta sizden rica edebilir miyim hocam?
İlginiz için Teşekkürler..

CC Cevat Celep <ccelep@gmail.com>
3.04.2016 (Paz), 19:53

Sevim hanım
Adanmışlık ölçeğini atf yapmak koşuluyla kullanabilirsiniz
Başarılar

iPhone'umdan gönderildi

3 Nis 2016 tarihinde 19:48 saatinde, sevim sivik <sevim-hanife@hotmail.com> şunları yazdı:

Merhaba Hocam,
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bölümünde Tezli Yüksek Lisans yapmaktayım.
"Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları ile Lider-üye Etkileşimi ve Motivasyonel Dil Kullanımı Arasındaki İlişki" adlı tez çalışmamda tarafınıza ait "Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı Ölçeği" ni izninizle kullanmak istiyorum.
Ölçek ve izninizi arz ederim.
İyi Çalışmalar Hocam..

EK-7 : Çok Boyutlu Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği İzin Yazışması

Yeni | Sil | Arşivle | Gereksiz | Süpür | Taşı | Kategoriler | Geri al

TB Türker Baş
7.04.2016 (Per), 08:50

LMXSon.pdf
164 KB

İndir OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Sevim Hanım ölçek sorularını ekte bulabilirsiniz.

Başarı dilekleriyle

5 Nisan 2016 15:36 tarihinde sevim sivik <sevim-hanife@hotmail.com> yazdı:

Merhaba Hocam,
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bölümünde Tezli Yüksek Lisans yapmaktayım.
"Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları ile Lider-üye Etkileşimi ve Motivasyonel Dil Kullanımı Arasındaki İlişki" adlı tez çalışmamda tarafınıza ait "Lider Üye Etkileşimi Üye Ölçeği" ni izninizle kullanmak istiyorum.
Ölçek ve izninizi arz ederim.
İyi Çalışmalar Hocam..

SS sevim sivik
5.04.2016 (Sal), 15:36

Merhaba Hocam,
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bölümünde Tezli Yüksek Lisans yapmaktayım.
"Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları ile Lider-üye Etkileşimi ve Motivasyonel Dil Kullanımı Arasındaki İlişki" adlı tez çalışmamda tarafınıza ait "Lider Üye Etkileşimi Üye Ölçeği" ni izninizle kullanmak istiyorum.
Ölçek ve izninizi arz ederim.
İyi Çalışmalar Hocam..

EK-8 : Motivasyonel Dil Ölçeği İzin Yazışması

Yeni | Sil | Arşivle | Gereksiz | Süpür | Taşı | Kategoriler | ...

↑ ↓ × Geri al

HO Hamit Özen
3.04.2016 (Paz), 23:10
Siz | Yanıtla |

Arşiv

Motivasyonel dil ölçeğini kullanmanızdan dolayı onur duyuyorum. Çalışmanızın her aşamasında yardımcı olabileceğimi bilmenizi isterim . İyi çalışmalar.

Yrd. Doç. Dr. Hamit ÖZEN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Meselik Kampusu 26480
Eskişehir, Türkiye
E-mail: hamitozen@hotmail.com
Tel : + 90 (222) 229 3750
Faks : + 90 (222) 229 3124
<http://www.ogu.edu.tr>

PhD. Hamit ÖZEN
Eskişehir Osmangazi University
Education Faculty
Meselik Campus 26480
Eskişehir Turkey
E-mail: hamitozen@hotmail.com
Tel : + 90 (222) 229 3750
Faks : + 90 (222) 229 3124

SS sevim sivik
3.04.2016 (Paz), 20:47

Merhaba Hocam,
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bölümünde Tezli Yüksek Lisans yapmaktayım.
"Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları ile Lider-üye Etkileşimi ve Motivasyonel Dil Kullanımı Arasındaki İlişki" adlı tez çalışmamda tarafınıza ait "Motivasyonel Dil Ölçeği" ni izninizle kullanmak istiyorum.
Ölçek ve izninizi arz ederim.
İyi Çalışmalar Hocam..

