

**T.C.**

**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**FARKLI OKUL KADEMELERİNDE GÖREV YAPAN  
ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE YÖNETİCİLERİN  
RUHSAL LİDERLİK STİLİNİN OKUL KÜLTÜRÜNE  
ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Samet ANKARALIOĞLU**

**İstanbul**

**Ocak, 2020**

**T.C.**

**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**FARKLI OKUL KADEMELERİNDE GÖREV YAPAN  
ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE YÖNETİCİLERİN RUHSAL  
LİDERLİK STİLİNİN OKUL KÜLTÜRÜNE ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Samet ANKARALIOĞLU**

**Tez Danışmanı**

**Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL**

**İstanbul**

**Ocak, 2020**

## TEZ ONAYI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

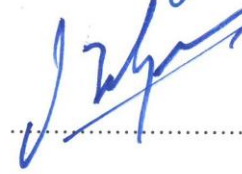
Danışman Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL



Üye Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU

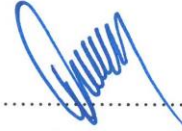


Üye Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA

Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Farklı Okul Kademelerinde Görev Yapan Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Ruhsal Liderlik Stilinin Okul Kültürüne Etkisi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

  
Samet ANKARALIOĞLU

## ÖN SÖZ

Eğitim, insanın hayat yolculuğunda önemli bir yere sahiptir. Ailede başlayan bu eğitim okulda devam eder. Okullar eğitimin planlı bir şekilde yürütüldüğü kurumlardır ve bu kurumlar öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerden oluşan dört ayaklı bir yapıya sahiptir. Bu yapının ayaklarından birinin aksaması eğitim öğretim sürecini sekteye uğratacaktır. Bu nedenle yapıyı oluşturan ayakların uyumlu çalışması çok önemlidir.

Literatür incelendiğinde okul yöneticilerinin benimsediği liderlik stillerinin öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından nasıl algılandığı, bu algıların okul kültürünü etkileyip etkilemediği gibi soruların birçok araştırmacıya ilham kaynağı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yöneticilerin dikkatlerinin bu alana çekilmesi adına liderlik alanında yapılacak bilimsel çalışmalar büyük önem arz etmektedir.

Yöneticilerin sergileyeceği ruhsal liderlik stili, öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artırabilir ve okula aidiyet hissi geliştirmelerine yardımcı olabilir. Vizyon, umut/inanç, adanmışlık ve ait olma gibi değerleri içinde barındıran ruhsal liderlik stilinin yöneticiler tarafından benimsenmesi, okul içerisinde güçlü bir okul kültürü oluşmasını sağlayabilir.

“Farklı Okul Kademelerinde Görev Yapan Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Ruhsal Liderlik Stilinin Okul Kültürüne Etkisi” adlı yüksek lisans tezimin her aşamasında bana yol gösteren ve hiçbir zaman desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Dr. Mustafa ÖZGENEL’e, eğitim alanındaki dersleriyle bize vizyon katan kıymetli hocam Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU’na, maddi ve manevi desteğini her daim üzerimde hissettiğim kıymetli eşim Tuğba ANKARALIOĞLU’na, dünyaya gelişiyle ailemizin huzur ve neşe kaynağı olan biricik kızım Elif ANKARALIOĞLU’na, beni bu günlere getiren anne- babama ve bu süreçte yanımda olan herkese teşekkürlerimi sunarım.

**Samet ANKARALIOĞLU**

**İstanbul – 2020**

**ÖZET**

**FARKLI OKUL KADEMELERİNDE GÖREV YAPAN  
ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE YÖNETİCİLERİN RUHSAL  
LİDERLİK STİLİNİN OKUL KÜLTÜRÜNE ETKİSİ**

Samet ANKARALIOĞLU

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL

Ocak-2020, 144+XVI Sayfa

Bu çalışma, farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmen algılarına göre yöneticilerin ruhsal liderlik stilinin okul kültürüne etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma nicel araştırma yönteminde ve ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiş bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kartal ilçesinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 3657 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre ulaşılan; ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan toplam 446 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Akıncı ve Ekşi (2017) tarafından geliştirilen “Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği” ile Terzi (2005) tarafından geliştirilen “Okul Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler t-testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon analizleri yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin ruhsal liderlik stilleri ile okul kültürü arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin ruhsal liderlik stillerinin okul kültürünün bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul kültürünün destek kültürü alt boyutunda cinsiyet ve okul kademesi değişkenlerine, başarı kültürü alt boyutunda yaş ve okul kademesi değişkenlerine, bürokratik kültür alt boyutunda yaş, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine, görev kültürü alt boyutunda ise yaş ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar görülürken; okul kültürünün alt boyutları ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenler tarafından algılanan yönetici ruhsal liderlik stiline okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülürken

cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Araştırma sonuçlarına göre bazı öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ruhsal Liderlik, Okul Kültürü, Okul Yöneticisi, Öğretmen, Temel Eğitim.



**ABSTRACT**

**THE EFFECT OF ADMINISTRATORS SPIRITUAL  
LEADERSHIP STYLE ON SCHOOL CULTURE ACCORDING  
TO THE PERCEPTIONS OF TEACHERS WORKING AT  
DIFFERENT SCHOOL LEVELS**

Samet ANKARALIOĞLU

Master, Education Management

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Mustafa ÖZGENEL

January-2020, 144+XVI Pages

This study aims to determine the effect of administrators' spiritual leadership style on school levels. It was conducted in quantitative research method and relational screening method. The population of the study consists of 3657 teachers working in primary, secondary and high schools in Kartal district of Istanbul in 2018-2019 academic year. The sample of the research was reached according to the by simple random sampling method; It consists of a total of 446 teachers working in primary, middle School and high school levels. Executive spiritual Leadership Perception scale that was developed by Akıncı and Ekşi (2017) and school culture scale that was developed by Terzi were used to collect the data. Data were analyzed by t-test, ANOVA, correlation and regression analysis. As a result of research, it was seen that there was a moderate and positive relationship between school leadership and spiritual leadership styles of administrators according to teachers' perceptions. In addition, it was concluded that the spiritual leadership styles of school administrators were a predictor of school culture according to the teachers' perceptions. While significant differences were found the gender and school level variables in the support culture sub-dimension of the school culture, age and school level variables in the success culture sub-dimension, age, occupational seniority and school level variables in the bureaucratic culture sub-dimension, age and school level variables in the task culture sub-dimension, there was no difference between the sub-dimension of school culture and educational status. While there is a significant difference in the level of leadership spiritual leadership perceived by teachers according to the school



level variable, there is no significant difference according to the variables of gender, education level, age and professional seniority. According to the results of the research, some suggestions were developed.

**Keywords:** Spiritual Leadership, School Culture, School Principal, Teacher, Basic Education.



# İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI .....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR .....	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Alt Amaçlar .....	5
1.4. Araştırmanın Önemi .....	5
1.5. Sayıtlar .....	7
1.7. Sınırlılıklar .....	7
1.6.Tanımlar .....	7
İKİNCİ BÖLÜM .....	8
İLGİLİ LİTERATÜR.....	8
2.1. Liderlik Kavramı.....	8
2.1.1. Lider ve Yöneticinin Farkı.....	13

2.1.2. Liderlik Teorileri.....	15
2.1.2.1. Özellikler Kuramı .....	16
2.1.2.2. Davranışsal Kuram.....	17
2.1.2.2.1. Ohio Devlet Üniversitesi Araştırmaları.....	18
2.1.2.2.2. Michigan Üniversitesi Araştırmaları .....	19
2.1.2.2.3. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriski.....	19
2.1.2.2.5. Likert'in Sistem 4 Modeli .....	20
2.1.2.3. Durumsal ( Koşula Bağlılık) Liderlik Kuramı .....	21
2.1.2.3.1. House ve Evans'ın Yol-Amaç Kuramı.....	22
2.1.2.3.2. Fiedler'in Durumsal Liderlik Kuramı .....	23
2.1.2.3.3. Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı .....	23
2.1.2.3.4. Reddi'nin Üç Boyutlu Liderlik Kuramı .....	24
2.1.2.4. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar.....	25
2.1.2.4.1. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik.....	26
2.1.2.4.2. Etkileşimci (Transaksiyonel) Liderlik.....	26
2.1.2.4.3. Karizmatik Liderlik .....	27
2.1.2.4.4. Vizyoner Liderlik .....	28
2.1.2.4.5. Stratejik Liderlik.....	29
2.1.2.4.6. Etik Liderlik .....	30
2.1.2.4.7. Otantik Liderlik .....	31
<b>2.2. Ruhsal Liderlik .....</b>	<b>32</b>
2.2.1. Ruh.....	33
2.2.2. Ruhsallık .....	34
2.2.3. Din ve Ruhsallık .....	36
2.2.4. İş Yeri Ruhsallığı .....	40
2.2.5. Ruhsal Liderlik (Spiritual Leadership) .....	44

2.2.6. Ruhsal Liderlik Kuramları .....	48
2.2.6.1. Fairholm'un (1998) Ruhsal Liderlik Kuramı .....	48
2.2.6.2. Sanders, Hopkins ve Geroy'un (2003) Aşkın Liderlik Kuramı .....	51
2.2.6.3. Fry'ın (2003, 2008) Ruhsal Liderlik Kuramı .....	53
2.2.7. Eğitimde Ruhsal Liderlik .....	59
<b>2.3. Okul Kültürü .....</b>	<b>62</b>
2.3.1. Kültür Kavramı .....	62
2.3.2. Örgüt .....	65
2.3.3. Örgüt Kültürü .....	66
2.3.3.1. Örgüt Kültürünün Öğeleri .....	69
2.3.4. Okul .....	73
2.3.5. Okul Kültürü .....	75
2.3.5.1. Okul Kültürünün Önemi ve İşlevleri .....	76
2.3.5.2. Okul Kültürünün Oluşumu ve Sürekliliği .....	78
2.3.5.3. Okul Kültürünün Boyutları .....	82
2.3.5.3.1. Destek Kültürü .....	82
2.3.5.3.2. Bürokratik Kültür .....	83
2.3.5.3.3. Başarı Kültürü .....	83
2.3.5.3.4. Görev Kültürü .....	83
<b>2.4. İlgili Araştırmalar .....</b>	<b>84</b>
2.4.1. Ruhsal Liderlik ile İlgili Araştırmalar .....	84
2.4.1. Okul Kültürü ile İlgili Araştırmalar .....	87
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>92</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>92</b>
<b>3.1. Araştırma Modeli .....</b>	<b>92</b>

<b>3.2. Evren ve Örneklem .....</b>	<b>92</b>
<b>3.3. Verilerin Toplanması .....</b>	<b>94</b>
3.3.1. Veri Toplama Araçları .....	94
3.3.2. Uygulama.....	95
<b>3.4. Verilerin Analizi .....</b>	<b>96</b>
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>98</b>
<b>BULGULAR.....</b>	<b>98</b>
4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet, Öğenim Durumu, Yaş, Mesleki Kıdem ve Okul Kademelerine Göre Algıladıkları Ruhsal Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması	98
4.2. Öğretmenlerin Cinsiyet, Öğenim Durumu, Yaş, Mesleki Kıdem ve Okul Kademelerine Göre Algıladıkları Okul Kültürü Düzeylerinin Karşılaştırılması .	101
4.3. Öğretmenler Tarafından Algılanan Ruhsal Liderlik Stili ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki .....	109
4.4. Öğretmenler Tarafından Algılanan Ruhsal Liderlik Stilinin Okul Kültürüne Etkisini Belirlemeye Yönelik Doğrusal Regresyon Analiz Bulguları.....	110
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>113</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>113</b>
<b>5.1. Sonuç ve Tartışma .....</b>	<b>113</b>
5.1.1. Öğretmenlerin Yaş, Cinsiyet, Öğenim Durumu, Mesleki Kıdem ve Okul Kademelerine Göre Algıladıkları Ruhsal Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma.....	113
5.1.2. Öğretmenlerin Cinsiyet, Öğenim Durumu, Yaş, Mesleki Kıdem ve Okul Kademelerine Göre Algıladıkları Okul Kültürü Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma .....	115
5.1.3. Öğretmenler Tarafından Algılanan Ruhsal Liderlik Stili İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki İçin Korelasyon Analizi Sonuçlarına İlişkin Tartışma.....	119
5.1.4. Öğretmenler Tarafından Algılanan Ruhsal Liderlik Stilinin Okul Kültürünü Yordamasına İlişkin Tartışma .....	121
<b>5.2 Öneriler .....</b>	<b>123</b>
5.2.1 Uygulayıcılara Öneriler .....	123
5.2.2 Araştırmacılara Öneriler .....	124

<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>125</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>139</b>



## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Liderliğin Evrimsel Gelişimi .....	9
Tablo 2.2: Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar .....	14
Tablo 2.3: Liderlik Kuramlarının Ortaya Çıkışı.....	16
Tablo 2.4: Liderin Sahip Olması Gereken Özellikler.....	17
Tablo 2.5: Likert'in Sistem 4 Modeline Göre Lider Tipleri ve Özellikleri.....	21
Tablo 2.6: Etik Lider ile Etik Olmayan Liderin Karşılaştırılması.....	30
Tablo 2.7: Ruhsallık ve Dine Dört Eğilim .....	38
Tablo 2.8: Ruhsal Lider ile Doğal Lider Karşılaştırması.....	45
Tablo 2.9: Ruhsal Liderliğin Özellikleri .....	55
Tablo 2.10: Ruhsal Liderliğin Alt Boyutları .....	58
Tablo 2.11: Güçlü ve Zayıf Okul Kültürünün Özellikleri.....	76
Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Demografik Özelliklerine İlişkin Yönelik Yüzde ve Frekans Değerleri.....	93
Tablo 3.2: Ruhsal Liderlik ve Okul Kültürü Ölçeklerine Ait Betimsel İstatistik Değerleri.....	96
Tablo 3.3: 5'li Likert Türü Ölçeklerin Değerlendirilmesi.....	97
Tablo 4.1: Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Yöneticilerinin Ruhsal Liderlik Stilllerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları.....	98
Tablo 4.2: Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Yöneticilerinin Ruhsal Liderlik Stilllerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları.....	99
Tablo 4.3: Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Yöneticilerinin Ruhsal Liderlik Stilllerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları.....	99
Tablo 4.4: Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Yöneticilerinin Ruhsal Liderlik Stilllerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları.....	100
Tablo 4.5: Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Yöneticilerinin Ruhsal Liderlik Stilllerinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları.....	100

Tablo 4.6: Okul Kültürü Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....	101
Tablo 4.7: Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine göre Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....	102
Tablo 4.8: Okul Kültürü Ölçeğinin Başarı Kültürü Alt Boyutunun Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları.....	102
Tablo 4.9: Okul Kültürü Ölçeğinin Bürokratik Kültür Alt Boyutunun Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları.....	103
Tablo 4.10: Okul Kültürü Ölçeğinin Görev Kültürü Alt Boyutunun Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları.....	104
Tablo 4.11: Okul Kültürü Ölçeğinin Destek Kültürü Alt Boyutunun Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları.....	105
Tablo 4.12: Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyutlarının Öğretmelerin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları.....	105
Tablo 4.13: Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyutlarının Öğretmelerin Görev Yaptıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları.....	107
Tablo 4.14: Öğretmenler Tarafından Algılanan Ruhsal Liderlik Stili İle Okul Kültürü Arasında Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	109
Tablo 4.15: Yönetici Ruhsal Liderlik Stilinin Okulun Destek Kültürüne Etkisini Belirlemeye Yönelik Doğrusal Regresyon Analiz Tablosu.....	110
Tablo 4.16: Yönetici Ruhsal Liderlik Stilinin Okulun Başarı Kültürüne Etkisini Belirlemeye Yönelik Doğrusal Regresyon Analiz Tablosu.....	111
Tablo 4.17: Yönetici Ruhsal Liderlik Stilinin Okulun Görev Kültürüne Etkisini Belirlemeye Yönelik Doğrusal Regresyon Analiz Tablosu.....	111



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Liderlik Modeli.....	10
Şekil 2.2: Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı.....	25
Şekil 2.3: İş Yeri Ruhsallığının Kavramsallaştırılması.....	43
Şekil 2.4: Fairholm'un Ruhsal Liderlik Modeli.....	50
Şekil 2.5: Aşkın Liderlik Modelinin Oluşumu.....	52
Şekil 2.6: Fry'nin Ruhsal Liderlik Modellemesi.....	54
Şekil 2.7: Fry'nin Düzenlemeler Yaptığı Ruhsal Liderlik Modellemesi.....	55

## KISALTMALAR

**Akt. :** Aktaran

**Çev. :** Çeviren

**Ed.:** Editör

**vd. :** ve diğeri

**Bkz.:** Bakınız

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**RLT:** Ruhsal Liderlik Teorisi

**OKÖ:** Okul Kültürü Ölçeği

**YRLAÖ:** Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**SPSS:** (Statistic Packets For Social Sciencens) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları hakkında bilgiler yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu var olduğu günden bu yana ihtiyaçlarını giderebilmek için sürekli bir arayış içerisinde olmuştur. Bu arayış zamanla sistematik bir hal almış ve birlikte yaşama kültürünün gereği olarak topluma yön verecek kurumların doğmasını sağlamıştır. Toplumların varlıklarını idame ettirmelerini sağlayan sosyal, kültürel ve iktisadi kurumların temelinde eğitim önemli bir yer tutmaktadır. Bir insanın kendi kendine edindiği veya ailesinden aldığı eğitimin yeterli görülmemesi bu ihtiyacı karşılayacak kurumları ortaya çıkarmıştır. İnsanların eğitimleri için başkalarıyla iletişim kurması, toplumda eğitim odaklı yapıları doğurmuş ve böylece okullar oluşturulmuştur. Okul, eğitimi planlayıp uygulayan ve farklı isimlerle ifade edilen sistemlerin tamamını içine alan genel bir kavramdır (Başaran, 1996: 11). Açıkalin'a (2007: 18) göre okul, hayatın anlamlandırıldığı ve temellerinin atıldığı önemli bir yerdir.

Birçok alanda görülen önemli değişimlerin etkisiyle günümüz okulları eskiye nazaran daha karmaşık ve çok değişkenli bir hale gelmiştir. Bu değişimler, bir yandan yeni okul yapılarının oluşturulmasını gündeme getirirken diğer yandan da bu okullardaki yöneticilerin niteliklerinin yeniden belirlenmesini zorunlu kılmıştır (Gümüşeli, 2001: 531). Günümüzde yöneticilerde aranan önemli meziyetlerin başında liderlik özelliğinin geldiği söylenebilir.

Liderlik, yirminci yüzyılda yoğun bilimsel çalışmaların yapıldığı, hem kuramcılarının hem de uygulayıcıların çözümler için çaba harcadıkları önemli konuların başında gelmektedir (İnandı ve Özkan, 2006: 124). Liderlik konusunun son yıllarda birçok araştırmacı tarafından incelendiği ve liderlikle ilgili çeşitli tanımlar yapıldığı görülmektedir.

Eren'e (2001: 465) göre liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplamaya ve bu amaçları gerçekleştirmek için, onları harekete geçirmeye dönük bilgi ve yeteneklerin toplamıdır. Bennis (2001: 3) liderliği güzelliğe benzeterek her iki kavramı tanımlamanın da zor olduğunu, bunların ancak görüldüğü anda tanımlanabileceğini söyler. Önen ve Kanayran'a (2015: 44) göre ise liderlik, örgütün hedefleri doğrultusunda çalışanları motive ederek örgütsel verimliliği artırmaktır. Liderlikle ilgili yapılan tanımlara bakıldığında insanları ortak amaçlar etrafında harekete geçirebilmenin liderin önemli özelliklerinden biri olduğu söylenebilir.

Liderlik, birçok açıdan yorumlanan ve ifade edilen bir kavramdır. Bu durumda liderlik, yönetim bilimi ve iş hayatıyla ilgili olduğu kadar; sosyoloji, psikoloji, politika ve felsefe gibi alanlarda da ele alınıp analiz edilebilen bir kavramdır (Şişman, 2014: 1).

Şişman ve Turan'a (2001: 43) göre lider, grubun hedefleri doğrultusunda gelişimini amaçlayan ve değişimi başlatan vizyon sahibi kişidir. Lider geniş bir vizyonla, örgütün geleceğine dair gerçekçi hedefler belirleyen ve bu hedefleri gerçekleştirmek için izleyenleri harekete geçiren kişidir. O halde eğitim yöneticilerinin bulunduğu kurumu en verimli hale getirebilmeleri için aynı zamanda lider olmalarının gerektiği söylenebilir.

Yöneticilerden beklenen roller onların belirli liderlik özelliklerini göstermelerini zorunlu kılmaktadır (Yavuz, 2007: 658). Başarılı ve başarısız olarak nitelendirilen eğitim kurumlarına bakıldığında yöneticilerinin sergilediği liderlik özelliklerinin belirleyici bir etken olduğu görülmektedir. Bir örgütün başarılı olabilmesi için yöneticilerin liderlik davranış ve özelliklerine sahip olmaları gerekir. Bu nedenle yönetim örgütlerinin başarısı için lider davranışlarının neler olduğunun bilinmesine ihtiyaç vardır (Deliveli, 2010: 6).

Yukl'a (2002'den akt., Baloğlu ve Karadağ, 2009: 168) göre liderlikle ilgili geleneksel tanımlar, müşterek hedefleri gerçekleştirmede işbirliğinin önemini ve bu konuda izleyenleri ikna yoluyla etkilemeyi içeren akılcı bir süreci vurgularlar. Fakat son zamanlarda liderlik üzerine yoğunlaşan bazı araştırmacıların yapmış oldukları tanımlarda liderlik, yine bir etkileme temeline dayalı olmakla birlikte üyelerin duygularını da ön planda tutan biçimiyle tanımlanmaktadır.

Çalışanların kendilerini işlerine adanması, severek çalışması gibi kavramların önemi iş örgütlerince fark edilmesine rağmen liderlerin buna uygun davranmak yerine otokrat liderlik tarzlarını kullanmaya devam etmeleri istenen sonuçlara ulaşmayı engellemektedir (Cashman, 1998'den akt., Akar, 2010: 9).

Günümüz dünyasında sağlam örgüt yönetimleri için iyi liderlerin yetiştirmesine ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Howthorne araştırmalarından bu yana örgütler geleneksel, merkeziyetçi anlayıştan uzaklaşmaya başlamışlardır. Bununla birlikte örgütlerin her geçen gün insan kavramına verdikleri önem artmaktadır. Konuyla ilgili çalışmalar liderlikte güncel yaklaşımları doğrultmuştur (Baloğlu ve Karadağ, 2009: 165).

Liderin örgütün her bir üyesine değerli olduğunu hissettirmesi, o örgütü daha güçlü ve verimli kılabilir. Fry (2005: 620) ruhsallığa önem verilen çalışma ortamlarında baskı ve korku unsurunun daha az olması nedeniyle çalışanların daha özverili çalıştıklarını, ayrıca huzurlu ortamlarda insanların çalışmaya daha istekli olduğunu savunmaktadır. Doğan ve Şahin'e (2009: 71) göre ruhsallık, yaşanan dünyayı ve hayatın anlamını keşfetmek için oluşturulan içsel bir yolculuktur. İnsanın ruhsal bir varlık olduğu düşünüldüğünde ruhsallığın önemli bir husus olduğu söylenebilir.

Bir örgütte üyelerin karar alma süreçlerine katılması onlara kendilerini değerli hissettirebilir. Fry (2005: 620) çalışanların örgüt yönetiminde söz sahibi olmadıklarında verimli bir örgüt oluşturmanın mümkün olmayacağını belirtmektedir. Bu sebeple örgütlerde ruhsallığın önemszenmesi gerektiğini savunmuş ve "Ruhsal Liderlik Teorisi" adında bir teori geliştirmiştir.

Ruhsal Liderlik Teorisi; vizyon, adanmışlık, umut/inanç, iş yeri ruhsallığı teorileri ve ruhsal kurtuluşu kapsayan içsel bir motivasyon modeli olarak geliştirilmiştir. Teoriye göre ruhsal liderin görevi, farklılıklara açık, şeffaf bir örgüt ortamı oluşturmak, bireylere aitlik hissini tattırmak ve takdir etme yoluyla çalışanların verimliliğini artırmaktır (Fry, 2003: 695). Bu anlamda ruhsal liderin davranışları çalışma ortamında olumlu bir kültür oluşmasını sağlayabilir.

Tylor (1871'den akt., Haviland vd., 2008: 103) kültürü, toplumu oluşturan bireylerin yaşantıyla elde ettiği bilgi, görgü, ahlak, inanç, adalet, sanat, gelenek, alışkanlık ve yeteneklerin toplamı olarak tanımlamıştır. Taymaz'a (2009: 74) göre bir örgütün sahip olduğu kültüre örgüt kültürü denir. Şişman'a (2007: 2) göre bir örgütte yönetimin temel görevi, örgüt kültürü oluşturmak için ortak değer ve semboller üreterek örgütsel bütünleşmeyi sağlamaktır.

Örgüt kültürü kavramı uzun zaman iş hayatındaki kültür araştırmalarında kullanılmış, okullarla ilgili olarak 1980'lerin sonlarına doğru bir okulun yapısını ayrıntılı tanımlamak amacıyla kullanılmaya başlanmıştır. İş hayatındaki örgüt kültürü kavramı eğitim kurumlarında "okul kültürü" olarak ifade edilmeye devam etmiştir (Celep, 2002: 356). Çelik'e (2012: 32) göre okul kültürü, yönetici, öğretmen, öğrenci ve çalışanların paylaşarak geçmişten bugüne taşıdıkları değer, tutum, inanç, kural, gelenek ve efsanelerden oluşan informal bir sistemdir.

Harrison (2000'den akt., Çimen, 2018: 68) dönüşümsel liderlik ile üniversitelerin örgütsel etkinliği üzerine yaptığı tez çalışmasında okul kültürünün oluşturulması ve geliştirilmesinde liderin önemli bir etkisi olduğunu belirtmiş, lider ve okul kültürü arasındaki güçlü ilişkiye vurgu yapmıştır. Okulun başarısı üzerinde en çok liderlik davranışlarının, sonra da okul kültürünün etkili olduğunu ifade etmiştir.

Kayes ve arkadaşları (1999: 203) yaptıkları araştırmalarda çalışanların kişisel gelişimlerine destek olan, işlerini kolaylaştıran ve eleştiriye açık okul yöneticilerin sorumluluk veren liderlik anlayışını benimsedikleri sonucuna varmışlardır. Bu yöneticilerin davranışlarının altında "bireysel çabayı önemseme, saygı duyma, hayatı bütüncül görme, dinleme, inanma ve hayal etme" gibi ruhsallıkla ilgili değerlerin yattığını ifade etmişlerdir.

Karadağ (2009: 1389) öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin ruhsal liderlik davranışları ile okul kültürünü incelediği araştırmasında okul kültürünün oluşmasında ruhsal liderlerin önemini vurgulamıştır. Okul müdürlerinin mutluluk ve performansa yönelik davranışlarının öğretmenlerin okul kültürü algılarına olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir.

Akar (2010: 94) ruhsal liderliğin asıl amacının üyeleri çağrı ve aidiyet duygusu yoluyla harekete geçirerek onların verim ve örgütsel bağlılıklarını artırmak olduğunu

vurgulamıştır. Bu yönüyle ruhsal liderliğin okullarda uygulanabilir olduğu sonucuna varmıştır.

Çimen (2018: 115) araştırmasında liselerde görev yapan öğretmenlerin ruhsal liderlik, okul kültürü, örgütsel sessizlik algıları ve okul başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonuçları okul kültürü ile ruhsal liderlik arasında yüksek bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin ruhsal liderlik stilini benimsemelerinin okul kültürünü olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Literatür incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan ruhsal liderlik stiline okul kültürüne etkisini belirlemeye yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “*Farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmen algılarına göre yöneticilerinin ruhsal liderlik stiline okul kültürüne etkisi var mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmen algılarına göre yöneticilerin ruhsal liderlik stiline okul kültürüne etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

## **1.3. Alt Amaçlar**

- Öğretmenlerin ruhsal liderlik ve okul kültürü algıları cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem ve okul kademelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenler tarafından algılanan ruhsal liderlik stili ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenler tarafından algılanan ruhsal liderlik stiline okul kültürüne etkisi var mıdır?

## **1.4. Araştırmanın Önemi**

21. yüzyılın düşünce dünyası, rengi solmuş, modası geçmiş yöneticilerin sonunu getiriyor. Bu düşünce tarzı, merkezine insani değerleri koyan ruhsal liderlikten besleniyor. Günümüz çalışma hayatında liderler, çalışanların gerçek potansiyellerini yansıtılabilmeleri için yaratıcılık, tutku, sevgi, adanmışlık gibi içsel süreçleri işe koşturmaktadırlar (Akar, 2010: 8).

Yaşadığımız bu çağda, ülkelerin kalkınmasında okulların ve eğitimin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Birçok alanda görülen önemli değişimlerin etkisiyle günümüz okulları eskiye nazaran daha karmaşık ve çok değişkenli bir hale gelmiştir. Bu değişimler, bir yandan yeni okul yapılarının oluşturulmasını gündeme getirirken diğer yandan da bu okullardaki yöneticilerin niteliklerinin yeniden belirlenmesini zorunlu kılmıştır (Gümüşeli, 2001: 531). Bu durumun da günümüz yöneticilerinin hangi liderlik özelliklerini taşıması gerektiği hususunu merak konusu haline getirdiği söylenebilir.

Sevgi, saygı ve hoşgörünün hâkim olduğu örgütlerde çalışanlar ruhsal ihtiyaçlarının giderilmesini ve örgüt kültürünün oluşmasında belirleyici olmayı isterler. Çalışanların ilgi, ihtiyaç ve isteklerinin önemsenmesi örgütleri verimli ve etkili kılar. Örgütler bunun haricinde başarılı olsa bile bu başarıyı sürdürmeleri çok zordur (Fairholm, 1998: 94). Bu bakımdan örgütsel çalışma ortamlarında ruhsal liderlik kavramının gün geçtikçe önem kazandığı söylenebilir.

Eğitim örgütleri açısından düşünüldüğünde okul kültürü oluşturmada yöneticilerin ruhsal liderlik davranışlarının olumlu etkileri olabilir. Çünkü ruhsal liderlik stilini benimsemiş bir okul yöneticisinin okul kültürü oluşturmak için gerekli olan vizyon, umut/inanç, aidiyet duygusu, anlam arayışı gibi değer ve sembolleri içselleştirmiş olması muhtemeldir.

Okulların örgütsel yapısı incelendiğinde insan faktörünün bu yapının tam kalbinde yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle liderlerin okul ortamında üyelerin gelişimine destek olmaları, birlikte öğrenebilecekleri bir örgüt kültürü oluşturmaları amaçlara ulaşma ve örgütsel verimliliği artırmada oldukça önemlidir (Bush, 2008: 1). Bu bağlamda okul yöneticilerinin okul kültürü oluşturmada ruhsal liderlik davranışları sergilemeleri olumlu sonuçlar verebilir.

Çalışmamıza özgün değer katan en önemli husus, ruhsal liderlik kavramının literatürde çok yeni olmamakla birlikte ülkemizde yeterince üzerinde çalışılmamış olmasıdır. Son yıllarda ülkemizde ruhsal liderlikle ilgili bazı araştırmalar yapılsa da ruhsal liderlik ve okul kültürü kavramlarını birlikte inceleyen çok az araştırma olduğu görülmektedir. Bu bağlamda konunun hak ettiği ilgiyi tam anlamıyla göremediği söylenebilir.



Bu araştırma ile elde edilecek bulguların:

- Ruhsal liderlik kavramına karşı merak uyandırabileceği,
- Eğitimde örgüt kültürünün değerine dikkat çekebileceği,
- Ruhsal liderlik stiline okul kültürü oluşturmada veya okul kültürünü yönetmede yöneticiler tarafından tercih edilme sıklığını artırabileceği,
- Daha sonraki araştırmalara kaynaklık edebileceği düşünülmektedir.

### 1.5. Sayıtlar

Öğretmenlerin veri toplama araçlarına tarafsız ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

### 1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2018-2019 eğitim- öğretim yılında İstanbul ili Kartal ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görevli öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Çalışma, veri toplama teknikleri açısından, araştırmada kullanılan ölçeğin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

### 1.6.Tanımlar

**Yönetici:** Belli bir zaman dilimi içerisinde birtakım amaçlara ulaşmak için insan, para, hammadde, araç-gereç gibi üretim araçlarını bir araya getiren ve bunlar arasında uyumu sağlayan kişidir (İlgar, 2005: 13).

**Liderlik:** Bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplamaya ve bu amaçları gerçekleştirmek için, onları harekete geçirmeye dönük bilgi ve yeteneklerin toplamıdır (Eren, 2001: 465).

**Ruhsal Liderlik:** Bir örgütte anlamlandırma, fark yaratma, kabul görme ve takdir edilme yoluyla çalışanların manevi yaşamlarına değer katan ve onların içsel motivasyonu artırıcı vizyon, umut/inanç, üyelik gibi tutum ve değerleri içeren bir liderlik türüdür (Fry, 2003: 694).

**Okul kültürü:** Bir okulun karakterini oluşturan değer, norm, inanç, etkinlik, sembol ve deneyimlerin toplamıdır. Okul kültürü, üyelerin paylaşım ve aktarım yoluyla geçmişten bugüne getirdiği birikimdir (Çelikten, 2006: 59).

## İKİNCİ BÖLÜM

### İLGİLİ LİTERATÜR

#### 2.1. Liderlik Kavramı

Toplumsal bir canlı olan insan, birlikte yaşam kültürünün gereği olarak bireysellikten ziyade birlikte iş yapmaya meyillidir. Bu da birçok kavramı insan hayatının merkezine taşımaktadır. Bu bağlamda toplumsal yaşamın dinamikleri gereği insanın üzerinde durduğu önemli kavramlardan biri de liderliktir (Çimen, 2018: 11).

Tarih liderleri hatırlar ve liderlerle hatırlanır. Tarihte iz bırakan değişim ve dönüşümlerde büyük liderlerin imzası vardır ve bu liderler toplumlarıyla özdeşleşmişlerdir. İstanbul'un fethi Fatih ile anılmakta, Büyük İskender'in adı Makedonya'dan çok hatırlanmakta, Kurtuluş Savaşı ise Atatürk ismiyle karşımıza çıkmaktadır (Yekeler, 2015: 40). Bu anlamda liderlik, liderlik kuramları ve liderlik stilleri ile bu araştırmaya konu olan ruhsal liderlik kavramının açıklanması yerinde olacaktır.

Liderlik (leadership) ve lider (leader) kelimelerinin kökü Anglo-Sakson dilinde “yol” veya “yön” gibi anlamlara gelen “lead” kelimesine dayanmaktadır. Bu kelime “seyahat etmek”, “gitmek” gibi anlamlara gelen “leaden” fiilinden gelir. Anglo-Saksonlar bu sözcüğün anlamını insanların bir yolda veya yönde yaptıkları yolculuk olarak genişletmişlerdir (Zel, 2011'den akt., Kurt, 2013: 7). Mısır ve Pers dillerinde aynı anlamda kullanılmakla birlikte, Yunanca' da karşılığı “hegemon” olup, Romalıların lider manasına gelen “dux” sözcüğünde olduğu gibi yol ve ya “seyahat” manasına gelmektedir (Kurt, 2013: 7). Türk Dil Kurumu ise lider kelimesini: “*Gücü, ünü ve toplumsal yeri dolayısıyla, belli zaman ve durumlar içinde, ilişkili bulunduğu küme veya toplumun tutum, davranış ve etkinliklerini değiştirip yönetme yeteneğini gösteren kimse, lider, şef*” şeklinde açıklamıştır (TDK, 2019).

Liderlik kelimesi, literatüre 14. yüzyılda girmesine rağmen 19 ve 20. yüzyıllarda yoğun olarak kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Araştırmacılar, liderliğin tanımını daha çok kişisel bakış açılarına ve önem verdikleri olgulara göre

yapmışlardır (Zel, 2001: 90). Liderlik sosyal bilimlerin (psikoloji, sosyoloji, siyaset ve yönetim bilimi) üzerinde durduğu ortak konulardan biri olmasına karşın liderliğin tanımı noktasında aynı ortaklığın olmadığı görülmektedir. Liderlik farklı açılardan yaklaşıldığında yapılan analize göre farklılık teşkil edebilen bir olgudur (Şişman, 2004: 1). Bu bağlamda liderlikle ilgili tek bir tanımın olamayacağı ancak yapılan tanımların ortak yönlerinin olabileceği söylenebilir.

Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplamaya ve bu amaçları gerçekleştirmek için, onları harekete geçirmeye dönük bilgi ve yeteneklerin toplamıdır (Eren, 2001: 465). Bennis (2001: 3) liderliği güzelliğe benzeterek her iki kavramı tanımlamanın da zor olduğunu, bunların ancak görüldüğü anda tanımlanabileceğini söyler. Tarihsel süreç içerisinde liderlikle ilgili ortaya konulan bazı tanımlar **Tablo 2.1**'de belirtilmiştir:

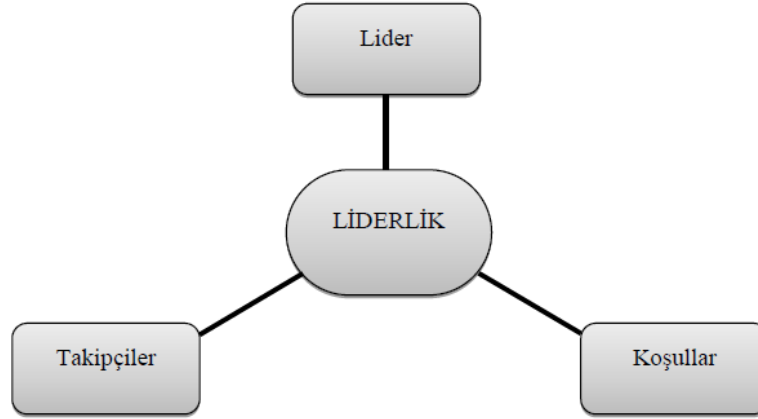
**Tablo 2.1:** Liderliğin Evrimsel Gelişimi

1902	Liderlik sosyal etkileşimin merkezinde olabilmektir (C.H. Cooley).
1911	Liderlik tüm örgüt üyelerinin potansiyelini ortaya çıkarabilmektir (F.W. Blackmar).
1921	Liderlik en az çatışma ve yüksek işbirliği ile takipçilerini başarıya ulaştırma yeteneğidir (E.L. Munson).
1930	Liderlik yüksek ikna gücü ile takipçilerine istediklerini yaptırabilme sanatıdır (C.M. Bundel).
1942	Liderlik izleyenleri zihinsel ve duygusal olarak etkileyebilme sanatıdır (N. Copeland).
1950	Liderlik amaçların belirlenmesi ve gerçekleştirilmesi için grubu etkileme sürecidir (R.M. Stogdil).
1968	Liderlik sorumluluk hissiyle karar alabilmektir (R. Dubin).
1978	Liderlik örgüt üyelerini onlardan beklenen performansın dışında ekstra performans sergilemeye güdüleyebilmektir (D. Katz ve R.L. Kahn).
1986	Liderlik başkalarının davranışlarını etkilemekte kullanılan bir güçtür (R.R. Krausz).
1994	Liderlik belli davranışlardan duruma göre farklı anlamlar çıkarabilmektir (R. Heifetz).
1997	Liderlik amaca ulaşmada izleyenlerden yüksek performans almak için onları etkileme gücüdür (K. Gallagher).

**Kaynak:** Erçetin (2000: 11).

Lider, grup kültürü ve birlikteliği açısından grup içinde büyük değişimleri başlatan ve hissedilir derecede etkisi olan kişidir. Bu etkinin doğurduğu farklılık, liderliğin ölçüsüdür (Bursalıoğlu, 2011: 206). Liderlik, insanların ekonomik, siyasal vb. güç

ve kaynaklarını kullanarak birlikte veya tek başlarına belirledikleri hedefleri gerçekleştirmek amacıyla takipçilerini harekete geçmeye teşvik etme süreçleridir (Burns, 1978'den akt., Yekeler, 2015: 41). Liderlik, belirli şartlar altında, kişisel veya örgütsel hedefleri gerçekleştirmek amacıyla bir kişinin diğer bireyleri etkilemesi ve yönlendirme süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç; lider, takipçiler ve koşullar arasındaki ilişkilerden oluşan karmaşık bir süreçtir (Koçel, 2007: 583):



**Şekil 2.1:** Liderlik Modeli (Koçel, 2007: 583).

Liderlik, örgütün hedefleri doğrultusunda çalışanları motive ederek örgütsel verimliliği artırmaktır (Önen ve Kanayran, 2015: 44). Liderlik ise izleyenleri belirli amaçlar etrafında bir araya getirebilme ve bu amaçları gerçekleştirmek amacıyla onları etkileyerek harekete geçirebilme bilgi ve becerilerinin toplamıdır (Zel, 2001: 91).

Bazı uzmanlar liderliğin her şeyden önce bir sanat olduğu görüşünü savunurlar. Liderlik, bir bakıma belirli durum veya şartlar altında amaca ulaşmak için izleyenlerin davranışlarını etkileme sanatı olabilmektedir (Şimşek, 1996: 187). Liderlik, kararlı bir şekilde izleyenleri anlayarak onları bir arada tutma sürecidir (Yukl, 2013: 3).

Lider, grubun hedefleri doğrultusunda gelişimini amaçlayan ve değişimi başlatan vizyon sahibi kişidir. Lider geniş bir vizyonla, örgütün geleceğine dair gerçekçi hedefler belirleyen ve bu hedefleri gerçekleştirmek için izleyenleri harekete geçiren kişidir (Şişman ve Turan, 2001: 43). Lider, grubun amaçları doğrultusunda yeni süreçler başlatan, grup üyelerini ikna eden ve etkileyebilen kişidir. Lider iyi eğitilmiş olmasının yanında vizyon, görev bilinci, disiplin, yeterlilik, güvenilirlik, dürüstlük,

etkili iletişim, ikna yeteneği ve cesaret gibi kişisel gücünü artıran özelliklere de sahip olmalıdır (Memişoğlu, 2006: 179). Zel'e (2001: 24) göre liderin sahip olması gereken evrensel özellikler şunlardır:

- Heyecanlı ve geniş ufuklu olmak.
- İyi bir okuyucu olmak ve not almak.
- Yüksek seviyeli ve hızlı grup iletişimi kurmak.
- Zamanı iyi kullanmak.
- Vizyon sahibi ve güvenilir olmak.
- Kararlı ve sabırlı olmak.
- Empati kurmak.
- Baskı altında soğuk kanlı kalabilmek.
- Aynı hatayı tekrarlamamak ve tutarlı olmak.
- Alçakgönüllü ve disiplinli olmak.
- Herkese karşı saygılı olmak.
- Fırsatları değerlendirmek ve pozitif olmak.
- Güvenilir olmak.

Liderlik, sadece gücü elinde bulundurma, etkileyici olma ve özgün kişilik özellikleri olarak düşünülmemelidir. Bunlar liderliği destekleyicidir fakat liderlik, iyi bir dinleyici olma, izleyenleri anlama, problemlerin çözebilmeye gibi meziyetler de gerektirir. Bu özellikler birliktelik oluşturarak ortak amaçlara ulaşmada olumlu sonuçlar doğurur (Akyar, 2014: 207).

İlgili literatür incelendiğinde liderliğe ilişkin tanımların ortak özelliklerinin güçten beslenme, karar alma, kararları uygulama ve takipçilerle ortak hedefler doğrultusunda işbirliği kurmak olduğu görülür. Bununla birlikte liderin takipçilerini etkilemesi, onlarla uyumlu çalışması ve ihtiyaca göre değişimi başlatması gerekmektedir (Şişman, 2004: 3). Liderler izleyenlerini etkileyebilmek için birtakım güç kaynakları kullanırlar. Bu güç kaynakları genel olarak beş başlıkta ele alınır (Yılmaz, 2017: 147):

**1) Ödül gücü:** Grubun amaçlarına ulaşma yolunda grup üyelerinin lider tarafından ödüllendirilmesidir. Lider bu yolla grubun verimliliğini artırmayı amaçlar (Jex, 2002).

**2) Zorlayıcı güç:** Liderin talimatlarına grup üyelerinin karşı çıkması durumunda liderin kullandığı cezalandırıcı ve kontrol edici güçtür.

**3) Yasal güç:** Grubun hiyerarşik yapısı gereği liderin konumuna ve rolüne göre sahip olduğu yetkiye dayalı güçtür (Eraslan, 2004)

**4) Uzmanlık gücü:** Liderin sahip olduğu bilgi, beceri ve uzmanlığın izleyenler tarafından kabul görmesi ile elde edilen güçtür.

**5) Karizmatik güç:** Liderin kişilik özellikleriyle izleyenleri etkilemesi ve onların hayranlığını kazanmasını ifade eden güçtür.

Ödül gücü, yasal ve zorlayıcı güç örgütün gücüyle ilgiliyken uzmanlık gücü ve karizmatik güç liderin kişisel gücüyle ilgilidir. Liderliği etkili kılan örgütsel güçlerin yanında kişisel güçlerin de kullanılmasıdır (Çelik, 2013: 6).

Liderlikle ilgili yapılan tanımların ortak noktalarını ayrıntılı bir şekilde ele almak mümkündür:

- Liderlik olması için bir grup gereklidir. İzleyeni olmayan kişi, lider olamaz. Lider; bir grubun etkinliklerinin, işleyişinin, ilişkisinin ve değişimin merkezindedir (Sosik, 1997'den akt., Yekeler, 2015: 43).
- İyi bir lider, duyarlı olma, izleyenlere rehberlik etme, sonuç üretme, bir hedefe nasıl ulaşılabileceğini gösterme ve kendileriyle birlikte diğer bireylerin de yararlanacağı işler yapma gibi özelliklere sahip olmalıdır (Bender, 2006'dan akt., Oğuz, 2015: 12).
- Liderlik; süreç, grup, etki ve amaç bileşenlerinden oluşur. Süreç; lider ve üyeler arasındaki etkileşimi, etki; liderin izleyicileri etkilemeye çalışmasını, grup; lider ve izleyenlerin oluşturduğu yapıyı, amaç ise lider ve izleyenlerin ortak hedefler doğrultusunda kendilerini göstermelerini simgeler (Northouse, 2010'dan akt., Çimen, 2018: 13).

Görüldüğü gibi liderlik çok boyutlu bir kavramdır. Yönetim biliminden felsefeye, askeri bilimlerden eğitime kadar birçok alanda liderlikle ilgili çalışmalar yapılmış ve yapılmaya devam edilmektedir. Hızlı değişimlerin yaşandığı dünyada liderliğin tanımı da ihtiyaçlara göre değişmektedir (Şişman, 2013: 1).

İnsanların ortak amaçlara ulaşmak için işbirliği yapmaları ve organize olmaları çalışma ortamlarında yönetim kavramını doğurmuştur. Yöneten ve yönetilenlerin varlığı; lider, takipçi ve yönetici gibi kavramları yönetimin merkezine koymuştur (Şimşek ve Çelik, 2012: 32).

### **2.1.1. Lider ve Yöneticinin Farkı**

Liderlik ve yöneticilik benzer kavramlar olmasına karşın farklı anlamlar içerirler. Lider, izleyenleri etkileyen, onlarla ortak amaç belirleyen ve bu sürece rehberlik eden kişidir. Yönetici ise başkaları adına önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmaya çalışan, planlayıcı, uygulayıcı ve denetleyicidir (Eraslan, 2004: 32).

Yönetici yönetim faaliyetlerini gerçekleştirebilmek için bir makamın yetki ve sorumluluklarına sahip olmalıdır. Yöneticilik bir yetki gücüyken liderlik, bireyin kişisel özelliklerinden doğan güçleri kullanabilme yeteneğidir (Akat vd., 2001: 283).

Yöneticilik, örgütsel amaçlara ulaşmak için gerçekleştirilen faaliyetler bütünü olup görev ve sorumluluk bilinciyle işleri yürütmeyi içerir. Liderlik ise izleyenleri etkilemeyi, onlara rehberlik etmeyi ve birlikte çalışmayı içerir (Paksoy, 2002: 167). Yönetici belli bir politikayı devam ettirmeye çalışır, lider ise politikayı belirler (Çelik, 2013: 2).

Bennis (2001: 49) liderlik ve yöneticilik arasındaki farkı, otoriteyi belirleyen kişilerle otoritenin esiri olan kişiler arasındaki farka benzetir. Ona göre liderlik bünyesinde değişim ve hareketi taşıırken, yönetici ise süregelen düzen ve tutarlılığı temsil eder. Liderlik ve yönetici arasındaki farklar **Tablo 2.2**'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.2:** Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar

Yönetici	Lider
* Sadece yönetir.	* Yönetirken yenilikler de yapar.
* Bir kopyadır.	* Özgündür.
* Elindekileri korumaya çalışır.	* Elindekileri geliştirmeye çalışır.
* Sistem ve yapılar üzerinde durur.	* Bireylerin üzerine yoğunlaşır.
* Çalışanları baskı ve kontrol altında tutmaya çalışır.	* Çalışanlara güven verir.
* Kısa vadeli düşünür.	* Uzun vadeli bakış açısına sahiptir.
* “Nasıl” ve “ne zaman” sorularını sorar.	* “Ne” ve “niçin” sorularını sorar.
* Taklitçidir.	* Keşfeder.
* Statükoya boyun eğer.	* Statükoya meydan okur.
* İşleri doğru yapar.	* Doğru işi yapar.

**Kaynak:** Bennis (2001: 50).

Liderlik ve yöneticilik eş anlamlı sözcükler gibi görünse de aynı şey değildir. Her yöneticinin iyi bir lider olması beklenemez. Liderlik bir statüyü değil doğal bir süreci ifade eder (Fındıkçı, 2006: 45). Lider ve yöneticinin ayrıldığı en önemli nokta, liderin gücünü takipçileri etkileme becerisinden, yöneticinin ise sahip olduğu statüden almasıdır. Lider, grup üyelerinin ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırken yönetici ise örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışır (Kurt, 2013: 11-12).

Liderlik çok yönlü ve pratik çözüm odaklı olması yönüyle yöneticilikten farklı bir süreçtir. Yöneticiler çoğu zaman örgütün mevcut yapısını korumaya odaklanırken liderler geliştirmeye çaba harcarlar (Akyar, 2014: 207-208). Lider örgüte kendini taşıyan değil, örgütü omuzlarında taşıyan kişidir (Arat, 1998: 76).

Sonuç olarak, günümüzde örgütlerin başarısı liderlerin başarısıyla denk görülmektedir. Örgütsel yapı içerisinde çalışanlarına emirler yağdıran, baskı ve sıkı kontrollerle çalışanların motivasyonunu düşüren yöneticiler yerine, şeffaf çalışma ortamları kurarak doğru iletişimle onların motivasyonunu artıran ve onları destekleyen liderlere ihtiyaç duyulmaktadır (Voss, 2000'den akt., Yekeler, 2015: 46).

Dünyada çok hızlı ve kapsamlı değişimler yaşanmaktadır. Örgütlerin varlığını sürdürebilmesi bu değişime uygun yaratıcı, yönlendirici, etkileyici, yenilikçi ve dinamik bir yönetim anlayışını oluşturmasına bağlıdır. Bu yönetim anlayışı ise lider



ve yönetici kavramlarını bütünleştiren lider yöneticilerle mümkündür (Erçetin, 2000: 13).

Gardner (1986'dan akt., Maxwell, 2004: 5) lider yöneticileri sıradan yöneticilerden ayıran özellikleri şu şekilde ifade eder:

- Lider yöneticiler vizyon ve motivasyona çok önem verirler.
- Lider yöneticiler mevcut durumla yetinmezler.
- Lider yöneticiler buldukları kurumda sadece kendi alanlarıyla ilgilenmez, diğer alanlarla etkileşim halinde olurlar.
- Lider yöneticiler kriz anlarında güçlü politik becerilere sahiptirler.
- Lider yöneticilerin öngörü kapasiteleri yüksektir.

Lider yöneticiler, çalışanların unvan veya statüsüyle değil her şeyden önce bir insan olmasıyla ilgilenirler. Lider yönetici, çalışma ortamlarında sağlık, huzur ve mutluluğun sürekli olmasında önemli bir paya sahiptir (Peker, 1995: 66).

### **2.1.2. Liderlik Teorileri**

Günümüze kadar liderlikle ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüş, farklı yaklaşım ve teoriler ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlardan bazıları liderliğin doğuştan geldiğini, bazıları ise sonradan kazanılabileceğini savunmuştur. Zamana göre değişen koşullar liderliğin yorumlanmasında çeşitli yaklaşımlar doğurmuştur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 5).

Liderlik kavramıyla ilgili Batılı ülkelerde çok sayıda araştırma yapılmış olup bu alanda çeşitli kuram ve yaklaşımlar geliştirilmiştir. Liderlik alanında üzerinde durulan teoriler “özellikler kuramı, davranışsal kuram, durumsal kuram ve yeni yaklaşımlar” şeklinde sınıflandırılmıştır (Şişman, 2004: 5).

Brayman (1992'den akt., Şahin, 2003: 15) liderlikle ilgili yaklaşımları kronolojik olarak dört başlık altında incelemiştir:

**Tablo 2.3:** Liderlik Kuramlarının Ortaya Çıkışı

Yıllar	Liderlik Kuramı	Kuramın Görüşü
1940'lara kadar	Özellikler Kuramı	Liderlik doğuştan gelen bir özelliktir.
1940-1960 arası	Davranışçı Kuram	Liderin davranışları etkinliğini belirler.
1960-1980 arası	Durumsal Kuram	Lider davranışları durumdan etkilenir.
1980 ve sonrası	Yeni Yaklaşımlar	Lider vizyon sahibidir.

**Kaynak:** Brayman (1992'den akt., Şahin, 2003: 15).

Bu bölümde, liderlik araştırmalarıyla ilgili geçmişten günümüze başlıca kuramlar incelenecektir.

### 2.1.2.1. Özellikler Kuramı

Liderlik kavramıyla ilgili ortaya çıkan ilk yaklaşım “Özellikler Kuramı”dır ve bu alanda yapılan sistematik çalışmaların çıkış noktasıdır (Koçel, 2014: 575). Thomas Carlyl’in “Büyük Adamlar Okulu Teorisi” ile bilim çevrelerince tartışılmaya başlanan liderlik kavramı, ilk olarak tarihin sadece büyük adamların yaşam öykülerinden ibaret olduğunu savunmuştur (Bayram, 2013: 11).

Bu kurama göre bir kişinin lider olabilmesi için doğuştan gelen birtakım özelliklere sahip olması gerekir. Lider sahip olduğu fiziksel, zihinsel ve duyuşsal özellikler bakımından diğer insanlardan farklıdır (Tengilimoğlu,2005: 4). Bu kuramın çıkış noktası, “lider olunmaz, lider doğulur” anlayışıdır. Kuram liderlerin; boy, kilo, yaş, sağlık, zeka, eğitim durumu hitabet, iletişim ve cesaret gibi fiziksel ve kişisel özellikleri üzerinde yoğunlaşır (Şişman, 2004: 6).

Liderin sahip olması gereken özelliklerle ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış ve liderin; fiziksel, duygusal, düşünsel ve sosyal özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 220-221).

**Tablo 2.4:** Liderin Sahip Olması Gereken Özellikler

<b>Fiziksel Özellikler</b>	Yaş, boy, cinsiyet, güç, yakışıklılık, ırk, etkileme, aktivite, hitabet.
<b>Düşünsel Özellikler</b>	Zeka, dikkat, inisiyatif, kararlılık, ileri görüşlülük, sorumluluk, gerçekçilik, bilgi, yetenek, ikna etme.
<b>Duygusal Özellikler</b>	Güven duygusu, sevmek ve sevilmek, algılama, kendini kontrol etme, yüksek başarıma duygusu, hırs.
<b>Sosyal Özellikler</b>	İnsanlarla etkili iletişim kurma, dostluk arkadaşlık yeteneği, dışa dönük kişilik yapısı, kendini kabul ettirme.

**Kaynak:** Sabuncuoğlu ve Tüz (2008: 220-221).

Ralph Stogdill'in yaptığı araştırmalardan elde edilen bulgular liderlerin bu özelliklerden bazılarını taşıdığını ancak tüm özelliklerin bir insanın liderlik potansiyelini açıklamada kesin sonuçlar vermeyeceğini ortaya koymuştur (Erçetin, 2000: 28). Ayrıca grup üyeleri arasında liderin taşıdığı özelliklerden daha fazlasına sahip olan bireyler olmasına rağmen bu kişilerin lider olarak görülmemesi özellikler kuramının cevap bulamadığı sorulardan biri olmuştur (Koçel, 2007: 450).

Yapılan araştırmalarda liderlerin tamamını kapsayan ortak kişilik özelliklerinin belirlenememesi ve liderlerin farklı özellikler sergilediklerinin tespit edilmesi bu kuramı zayıflatmıştır. Ayrıca kuram, lider ve takipçileri arasındaki etkileşim ve içinde bulunulan durumu dikkate almaması yönüyle eksik bulunmuştur (Bursalıoğlu, 2011: 313). Sonuç olarak liderlerin performanslarını değerlendirme, başarılı ve başarısız liderleri birbirinden ayırma noktasında sadece lider özelliklerinin yeterli ölçüt olmadığı anlaşılmış olup araştırmacılar ilgilerini liderin bulunduğu grubun yapısına ve işleyişine çevirmişlerdir. Böylece davranışsal liderlik kuramı doğmuştur (Koçel, 2007: 450).

#### **2.1.2.2. Davranışsal Kuram**

Liderlik kavramını açıklamada özellikler kuramının yetersiz kalması araştırmacıları başka arayışlara yöneltmiştir. Davranışsal kuram, insan davranışlarının etkin liderlikle ilişkisini ve liderin başarılı olabilmesi için nasıl davranması gerektiğini araştırır. Araştırmacılar başarılı ve başarısız liderler arasında farklılıklar olduğunu ve başarılı liderlerin farklı durumlarda benzer davranışlar sergilediğini ifade etmişlerdir (Keçecioglu, 2003: 157).

Davranışsal kuramın omurgasını, liderlerin belirgin özelliklerden ziyade sergilediği liderlik davranışların ne denli etkili olduğu oluşturmaktadır (Koçel, 2007: 225). Araştırmacılar, lider davranışlarının etki ve sonuçları üzerinde durmuşlardır. Liderin; grup üyeleriyle iletişim biçimi, işbirliği yapma, sorumluluk verme, denetim biçimi ve hedeften haberdar etme gibi davranışlarının liderliğin etkinliğini belirleyen önemli etmenler olduğu saptanmıştır (Tengilimoğlu, 2005: 5).

Araştırma sonuçlarına göre davranışsal kuramın bazı zayıf yönleri olduğu tespit edilmiştir. Kuramın en zayıf yönü, liderin karşılaşılabileceği farklı durum ve ortamların değerlendirmeye alınmayışdır (Antonakis ve Cianciolo, 2003'ten akt. Yekeler, 2015: 49). Davranışsal kuramın gelişiminde çeşitli uygulamalı araştırma ve kuramsal çalışmaların katkısı büyüktür (Koçel, 2007: 450).

Liderlik davranışlarını temel alan önemli araştırmalar şu beş başlıkta ele alınacaktır:

1. Ohio Devlet Üniversitesi Araştırmaları
2. Michigan Üniversitesi Araştırmaları
3. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matrisi
4. McGregor'un X ve Y Teorileri
5. Likert'in Sistem 4 Modeli

#### **2.1.2.2.1. Ohio Devlet Üniversitesi Araştırmaları**

Davranışsal kuramının ilerlemesine önemli katkılar sunan araştırmalardan biri Ohio Devlet Üniversitesi liderlik çalışmalarıdır (Koçel, 2007: 450). Liderlerin davranış biçimlerini tespit etmek için 1800 civarında davranış biçimi belirlenmiş ve istatistiki analizlerle bu sayı 150'ye düşürülmüştür. Bu davranış biçimleri anket sorularına dönüştürülerek uygulama ve değerlendirmeler sonucunda liderlik davranışının "yapıyı harekete geçirme" ve "bireyi önemseme" şeklinde iki boyutlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Zel, 2001: 102).

Araştırmalara göre bireyi önemseyen liderlerin; grup üyelerinin mutluluğunu, uyumunu ve gruba bağlılığını artırdığı görülmüştür. Grup üyelerinin karar verme sürecine katılmaları onlara kendilerini değerli hissettirmiş ve lider ile üyeler arasındaki statüyü azaltmıştır. Çalışanlara inisiyatif veren ve yapıyı harekete geçiren liderlerin üretimi canlandırdığı ortaya çıkmıştır (Hellriegel, Slocum ve Woodman,

1995'ten akt. Yekeler, 2015: 50). Yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir (Koçel, 2014: 680):

- Liderler bireyleri önemseyen davranışlar sergilediğinde grup içi uyum artar ve devamsızlık azalır.
- Liderler yapıyı harekete geçiren ve çalışanlara inisiyatif veren davranışlar sergilerse çalışanların performansı artar.

#### **2.1.2.2.2. Michigan Üniversitesi Araştırmaları**

Michigan Üniversitesinde Rennis Likert'in öncülüğünde yapılan çalışmalar davranışsal liderlik kuramına önemli katkılar sunmuştur (Koçel, 2007: 452). Yapılan çalışmanın amacı, grubun verimliliğine ve üyelerin iş tatminine katkısı bulunan faktörleri tespit etmektir. Bu çalışmada iş tatmini, verimlilik, devamsızlık, personel devir hızı, şikayetler, maliyet ve motivasyon gibi ölçütler kullanılmıştır (Erçetin, 2000: 33).

Çalışmalar sonucunda liderlik davranışlarını belirlemede “insana yönelik davranış” ve “işe yönelik davranış” olmak üzere iki boyut ortaya çıkmıştır (Bolat, vd., 2008: 175). İnsana yönelik lider, yetki devri, çalışan memnuniyeti, çalışanların kişisel gelişimi ve ilerlemesi gibi konularla ilgili davranışlar sergiler. İşe yönelik lider ise önceden belirlenen kural ve yöntemlere göre çalışanların çalışma performanslarını yakından takip eder ve ödül-ceza gibi resmi otoriteye dayalı lider davranışları sergiler (Yukl, 2013: 52). Araştırma bulguları grubun performansını yükseltmek için çalışanların ihtiyaçlarına öncelik veren insana yönelik lider davranışının etkili olduğunu ortaya koymuştur (Ataman, 2001: 459).

#### **2.1.2.2.3. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriski**

Rober Blake ve Jane Mounon tarafından 1964 yılında geliştirilen “Yönetim Tarzı Matriski” modeli yönetici davranışlarını “kişiler arası ilişkiye yönelik olma” ve “üretime yönelik olma” şeklinde iki boyutta incelenmiştir. Boyutlar kendi içinde dereceleri gösteren dokuz bölüme ayrılarak oluşturulan matrisk ile yönetici tipleri belirlenebilmiştir (Koçel, 2007: 452-453). Bu tipler şunlardır (Akçakaya, 2010: 100-101):

**1.1 Yönetim (Cılız, Korkak Liderlik):** Yerini korumak için en düşük seviyede iş yapan, üretime ve insana ilgi göstermeyen lider tipidir.

**1.9** Yönetim (Şehir Kulübü Üyesi): Çalışanların ihtiyaçlarına ilgisi oldukça yüksekken üretime olabildiğince az ilgi gösteren lider tipidir.

**9.1** Yönetim (Görev Liderliği): Çalışanları üretmeye odaklanmış birer makine gibi gören ve çalışanların ihtiyaçlarını önemsemeyen lider tipidir.

**5.5** Yönetim (Orta Yolcu Lider): Üretim ve insana yönelik davranışları orta düzeyde olan bu lider tipinin amacı hem üstlerini hem de astlarını belirli bir ölçüde memnun edebilmektir.

**9.9** Yönetim (Ekip Liderliği): Üretim ve çalışanların ihtiyaçlarıyla en yüksek seviyede ilgilenen lider tipidir.

#### **2.1.2.2.4. McGregor'un X ve Y Teorileri**

Douglas McGregor tarafından geliştirilen X ve Y teorileri liderlerin davranışlarını açıklamada kullanılabilir. Teorilere göre yönetici davranışlarını belirleyen önemli faktörlerden biri onların insan davranışları hakkındaki varsayımlarıdır. X ve Y teorileri birbirine zıt iki görüş içermektedir (Koçel, 2007: 454). X teorisine göre çalışanlar; çalışmaktan hoşlanmayan, sürekli denetlenmesi gereken ve sorumluluktan kaçan kişilerdir. Y teorisine göre çalışanlar ise çalışmayı seven, denetlenmesi gerekmeyen ve sorumluluk alabilen kişilerdir. Teoriye göre lider, çalışanların X grubunun özelliklerini taşıdığı düşünüyorsa otokratik; Y grubunun özelliklerini taşıdığı düşünüyorsa demokratik davranışlar sergiler (Kozak, 2008: 494).

#### **2.1.2.2.5. Likert'in Sistem 4 Modeli**

Rensis Likert Michigan Üniversitesi çalışmalarının devamı niteliğindeki "Sistem 4 Modeli"nde lider davranışlarını dört grupta ele almaktadır. Likert araştırmalarında çalışanların performansına ve iş tatminine katkı sunan faktörleri tespit etmeyi amaçlamıştır (Aksel, 2008: 39-40).

**Tablo 2.5:** Likert'in Sistem 4 Modeline Göre Lider Tipleri ve Özellikleri

Liderlik Değişkenleri	Sistem 1 İstismarcı otokratik	Sistem 2 Yardımsaver otokratik	Sistem 3 Katılımcı	Sistem 4 Demokratik
Astlara duyulan güven	Astlara güven duymaz.	Güven anlayışı efendi hizmetçi arasındaki güven gibidir.	Kararlara dair kontrolün kendisinde olmasını ister fakat astlarına kısmen de olsa güvenir.	Astlarına tüm konularda güvenirler.
Astların algıladığı serbestlik	Astlar fikir sunmada kendilerini hiç serbest hissetmezler.	Astlar kendilerini fazla serbest hissetmezler.	Astlar kendilerini kısmen serbest hissederler.	Astlar kendilerini tamamen serbest hissederler.
Üstün astlarıyla ilişkisi	İşe yönelik sorunların çözümünde astlara görüşlerini sormazlar.	Astlara görüşlerini bazen sorarlar.	Astlara görüşlerini genellikle sorarlar.	Astlara görüşlerini her zaman sorarlar.

**Kaynak:** Koçel (2014: 684).

Davranışsal kuramla ilgili yapılan eleştirilerde en çok üzerinde durulan husus; kuramda örgütün çevresi, imkânları, potansiyeli ve iklimi gibi durumsal değişkenlerin hesaba katılmamasıdır (Erçetin, 2000: 35).

### 2.1.2.3. Durumsal ( Koşula Bağlılık) Liderlik Kuramı

Özellikler kuramı ve davranışsal kuram her durum için geçerli ideal liderlik biçimlerinin olabileceğini savunmuştur. Araştırmalar sonucunda bunun doğru sonuçlar vermeyeceğinin anlaşılması durumsal liderlik kuramını doğurmuştur. Durumsal liderlik kuramına göre liderin etkililiği, içinde bulunduğu duruma göre liderlik tarzını değiştirebilme yeteneğine bağlıdır (Zel, 2001: 154).

Durumsal liderlik kuramı, liderin performansını değerlendirebilmek için mevcut ortam ve şartların hesaba katılması gerektiğini belirtir. Liderin içinde bulunduğu durumun liderlik davranışını belirlediğini vurgular. Bu kuram, mevcut durumun farklı liderlik davranışları gerektirdiği varsayımına dayanır (Şimşek ve Çelik, 2012: 112). Durumsal liderlik kuramı ideal bir liderlik tarzını değil, duruma göre değişebilen liderlik anlayışını savunur. Liderin etkinliğini; grubun amaçları,

özellikleri, grup üyelerinin beklentileri, yetenekleri ve deneyimleri belirlemektedir (Ertürk, 2013: 177).

Durumsal liderlik kuramı üzerine yapılan başlıca araştırmalar şunlardır (Şişman, 2014: 6):

1. House ve Evans'ın Yol-Amaç Kuramı
2. Fiedler'in Durumsal Liderlik Kuramı
3. Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı
4. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı

#### **2.1.2.3.1. House ve Evans'ın Yol-Amaç Kuramı**

House ve Evans tarafından geliştirilen “Yol-Amaç Kuramı” liderin üyeleri belirli amaçlar doğrultusunda motive etmesine dayanır. Kurama göre lider amaçları tanımlar, üyelerle birlikte izlenecek yolu belirler ve üyelere ihtiyaçları olan desteği sağlar. Kuram, üyelerin yüksek motivasyonla ortaya koyacakları çabanın olumlu çıktılar sağlayacağı varsayımına dayanır (Northouse, 2010'dan akt., Çimen, 2018: 21). Lider önce amaçlarla ödülleri ilişkilendirir, sonra izlenecek yolu belirler. Böylece üyelerin motive olması sağlanır ve üst düzey performans göstermeleri beklenir. Sonuç olarak, grup üyeleri hem bireysel amaçlarına ulaşır hem de örgütsel amaçlara ulaşılmış olur (Erçetin, 2000: 47).

Yol-amaç kuramına göre genel olarak lider tipleri dört başlık altında incelenebilir (House ve Mitchell, 1975'ten akt., Yekeler, 2015: 58):

- Yönlendirici: Bu tip liderler grup üyelerine beklenti ve isteklerini net bir şekilde ifade ederler. Üyelerin yapmaları gerekenleri anlatırlar ve rehberlik yaparlar.
- Destekleyici: Bu lider tipi grup üyelerinin mevcut durumuna ve nasıl olduklarına dikkat eder. Üyelere arkadaşça yaklaşır ve eşit davranır.
- Katılımcı: Bu lider tipi karar alırken grup üyelerine danışır ve onların görüşlerini önemser.
- Başarı Odaklı: Bu lider tipi ulaşılmaması zor hedefler belirler ve hedeflere ulaşmak için grup üyelerinden üst düzey performans beklerler. Üyelerin sürekli gelişim göstermelerini beklerler.



### **2.1.2.3.2. Fiedler'in Durumsal Liderlik Kuramı**

Fred Eduard Fiedler çeşitli gruplar üzerinde uzun yıllar yaptığı araştırmalar neticesinde grup performansının liderlik tarzı ve ortam özellikleriyle ilişkili olduğu sonucuna varmıştır (Zel, 2001: 116). Bu kurama, liderin performansının şartlara göre değişebildiğini, bir örgütte başarılı olan bir liderin farklı bir örgütte başarısız olabileceğini ortaya koymuştur (Bakan ve Bulut, 2004: 153).

Fiedler, liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik geliştirdiği bir ölçekle liderin göreve mi yoksa ilişkiye mi yönelik bir lider olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Fiedler liderlikte; “lider- izleyen ilişkisi”, “görev yapısı” ve “konum gücü” değişkenlerinin belirleyici olduğunu ileri sürmüştür (Aksel, 2008: 46). Değişkenler şu şekilde özetlenebilir (Fiedler, 1972: 455):

- Lider ve İzleyen İlişkisi: Liderin izleyenler tarafından kabul görmesi ve lidere güvenilmesi onun izleyenleri etkileme derecesini belirler.
- Görev Yapısı: Yapılacak işin şekliyle ilgili oluşturulan plan ve yöntemlerin etkililiği liderin etkinliğini aynı ölçüde belirleyecektir.
- Konum Gücü: Liderin konumuna bağlı otoritesi lidere izleyenler üzerinde ödül, ceza ve işe son verme gibi yaptırım gücü sağlıyorsa liderin etkinliği fazla olacaktır.

Bu kurama göre grup içerisinde lider- üye ilişkisi zayıfsa orada muhtemelen işe yönelik liderlik; lider-üye ilişkisi güçlü ise kişiye yönelik liderlik etkin olacaktır (Hovey, 1974'ten akt., Cinnioğlu, 2018: 10-11).

### **2.1.2.3.3. Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı**

Paul Hersey ve Kenneth Blanchard tarafından geliştirilen bu kuram, lideri lider yapan en önemli unsurun grup üyelerinin olgunluk düzeyi olduğu varsayımına dayanır. Olgunluğu kabiliyet ve istek olmak üzere iki faktörle açıklar. Kabiliyet, bireyin işine yönelik teknik beceri ve tecrübelerini; istek ise motivasyon düzeyini ifade eder (Çetin, 2013: 117). Hersey ve Blanchard, lider ve izleyenler arasındaki sürecin türlü aşamalardan oluştuğunu düşünmektedir. Üyelerin olgunluk düzeyleri arttıkça liderin süreç içerisinde benimsediği liderlik tarzlarının değişerek farklılık gösterdiğini savunurlar (Şimşek ve Çelik, 2012: 90).

Bu kurama göre, örgüt içerisinde “göreve ve üyelerle olan ilişkiye göre” lider grup üyelerinin olgunluk düzeylerine bakarak üyelerin davranışlarını yönlendirecektir. Grup içerisinde bireylerin olgunluk seviyeleri farklılık göstereceğinden lider de farklı davranış biçimleri sergileyecektir. (Çelik, 2013: 31). Grup üyelerinin görev bilinci ve liderle ilişkilerinin düzeyine göre dört farklı liderlik tipinden söz edilmiştir (Mondy ve Premeaux, 1995’ten akt., Yekeler, 2015: 61):

- **Anlatıcı:** Görev bilincinin yüksek ilişkinin zayıf olduğu durumlarda lider kararları kendisi alır ve aslarına anlatır.
- **Satıcı:** Görev bilinci yetersiz ama istekli olup ilişki düzeyinin yüksek olduğu durumlarda lider astlarına daha sıcak davranır ve rehberlik yapar.
- **Katılımcı:** Görev bilincinin düşük ilişkinin yüksek olduğu durumlarda lider astlarının fikirlerini alır ve onları karar alma sürecine katar.
- **Yetki verme:** Görev bilinci ve ilişki seviyesi düşük olduğu durumlarda lider takipçilerini yönlendirir ve yetkisini onlara devreder.

#### **2.1.2.3.4. Reddi’nin Üç Boyutlu Liderlik Kuramı**

Reddin’in üç boyutlu liderlik kuramı, “Blake ve Mouton’un Yönetim Matrisi Kuramı”ndaki görev ve ilişki boyutlarına “etkililik” boyutunun eklenmesiyle oluşturulmuştur (Eren, 2001: 445-447). Kurama göre etkililik, liderin konumu gereği yapması gerekenleri yerine getirebilme derecesidir. Liderin etkililik derecesinin yaptıklarıyla değil başardıklarıyla ölçülmesi gerektiğini savunur (Ömürgönülşen ve Sevim, 2005: 92-93).

Blake ve Mouton’un ile Ohio Üniversitesinin liderlik çalışmalarıyla benzer özellikler taşıyan Reddin’in 3-D kuramı dört temel liderlik becerisi üzerinde durmuştur. Bu liderlik becerilerini “düşük görev- düşük ilişki, düşük görev- yüksek ilişki, yüksek görev- düşük ilişki ve yüksek görev-yüksek ilişki” şeklinde belirtmiştir. Reddin’in üç boyutlu liderlik kuramı **Şekil 2.2**’de gösterilmiştir.



**Şekil 2.2:** Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı (Owens, 1987'den akt., Çimen, 2018).

Bu liderlik becerilerini şu şekilde açıklamak mümkündür (Kâhya, 2013: 25):

- **Düşük İnsan İlişkileri/Düşük Görev (Kopuk Lider):** Lider, grup üyelerinin hatalarını sürekli düzeltme eğilimindedir. Bu liderlerin üyelerle ilişki düzeyleri düşük olduğundan yapılacak işleri çoğunlukla yazılı olarak bildirirler ve örgüt içerisinde çıkabilecek çatışmalardan kaçınırlar.
- **Düşük İnsan İlişkileri/Yüksek Görev (Kendini Adamış Lider):** Lider, otoriter olmak ister. Grup çalışmalarında lider aktif ve yönlendirici bir görev üstlenir. Grup üyelerinin hatalarını cezalandırır, üyeler arası çatışmaları ise baskı kurarak ortadan kaldırır.
- **Yüksek İnsan İlişkileri/Düşük Görev (İlgili Lider):** Grup üyelerini oldukları gibi kabul eder, oluşabilecek fikir uyuşmazlıklarında uzlaştırıcı ve yol göstericidir.
- **Yüksek İnsan İlişkileri/Yüksek Görev(Bütünleşmiş Lider):** Lider, çalışanlarıyla iletişim içinde olmaya önem verir ve katılımcı bir takım çalışmasını teşvik eder.

#### 2.1.2.4. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar

Sosyal bir sistem olan örgütlerin sürekliliği çevresel değişimlere ve kapasitelerini geliştirebilmelerine bağlıdır. Günümüz dünyasında yaşanan sürekli değişimler karşısında geleneksel liderlik anlayışının yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu nedenle liderlikle ilgili yeni yaklaşımlar geliştirilmiştir (Pazarbaş, 2012: 39). Literatür incelendiğinde çok sayıda liderlik türünün ortaya çıktığı görülmektedir. “Dönüşümcü, Etkileşimci, Otantik, Karizmatik, Etik, Hizmetkâr, Stratejik, Vizyoner

ve Ruhsal Liderlik” bunlardan bazılarıdır (Ayça, 2016: 14). 1980 sonrasında ortaya çıkan yeni liderlik yaklaşımlarından bazıları bu bölümde kısaca ele alınacaktır.

#### **2.1.2.4.1. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik**

J. M. Burns ve B. M. Bass yaptıkları çalışmalarda geçmişe ve geleneklere bağlı “işe yönelik liderlik” ile geleceğe dönük “harekete geçirici”, yenilikçi ve dönüştürücü liderlik ayrımının yapılması gerektiğini savunmuşlardır (Doğan, 2007: 74). Bass ve Burns, yaptıkları araştırmalarda dönüşümcü liderliğin taşıdığı özellikleri kişisel ilgi, karizma, ilham verme ve entelektüel uyarım şeklinde ifade etmişlerdir (Bass, 1990: 22).

Dönüşümcü liderlik, takipçilerin özelliklerinden ziyade liderin vizyonu ile ilgilenecek bir liderlik yaklaşımıdır. Dönüşümcü liderler büyük değişimleri takipçileriyle birlikte bir vizyon ve ideal ortaya koyarak gerçekleştirmeye çalışırlar. Mevcut sistemi değiştirerek takipçilerine yeni imkânlar sunarlar ve onları vizyonlarıyla etkilerler (Lussier ve Achua, 2010’den akt., Özer, 2019: 56). Dönüşümcü liderler, örgütlerde yenilik ve değişimi başlatarak yüksek verimliliği sağlayan kişidir (Koçel, 2007: 462).

Dönüşümcü liderler; düşünen, sorgulayan ve risk alan özelliklerinin yanında davranışlarıyla takipçilerinin düşüncelerine yön verebilen kişilerdir. Bu liderler, yüksek enerjiye sahiplerdir ve geleneksel yapı içerisinde kendilerini geliştirmek için uygun koşullar oluştururlar (Çelik, 1998: 424).

#### **2.1.2.4.2. Etkileşimci (Transaksiyonel) Liderlik**

Etkileşimci liderlik, 1970’lerin sonunda Burns ile başlayan ve 80’lerde Bass ile devam eden liderlik çalışmalarıyla gündeme gelmiştir. Daha sonra çeşitli araştırmacıların da konuya ilgi göstermesiyle çalışmalar geliştirilmiştir (Koçel, 2014: 591). Etkileşimci liderler, geleneksel çalışma yöntemlerini daha etkin ve verimli kullanmaya çalışırlar. Bu liderler, çalışanlarına iş yaptırırken ödüllendirme yolunu tercih ederek yüksek performans amaçlarlar. Çalışanların yenilikçi ve yaratıcı yönlerini çok fazla geliştirmezler (Eren, 2014: 345).

Burns (1978) liderliğin “dönüşümcü” ve “etkileşimci” olarak iki süreçte gerçekleştiğini ifade eder (Bass vd.,1987’den akt., Pazarbaş, 2015: 31). Etkileşimci liderlik, geçmişle bugünü ilişkilendiren işe dönük liderlik; dönüşümcü liderlik ise

bugünle gelecek arasında bağlantı kuran yenilikçi liderlik olarak ifade edilmektedir (Şimşek vd., 2011: 247; Eren, 2014: 465).

Etkileşimci liderlik, çalışanların ihtiyaçlarıyla ve kişisel gelişimleriyle özel olarak ilgilenmez. Çalışanlar amaçları gerçekleştirmek ve verimliliği artırmak için liderin isteklerini yerine getirmeye çalışırlar (Northouse, 2013: 195). Etkileşimci lider; çalışma ortamında kurallara uyulmasını, hedeflerin gerçekleştirilmesini ve iş odaklı olmayı ister. Bu liderler, çalışanlar işleri istenilen süre ve biçimde yerine getirdiklerinde ödül vermeyi düşünürken tersi durumda ise ceza verme eğilimindedirler (Serinkan, 2002: 75).

Dönüştürücü liderler izleyenlerine yetki devreder ve izleyenleri üst düzey performans göstermeleri konusunda cesaretlendirirler. Etkileşimci liderler ise izleyenlerin görevlerini kendisi belirler ve izleyenleri amaçlanan örgütsel hedeflere yönlendirirler. İzleyenlerden beklenen, planlanmış hedeflere uygun performans sergilemeleridir (Korkmaz, 2005: 402). Kısacası etkileşimci liderler; çalışanların beklenti ve hedeflerini bilmekle yetinirken dönüştürücü liderler bilmekle kalmayıp çalışanların beklenti ve hedeflerini yükseltmeye yönelik değişimi başlatır. Dönüştürücü liderlikte süreç çalışanları bir lidere dönüştürebilirken etkileşimci liderlikte çalışanlar görev odaklıdır (Avolio, Waldman ve Walter, 1988: 61).

#### **2.1.2.4.3. Karizmatik Liderlik**

Max Weber tarafından 1947 yılında ilk defa bilimsel olarak üzerinde durulan “karizma” kavramı liderlik araştırmalarına konu olmuş ve bu alanda çok sayıda çalışma yapılmıştır. Karizma sözcüğü Yunanca’da “ lütfedilen zarif bir yetenek” anlamına gelir. Karizma Allah vergisi, psikolojik bir çekim gücüdür (Doğan, 2007: 85). Karizma, liderin kişisel özelliği olarak kabul edilir. Karizmatik liderler; özgüvenleri yüksek, düşüncelerine sıkı sıkıya bağlı ve insanları etkileme arzusunda olan kişilerdir (Kırel ve Özkalp, 1998: 197).

Karizmatik liderler, izleyenler üzerindeki etkilerini kullanarak onları motive eder ve izleyenlerin kendisiyle bütünleşmesini sağlar. Bu şekilde izleyenlerin yüksek performans sergileyebileceklerine dair inançları ve özgüvenleri artar. Karizmatik liderlik, lidere ve vizyona bağlılığı artırarak izleyenlerde adanmışlık duygusunu geliştirmekte ve örgütsel verimliliği artırmaktadır (Özmen, 2009: 46).

Karizmatik liderlikle ilgili yapılan araştırmalar, karizmatik liderlerin temel özelliklerinin şunlar olduğunu ortaya koymuştur (Robbins ve Judge, 2013: 388-389):

- İzleyenlerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarıyla ilgilenirler.
- İzleyenleri mevcut durumlarından daha ileriye götürecek bir vizyon ortaya koyarlar.
- Beklenenin ötesinde çıktılar elde etmek için risk alırlar ve kendilerini vizyona adarlar.
- Sıra dışı davranışlar sergilerler ve düzeni değiştirebilirler.

Karizmatik liderler, sahip oldukları çekim gücün takipçilerini harekete geçirebileceğine inanırlar ve onlar üzerinde yüksek bir duygusal güce sahiplerdir. Özellikle kriz zamanlarında güçlü emirler verirler ve gerektiğinde takipçilerini bir araya getirebilirler (Doğan, 2007: 86).

#### **2.1.2.4.4. Vizyoner Liderlik**

Liderlikle ilgili yapılan araştırmalarda 1980'lerden sonra vizyon ve vizyoner liderlik konuları üzerinde çokça durulduğu görölmektedir. Günümüz dünyasında yaşanan hızlı değişimler örgütsel yapıda geleceğe dair plan ve öngörülerini değerli kılmaktadır (Çelik, 2013: 176). Vizyon, bir örgütün geleceğe yönelik somut bir şekilde ortaya koyduğu yol haritasıdır. Vizyoner lider ise mevcut durumdan hareketle geleceğin resmini gerçekçi bir şekilde çizebilen kişidir (Yılmaz, 2011: 93).

Vizyoner liderlik, geleceğe yönelik somut ve erişilebilir hedefler koyarak izleyenleri etkileme yoluyla harekete geçirebilen liderlik türüdür (Erdoğan, 2002: 48). Doğan (2007: 98) vizyoner liderin davranış özelliklerini şöyle özetlemiştir:

- Yolu görür: Geleceğe dair izlenecek yol haritasını ve hedefleri açık bir şekilde ortaya koyar. Geleceğin resmini bugünden çizebilir ve geleceğe yönelik planlar yapar.
- Yolda yürür: Lider çalışanlarıyla birlikte süreci etkili ve verimli bir şekilde yürütür. Bu şekilde hedefleri gerçekleştirir.
- Yol olur: Vizyoner lider yoldaki engelleri kaldırır ve takipçilerinin işini kolaylaştırmak için kendisi yol olur.

Vizyoner liderler çalışanlarını vizyonlarıyla motive ederler. Bu liderler çalışanlarını dinler, anlamaya çalışır ve onlara saygı duyarlar. Liderleri tarafından dinlenen,

önemsenen, saygı gören çalışanlar liderine güvenir ve aralarında kuvvetli bir bağ oluşur. Bu şekilde vizyon önemli bir motivasyon kaynağı olur (Tekin ve Ehtiyar, 2011: 4010). Vizyoner liderliğin önemi örgütlerin geleceğine ilişkin belirsizlikleri gidermesiyle açıklanmaktadır. Vizyoner liderler örgütleri için belirledikleri hedefler gerçekleştiğinde başarılı sayılacaklar ve ortaya koydukları vizyon bir rüya olmaktan çıkıp geleceği inşa etmek olacaktır (Aksu, 2009: 104).

#### **2.1.2.4.5. Stratejik Liderlik**

1980'lerde ortaya konulan "Stratejik Liderlik" kavramında lider, örgütün değişime ihtiyaç duyduğu zamanlarda değişimi başlatan ve beklentileri başarılı bir şekilde karşılayan kişidir (Adair, 2005: 41). Stratejik liderlik, geleceği görme, vizyon ortaya koyma, esneklik, etkileyicilik, etkili iletişim, çevresel koşullara uygun cesur kararlar alabilme, beşeri sermayeyi iyi yönetebilme, çalışanları güçlü kılacak önlemler alabilme gibi özellikleri gerekli durumlarda kullanarak stratejik değişimi başlatabilme yeteneğidir (Ülgen ve Mirze, 2010: 412-413).

Stratejik liderler, ürettikleri strateji ile çevresel faktörler arasında sürdürülebilirlik ve rekabet edilebilirlik yönünden bir uyum oluşturmak için sürekli gözlemler yaparak buna yönelik hamleler geliştirebilen kişilerdir (İşcan, 2002: 77). Stratejik liderlik, geleceği inşa etmek için öngörü, vizyon analitik düşünme, stratejik davranma ve çalışanlarla uyumlu bir şekilde çalışabilme yeteneğidir (Hitt ve Ireland, 2002'den akt., Ayça, 2016: 22). Stratejik liderler üzerinde yapılan gözlem ve araştırmalar sonucunda bu liderlerin sahip oldukları özellikler şu şekilde belirlenmiştir (Quong ve Walker, 2010: 23-32):

Stratejik liderler;

- Vizyon sahibidir ve geleceğe yönelik stratejiler geliştirirler.
- Araştırmalar yaparak kanıtlarla hareket ederler.
- Takipçilerine yeni bakış açıları kazandırır.
- İşlerini iyi yaparlar ve önderlik özellikleri vardır.
- Ekip ruhuyla hareket ederler ve uyumlu çalışırlar.

Stratejik liderliğin odaklandığı temel nokta; örgütsel faaliyetleri gerçekleştirirken duruma göre farklı davranışlar sergileyebilmek, değişen rekabet koşullarına ayak

uydurabilmek ve örgütü ayakta tutabilecek stratejiler geliştirebilmektir (Richardson, 1994: 27-37).

#### 2.1.2.4.6. Etik Liderlik

Etik veya ahlaki bir yaşam her insanın varoluşsal sorumluluğudur. Tüm dinler, öğretiler ve ideolojiler insan için iyi, güzel ve ahlaki olanı öğütler. Bu manada kişiliği etik değerlerle şekillenmemiş bireyler buldukları örgüt ortamlarında yasal sınırlara rağmen etik dışı davranışlar sergileyebilmektedir (Bursalıoğlu, 2011: 45). Bir lider örgüt içinde çalışanları etkileyebilecek konumdadır ve onun davranışları örgütün tamamına yansiyabilmektedir. Bu nedenle bir lider sergileyeceği tutum ve davranışlarla çalışanlarına iyi bir rol model olmalıdır (Palmer, 2009: 528).

Sergiovanni'ye göre etik liderlik, ahlaki değerler yoluyla takipçilerini etkilemeyi amaçlayan liderlik türüdür. Greenfield'e göre ise etik lider takipçileri üzerinde önemli bir etki oluşturan, kendine ve takipçilerine karşı ahlaki davranışlar sergileyen ve amaçlara ulaşmada takipçilerine yardım eden kişidir (Çelik, 2013: 90). Mihelič, Lipičnik, ve Tekavčič (2010: 35) etik olan ve etik olmayan lider davranışlarını Zauderer'in (1992) çalışmasından derleyerek **Tablo 2.6**'da şu şekilde ortaya koymuştur:

**Tablo 2.6:** Etik Lider ile Etik Olmayan Liderin Karşılaştırılması

Etik Lider	Etik Olmayan Lider
Dürüst bir kişiliğe sahiptir.	Aldatıcı davranışlar sergiler.
Herkes için iyi olanı ister.	Kişisel çıkarlarını düşünür.
Sorumluluk üstlenir.	Çalışanları suçlar.
Verdiği sözleri yerine getirir.	Sözünde durmaz.
Tevazu sahibidir.	Kibir abidesidir.
Herkesle saygılı davranır.	Astlarının saygınlığını zedeler.
Astlarına cesaret verir ve onları geliştirir.	Astlarının gelişimine önem vermez.
İnsanlara yardım etmeyi sever.	İnsanlara yardım etmekten kaçınır.
Doğruları cesurca savunur.	Doğruları savunmada cesaretsizdir.

**Kaynak:** Mihelič, Lipičnik, ve Tekavčič (2010: 35).

Etik davranışlar iyi bir liderlik için ön koşul durumundadır. Etik davranışlar gösteren liderler örgütlerinde genellikle daha başarılı olmaktadır. Bu davranışlar örgüt ortamında güvenli ve sağlıklı bir ilişkinin kurulmasını sağlar (Carlson ve Perrew, 2001).



1995: 830). Etik liderlikte verilen sözlerin tutulması, özveri ve sadakat gibi hassas noktaların olması bu liderlik davranışını her liderin kolayca yerine getirmesini zorlaştırmaktadır (Hermond, 2005: 4).

#### **2.1.2.4.7. Otantik Liderlik**

Otantik liderlik, liderin öz değerlerine, kimliğine ve duygularına önem vermesi, farkındalığının yüksek olması, kendisine güvenmesi, çevresine umut olması, olaylara olumlu yönlerinden yaklaşması ve ahlaklı olması gibi özellikleri yansıtan bir liderlik yaklaşımıdır (Avolio vd., 2004: 802-804). Otantiklik, bireyin kendini bilmesi, değerlerine uygun davranması, kendisine karşı açık ve dürüst olmasıdır. Bir şeyler kazanmak veya birilerini memnun etmek için gösterilen yapmacık davranışlar otantik davranış kapsamına girmez (Akgündüz, 2012: 19).

Ünnü (2009: 1263-1264) otantik liderlikle ilgili yapılan tanımlardan hareketle otantik liderlerin özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Diğer insanlardan önce kendilerine karşı dürüstlerdir ve bundan taviz vermezler.
- Kişisel çıkarlara değil örgütsel çıkarlara önem verirler.
- Otantik özellikleri doğuştan gelmez. Bu özellikleri kişisel gelişimlerine önem vererek zaman içerisinde kazanırlar.
- Sağlam bir örgüt kültürü oluşturabilmek için farklı kültürlerle etkileşime önem verirler.
- Liderlik sürecinde zihinsel ve duygusal özellikleri birlikte kullanırlar.
- İnsanlara hizmet etmek isterler ve çalışanlarına yetki devrederler.

Otantik liderler; yardımsever, şeffaf ve net oldukları için çalışanlar tarafından benimsenir ve örgüt ortamında güvene dayalı bir ilişki oluşur. Çalışanların kişisel gelişimlerine önem vererek onların yeteneklerini örgüt niteliğine dönüştürürler. Bilgi ve tecrübelerini yüksek ahlaki normlarla birleştirerek örgüt çıkarları için yönetsel süreçlerde kullanırlar (Avolio ve Luthans 2003'ten akt., Coşar, 2011: 31).

Otantik düşüncenin geçmişten günümüze hep var olduğu ve önemli düşünürlerin sözleriyle günümüze yansıdığı görülmektedir. Sokrates, “Görünmek istediğin gibi ol.”, Mevlana, “ Ya olduğun gibi görün ya da görüldüğün gibi ol.” sözleriyle otantik düşünebilmenin önemine değinmektedir (Dikmen, 2012: 109-110).

## 2.2. Ruhsal Liderlik

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde hızlı değişimlerin yaşandığı günümüz dünyasında rekabetin artması ve insan faktörünün birçok alanda kendini hissettirmesi örgütlerin klasik yönetim anlayışından modern yönetim anlayışına geçişini hızlandırmıştır. Bu değişimler mekanik örgüt yapısını zayıflatırken insanı merkezli bir anlayışı ön plana çıkarmıştır (Cinnioğlu, 2018: 1). Günümüzde insan ilişkilerinin önemi artmış, lider ile çalışanlar arasındaki ilişkiler büyük oranda değişmiştir. Çalışanların ihtiyaçlarını önemseyen, gelişimlerini destekleyen ve onlara değerli olduklarını hissettiren liderler aranmaktadır (Doğan ve Şahin, 2009: 70).

Elton Mayo “Hawthorne Araştırmaları” (1927-1932) adıyla bilinen, çalışanların performansını teşvik, iş tatmini ve çevresel koşulların iyileştirilmesini içeren deneyler yapmıştır. Bu deneyler çalışma ortamlarında insan faktörünün önemini ortaya koymuş, verimliliğin artmasında çalışanlara yönelik tutum ve davranışların alınan ücret ve ödüllerden bile daha önemli olduğunu göstermiştir (Carey, 1967’den akt., Çimen ve Karadağ, 2019: 24).

Hawthorne Araştırmalarından sonra geleneksel, şekilci, merkeziyetçi ve korku temelli bürokratik yapılardan uzaklaşarak örgütü oluşturan insan faktörüne her geçen gün biraz daha odaklanmaktadır. İnsana değer veren bu anlayış yeni yaklaşımları da beraberinde getirmektedir (Baloğlu ve Karadağ, 2009: 165).

Bir insan; beden ( Fiziksel özellikler), zihin (Akıl ve mantık), kalp (Duygular) ve ruh olmak üzere dört boyuttan oluşur. İnsanların işlerinde doyuma ulaşamamasının, sahip oldukları yetenek ve potansiyelleri yeterince kullanamamasının nedeni örgütlerin insan doğasını anlama noktasındaki eksiklikleridir (Covey, 2005: 27-28). Geleneksel liderlik yaklaşımları ve bunları benimseyen liderlik modelleri insanın üç boyutu üzerinde durmuşlardır. İnsanı fiziki yapısı, davranışlarını doğuran akıl ve mantığı ile duygulardan oluşan bir varlık şeklinde değerlendirmişlerdir. Oysa insanı insan yapan en önemli unsur onun içinde bulunduğu ruhsal durumdur (Moxley, 2000: 65).

İnsanlar çalışma ortamlarını amaçsız ve anlamsız bulduklarında kapasitelerini profesyonel olarak yansıtamazlar. Doğruluk, mükemmellik, iyilik, adalet, zenginlik ve anlamlılık gibi kavramlar ruhsal değerlerle özdeştir. Bu değerler insan ruhunun ve özünün ayrılmaz parçasıdır (Maslow, 1971’den akt. Gündüz, 2014: 10). Günümüz iş

yaşamında yaşanan rekabet ve hızlı değişimler çalışanlar üzerinde yoğun stres ve baskı oluşturmaktadır. İnsan ilişkilerinde güven, sevgi ve ait olma gibi manevi ihtiyaçların artması dikkatleri insanın ruhsallık boyutuna çekmiştir. Günümüz liderleri de çalışma ortamlarını oluştururken ruhsallık boyutuna önem vermektedir (Çimen, 2018: 26).

Bu bölümde ruhsal liderlikle ilgili kavramlar açıklanacaktır.

### **2.2.1. Ruh**

Ruh, Latince yaşam için lazım olan nefes anlamına gelen “spiritus” sözcüğünden gelir. Ruh, canlılara hayat verdiği inanan güçtür. İnsanın maddi yönünden çok zihin ve duygu dünyasına ilişkin asıl tabiatı, gerçek değeridir (Zinn, 1997: 279). TDK Türkçe Sözlüğü (2019) göre ruh, “Bedeni etkin kılan canlılık ilkesi, bedenin yaşama gücü ve yaşam soluğu” anlamına gelir. Moxley’e (2000: 23) göre ise ruh, insan bedenine canlılık veren görünmez bir güçtür. Ruh, bireyin kişiliğini şekillendirmesine yardımcı olan ve özünü kuvvetlendiren içsel bir enerjidir.

Din ve felsefede ruh; insanın maddi olmayan yönü ve ölümden sonra varlığını sürdürdüğü boyutu olarak ele alınmaktadır (Baloğlu ve Karadağ, 2009: 171). Fairholm’a (1996: 11) göre ruh, çalışanlara değer vermeyi, insanları harekete geçirici gücü ya da bireyin özünü ifade eder. Ruh insanların kendi doğalarını fark etmesine ve sosyal ilişkiler kurmasına yardımcı olur.

10. yüzyılda yazılan İhvan-ı Safa adlı eserde insan doğasına dair üç görüş ileri sürülmektedir. Birinci görüş; insanın et, kan ve kemik gibi maddi öğelerden oluştuğunu ileri sürer. İkinci görüş; insanın ruh ve bedenden oluşan dual bir varlık olduğunu ileri sürer. Üçüncü görüşe göre ise beden insan için bir elbiseden ibarettir ve asıl olan onun ruhudur (Filiz, 2001: 105-106). Mevlana Celaleddin Rumi’ye göre insanın sahip olduğu gerçeklik ruhtur. İnsanın ruhu bedeninden ayrılmalıdır. Bu düşüncede insanın ruh ve beden oluşan bir varlık olduğu inancı görülmektedir. Beden ruhun bu dünyadaki yansımasıdır (Chittick, 1984’ten akt., Çimen, 2018: 27).

Platon, ruhun bedeni oluşturan maddeden tamamen ayrı olduğunu, bedenin ortadan kalkmasıyla ruhun da ortadan kalkmayacağını ve ruhun ölümsüzlüğünü savunur. Aristoteles ise beden ile ruhun birbirine bağlı olduğunu, ruhun bedensiz, bedenin de ruhsuz düşünilemeyeceği görüşünü savunur (Kaya, 2014: 91-92). Felsefe ve din

alanında “ruh “ kavramı üzerinde yoğun bir şekilde durulmaktadır. Çeşitli felsefi akımlar ve inanç sistemleri ruh kavramına farklı açılardan yaklaşarak farklı anlamlar yüklediği görülmektedir (Moxley, 2000: 60).

### **2.2.2. Ruhsallık**

Ruhsallık (Spiritüalizm) terimi Latince “ruh” anlamına gelen “spiritus” kelimesinin sıfatı olan “spiritualis” kelimesinden türetilmiş olup Türkçede “ruhçuluk veya tinselcilik” anlamında kullanılmaktadır. Ruhsallık, Latince “nefes almak, hayatta olmak” anlamlarına gelen ruh (spiritus) sözcüğünden türediği için daha geniş bir ifadeyle “hayatı hissetmek” anlamına gelir (Kurtar, 2009: 8-9).

Literatüre incelendiğinde ruhsallığın tanımıyla ilgili net bir uzlaşma görülmemektedir. Yapılan tanımlar birbiriyle tamamen zıt olmasa da bazı noktalarda farklı ifadeler karşımıza çıkmaktadır (Narcıkara, 2017: 44). Birçok bilim insanı ruhsallığı, soyut ve manevi yönü olan, insana yaşama gücü veren, bireyin kendi içinde ahlak ve yüce değerleriyle özel bir etkileşim kurması olarak ifade etmektedir (McCormick, 1994: 6; Mitroff ve Denton, 1999: 85).

Ruhsallık yaşanan dünyayı ve hayatın anlamını keşfetmek için oluşturulan içsel bir yolculuktur. Ruhsallık insanı dünya ile bütünleştiren bir araç, içsel bir farkındalık ve onun hayatı anlamlandırma yöntemidir (Doğan ve Şahin, 2009: 71).

Ruhsallık, kişinin bireysel farklılıklarına bakılmaksızın müşterek değerlerin ve toplumsal ahlakın özünü paylaştıkları sezgisel bir anlayıştır. Bu anlayış insanların sosyal ilişkilerini ve kişisel kararlarını belirler. Vizyon ve enerji kutsal değerlerle oluşturulduğunda ruhsal liderlik ortaya çıkar (Chaleff, 1998: 9).

Ruhsallık, insanın hayatı boyunca yüksek hedef ve amaçlarını belirleyen, kendi varoluş hikâyesini görmesini sağlayan, yaşamın sırrına ermesi için ona yol gösteren ruhun yansımasıdır (Çimen, 2018: 29). Fry’a (2003: 706) göre ruhsallık (spiritüelite), bireyin kendisine ve çevresine mutluluk veren sevgi, fedakârlık, hoşgörü, merhamet, sabır, bağışlama, minnet duyma, uyum sağlama ve sorumluluk gibi insan ruhunun olumlu özellikleriyle ilgili bir kavramdır. Ruhsallık din için gereklidir fakat din ruhsallık için gerekli değildir.

Ruhsallık, hangi durumda olursa olsun insanın gerçeği istemesidir. Ruhsallık insanı ne yapması gerektiği konusunda baskı altına almaz, sadece doğru işler yaparak

bilgiye ulaşabileceğine inandırır. İnsana hayattaki çatışma ve belirsizliklerle baş etmede cesaret verir. İnsan zorluklar karşısında içsel bir arayışa yönelir (Palmer, 1993'ten akt., Akar, 2010: 52). Frame'ye (2003: 3) göre ruhsallık, doğumla gelen bir yetenektir. Ruhsallık sadece bir yaşam gücü değil, aynı zamanda bu yaşamsal gücün tecrübe edilerek yaşama aktarılmasıdır. Ruhsallığın tecrübe edilmesi insana hayat yolculuğunda ve sorunlarla başa çıkmasında yardımcı olur.

İslamiyet öncesinde Türkler ruhun soyut bir kavram olduğuna inanırlardı. Gizemli gördükleri bazı doğa olaylarına ruhsallık atfettikleri bilinmektedir. Göktürk Kitabelerinde geçen “yer-su (yarsub)” terimi bu inanışta kutsal sözcüğüyle ilişkilendirilmiştir. Bu bakımdan ruhsallık ve din ayrımını yaptıkları görülmektedir (Baloğlu ve Karadağ, 2009: 171).

Araştırmacıların birçoğu ruhsallığı insan olmanın önemli bir parçası olarak görür ve insanın diğer boyutlarıyla bağlantılı olarak ele alır. Ruhsallık, insanın hayattaki zorluklar karşısında kendini tanımasına ve onlarla baş etmesine yardımcı olur. Ruhsallık kavramı tek bir bakış açısına göre tanımlanamamaktadır (Narayanasamy, 1999'dan akt., Kurtar, 2009: 10).

Tasavvufta veya Sufizm'de ruhsallıkla ilgili çeşitli görüşler vardır. Bu görüşlerde farklılıklar olduğu gibi benzerlikler de mevcuttur. Tasavvufta ruh manevi bir özdür. Beden ölse de ruh yaşamaya devam eder. Yunus Emre'nin “*Ölür ise ten ölür, canlar ölesi değil.*” sözü buna örnek olarak gösterilebilir (Baloğlu ve Karadağ, 2009: 171).

Literatür incelendiğinde ruhsallığın tanımı ve boyutlarıyla ilgili tam bir fikir birliğine varılamamış olsa da ruhsallıkla ilgili genel kanaat, dini bir bağlılığın ötesinde inanç gözetilmeksizin hayatın anlamı ve amacını keşfederek iç huzuru yakalama gayreti olarak tanımlanmaktadır (Kurtar,2009: 9). Krishnakumar ve Neck (2002: 154) yapılan tanımlardan hareketle insanların ruhsallık algılarını bakış açılarına göre “*içsel bakış açısı, dinsel bakış açısı ve varoluşçu bakış açısı*” olarak üç grupta sınıflandırmıştır:

- İçsel bakış açısına göre ruhsallık insanın içinden gelen kavram ve ilkeler bütünüdür. Guillory'e (2000: 33) göre bu bakış açısını benimseyen kişiler ruhsallığın dini inançlardan farklı olduğunu düşünürler.

- Dinsel bakış açısına göre ruhsallık, dini temel alır ve dini inançlarla açıklanır. Her dini inanç kendi bakış açısına göre tanımlar ürettiği için tartışmaya çok açıktır.
- Varoluşçu bakış açısına göre ise ruhsallık, insanın yaptığı işlerde ve hayatındaki anlam arayışıdır. Bu bakış açısına sahip bireyler kendilerine “bu işi niçin yapıyorum, bu iş benim için ne anlam ifade ediyor, benim varlığımın ve örgütün varlığımın bir sebebi var mı?” gibi sorular sorarlar.

Wong (2003’ten akt., Akar, 2010: 55) ruhsallıkla ilgili yapılan tanımların ortak noktalarından hareketle ruhsallığı oluşturan temel unsurları şu şekilde özetlemiştir:

- İçsel motivasyon
- Yaşam enerjisi
- Amaç ve duygu birlikteliği
- Başkalarının gelişimine destek olma arzusu
- İyilik, sevgi ve umut gibi duygulara bağlılık
- Hayatta bir anlam arayışı ve amaca ulaşma isteği
- Takım ruhunun geliştirilmesi

TDK Türkçe Sözlüğünde (2009) maneviyat sözcüğü, “Görülmeyen, duyularla sezilebilen, soyut, ruhani, tinsel, maddi karşıtı.” şeklinde tanımlanmıştır. Mecazi olarak “Yürek gücü, moral” anlamı taşımaktadır. “Spiritüalite”, “maneviyat” ve “ruhçuluk” sözcüklerinin neredeyse anlam olarak birbirlerini karşıladıkları görülmektedir (Kurtar, 2009: 9). Bu nedenle çalışmamızda “Spiritüel Liderlik” terimi yerine “Ruhsal Liderlik” terimini kullanmayı Türk dil bilimi yönünden uygun bulmaktayız.

### **2.2.3. Din ve Ruhsallık**

Ruhsallık ve din kavramları hem günlük hayatta hem de akademik çevrelerde çoğunlukla birbirinin yerine kullanılan kavramlardır (Narcıkara, 2017: 48). Halford’a (1999: 29) göre din ve ruhsallık birbirinden farklı kavramlardır. Ruhsallık, ruhun davranışa ve yaşam biçimine dönüştürülmüş halidir. Din ise ruhsallığı kurumsal bir yakınlığa dönüştüren özel bir uygulama yoludur. Ruhsallık için kurumsal bir yakınlığa ihtiyaç yoktur. Fry’a (2003: 607) göre ruhsallık din için gereklidir ancak din ruhsallık için gerekli değildir. İkisi arasındaki ortak nokta fedakârlıktır.

Ruhsal liderlikle ilgili çalışmaların bazıları dindarlık ve ruhsallığı iç içe geçmiş kavramlar olarak ele alırken bazıları ise birbirinden ayırmaya çalışmışlardır. Kavramları birbirinden ayırmaya çalışmak kavramlar arasındaki karmaşık ilişkinin gözden kaçırılmasına sebep olabileceği gibi değer atfetme noktasında çeşitli sakıncalar da doğurabilir (Gündüz, 2014: 19).

Din ve ruhsallığın temel noktalarında birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Söz gelimi, kutsallık ve anlam arayışı ruhsallık ve dinin ortak noktasıdır. Ruhsallıkla ilgili çağdaş yaklaşımlar ve birçok dini öğreti insanı kutsal olanı arama yolculuğunda merkeze koyar (Hill vd., 2000'den akt., Narcıkara, 2017: 48).

Din sosyal bir olgudur. Dinin uymakla yükümlü olduğu kutsal bir metni ve çeşitli ibadet ritüelleri vardır. Ruhsallık ise bireyin iç dünyasıyla ilgilidir ve dine göre daha kapsayıcıdır. Bireyin iç dünyasında farklı şekillerde kendini gösterebilir. Dolayısıyla ruhsallık bir din değildir (Klenke, 2003: 59).

Din kendi içinde yapılandırılmış ve sınırları çizilmiş ilke ve inançlardan oluşur. Oysa ruhsallığın kapsam alanı daha geniştir. Ruhsallık; meditasyon, doğa ve yoga gibi örneklerde olduğu gibi bireyin ruhsal kurtuluşunun kaynağıdır. Ruhsallıkta amaç hayatı anlamlı kılmak ve dış dünyayla bağlantı kurmaktır (Zinnbauer, Pargament ve Scott, 1999: 892).

Mitroff ve Denton (1999: 89) din ve ruhsallık arasındaki ilişkiyi **Tablo 2.7'de** şu şekilde ortaya koymuşlardır:

**Tablo 2.7:** Ruhsallık ve Dine Dört Eğilim

Ruhsallık			
Din	Olumlu	Olumlu	Olumsuz
		Din ve ruhsallık aynı şeylerdir ve birbirinden ayrılmaz. İkisi de temel inanışların ve evrensel değerlerin kaynağıdır.	Din ruhsallığa göre daha baskındır. Temel inanışların ve evrensel değerlerin kaynağı dindir.
	Olumsuz	Ruhsallık dine göre daha baskındır. Temel inanışların ve evrensel değerlerin kaynağı ruhsallıktır.	Din veya ruhsallığın bir önceliği yoktur. Evrensel değerler dinden ve ruhsallıktan bağımsız olarak tanımlanabilir.

**Kaynak:** Mitroff ve Denton (1999).

Zinnbauer, Pargament ve Scott (1999: 892) ruhsallık ve din ile ilgili araştırmalarında şu sonuçlara varmışlardır:

- Din ve ruhsallık birbirinden farklı kavramlardır. Din otorite ile ruhsallık ise mistisizmle ilişkilidir.
- Din ve ruhsallık farklı kavramlar olsa da birbirinden tamamen ayrı düşünülmemelidir. Din ile ruhsallık arasında az da olsa bir ilişki vardır.
- Dinin sınırları bellidir ve kurumsal özellik taşıdığı görülür. Ruhsallık ise kişiseldir ve daha geniş bir alana sahiptir.

Ruhsallık, insanın iç dünyasıyla ilgili farkındalığını sağlayan tutumlarını ifade eder. Din ise ruhsallığı kullanma yöntemidir ve kurumsal bir bağlılık gerektirir. Ruhsallıkta kurumsal bir bağlılık yoktur, ruhsallık insanın toplumsal yaşamda ihtiyaç duyduğu ait olma isteğiyle ilgili duygusal süreçleri içerir (Halford, 1999: 30). Ruhsallık, bireyin hayatını anlamlandırma çabası ve öz varlığını sorgulamasıdır. Birey bu yolla sahip olduğu gücü ve potansiyeli keşfetmeye çalışır. Din tanrısal bir güce ve öğretiyeye dayanırken ruhsallık mutluluk veren sevgi, hoşgörü, inisiyatif alma ve hoşnutluk gibi erdemlerle ilgilidir (Bolman ve Deal, 1995'ten akt., Akar, 2010: 70).

Ruhsallık bireyin varoluşunun merkezinde ortaya çıkar ve bireyin kendini yönlendiren gücün kaynağını keşfetme serüvenidir. Her birey özel ve biriciktir.



Ruhsallık her bireyin kendi iç dünyasıyla ilgilidir ve bireyin deneyimleri kendi ruhsallığını oluşturur (Rezach, 2002: 93). Kurtar (2009: 19) dünya üzerinde bulunan birçok dinin kendi içinde çeşitli mezhep ve tarikatlara ayrıldığını belirterek mevcut dinleri kollarıyla birlikte akan ırmağa; ruhsallığı ise bu ırmakların sularını taşıdığı denize benzetmiştir.

Yapılan araştırmalarda din ve ruhsallık kavramlarının birbiriyle yoğun ilişki içinde olduğu görüşü yaygındır. Ruhsallık dinlerin dayanağıdır ve vazgeçilmezdir. Lakin din olmasa da ruhsallık yine vardır çünkü insan dini inançlara uzak durabilir ama iç dünyasında bulunan ruhsallığa uzak duramaz (Çimen, 2018: 32).

Ruhsallık kavramı din kavramına nazaran daha geniş anlamlar ihtiva etmekle birlikte insanlara dini inançlarını yaşamalarında derinlik kazandırır. Ruhsallık sadece dinle ilgilenmez; insanın hayattaki anlam arayışına yardımcı olan diğer duygularla da ilgilenir. Kısacası din ruhsallığın alt kümesidir (Kurtar, 2009: 19).

Mitroff ve Denton'un (1999: 90) yaptıkları araştırmalarda katılımcıların din ve ruhsallığı net bir şekilde birbirinden ayırdığı, çalışma ortamında din kavramını değil ruhsallık kavramını önemsedikleri görülmektedir. Katılımcılar çalışma ortamında ruhsal enerjinin artırılmasının verimliliği ve hizmet kalitesini yükselteceğini düşünmektedir.

Hyman ve Handal'ın (2006) yaptığı araştırmalarda “ruhsallık dinden daha geniş bir kavramdır ve dini kapsar” diyenlerin oranı %37,5, “din ruhsallıktan daha geniş bir kavramdır ve ruhsallığı kapsar” diyenlerin oranı %18, “din ve ruhsallık örtüşmekte fakat farklı kavramlardır” diyenlerin oranı %28, “din ve ruhsallık tümüyle aynıdır” diyenlerin oranı %17, “din ve ruhsallık tamamen birbirinden bağımsız kavramlardır” diyenlerin oranı ise %0'dır. Bu araştırmaya göre din ve ruhsallık kavramlarının ilişkili olduğu söylenebilir.

Milli kültürümüze bakıldığında “din ve ruhsallık” kavramlarının birbiriyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Ruhsal davranış ve tutumların dini öğretilerle destekleniyor olması kültürümüzde bu iki kavramın keskin bir şekilde ayrımını zorlaştırmaktadır (Korkut, 2012: 79).

Ruhsal liderliği incelediğimiz bu çalışmada dindarlık ve ruhsallık kavramları birbirinden tamamen bağımsız olarak ele alınmış olup ruhsallık ve ruhsal liderlik kavramları üzerinde durulmuştur.

#### **2.2.4. İş Yeri Ruhsallığı**

İnsanın yaşam kaynağını oluşturan ruh, alışılagelmiş soyut bir kavram olsa da kişinin kendisine ve tüm insanlığa yaşam enerjisi veren g olarak tanımlanabilir (Anderson, 2000'den akt., Baloğlu ve Karadağ, 2009: 174). Ruhsal liderlik üzerine araştırmalar yapan Fry'a (2003: 703) göre günümüz iş yaşamındaki zorluklar ile güvensizlik ortamı bireyleri hayata yönelik derin bir anlam ve bağlılık arayışına yöneltmiş ve iş yeri ruhsallığını doğurmuştur.

Giacalone ve Jurkiewicz'e (2003: 13) göre iş yeri ruhsallığı, çalışma ortamında çalışanların olumlu davranışlarını pekiştirerek onlara yeterlilik ve mutluluk duygusunu tattırmak suretiyle işbirliği içerisinde çalışma becerisi kazandıran örgütsel kültürün sistemli hale gelmesi olarak tanımlanır.

İnsanın iç dünyası iş dünyasıyla etkileşim halindedir. Bireyler iş hayatlarını sosyal hayatlarıyla birlikte yrtse de işlerinin sosyal hayatlarına etkisini asgari düzeyde tutmaya çalışır. İnsan için mahremiyeti ve kutsiyeti olan içsel duyguların iş yaşamından etkilenmesi iş yerinde ruhsallığa verilen önemi artırmıştır (Fairholm, 1996: 11).

İş yeri ruhsallığı bireyin ruhsal potansiyelini ortaya çıkarmasına, kendine ve çevresine karşı olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olur. Başka bir ifadeyle iş yeri ruhsallığı, Maslow'un hiyerarşine göre insani gelişimin zirvesi olan kendini gerçekleştirme basamağı ile benzer anlamlar içermektedir (Neck ve Milliman, 1994: 10).

Çalışma ortamlarında yaratıcılık, tutku, sevgi, özveri ve adanmışlık gibi duyguların eksikliği çalışanları olumsuz etkilemekte ve onların çalışma enerjisini düşürmektedir. Çalışanlar böyle ortamlarda değer görmediklerini düşünmekte ve tükenmişlik hissine kapılmaktadır (Moxley, 2000: 14). Çalışanlar iş yerinde maddi ödüllerin yanı sıra takdir edilme ve işten haz duyma gibi kişiye mutluluk hissi veren manevi ödüllere de ihtiyaç duymaktadır. Maddi dller insan ruhuna anlık mutluluk vermekte ve insanı ödüle bağımlı kılarak doyumsuz bir varlığa dönüştürmektedir (Fry, 2003: 703).

Manevi yönü eksik olan bir iş ortamında çalışanlardan yüksek verim beklenemez. Sadece üretime ve performansa odaklanan yönetsel anlayış rekabeti artırsa da yaratıcılığın azalması kaçınılmazdır. Bu anlayış uyum ve itaati baskılayarak çalışma ortamında durgunluğa sebep olacaktır (Akar, 2010: 9).

Ruhsallığın önemsendiği iş ortamında çalışanlar yaratıcılıklarını harekete geçirirler ve olumsuz duygulardan kaçınırlar. Çalışanlar iş ortamında doğal güçlerini kullanarak ruhsal farkındalıklarını ortaya çıkardıklarında kendilerinden beklenenin ötesinde bir verimliliğe ulaşacaklardır (Mitroff ve Denton, 1999: 84).

Pfeffer (2003'ten akt., Baloğlu ve Karadağ, 2009: 174) iş yeri ruhsallığı ile ilgili yaptığı araştırmalarda insanların hayattaki anlam arayışının dört temel boyutu olduğunu, bunları içselleştiren bireylerin gerek sosyal hayatlarında gerekse iş hayatlarında uyum içinde olabileceklerini belirtmiş ve o boyutları şu şekilde ifade etmiştir:

- İşin insana öğrenme fırsatı sunması, yeterlilik ve ustalık hissi vermesi.
- İşin bir amaca yönelik olması.
- Çalışanlar arasında sosyal ilişkilerin yüksek olması.
- Kişinin birlikte yaşama becerisine sahip olması.

Shamir'in kuramına göre " içsel yaşam" bireysel ve sosyal kimlikle ilgilidir. İnsanlar kendilerini tanımak ve tanıtmak için sosyal guruplara ihtiyaç duyarlar. Bireyin sosyal kimliği büsbütün çalışma ortamında oluşmasa da zamanının önemli bir bölümünü geçirdiği bu yer önemli bir şekillendiricidir (Ashforth ve Mael, 1989'dan akt., Narcıkara, 2017: 53).

Bireyler günün önemli bir bölümünü iş yerlerinde geçirmektedir. Yapılan iş ve içinde bulunulan ortam insanın "kişilik algısının" bir parçasıdır ve iş haricindeki yaşamı etkilemektedir. Bireyler yaptıkları işlerde bir doyum arayışındadır. Bu doyuma ulaşabilmek de kişisel gayretin örgüt performansını artırmasıyla mümkündür (Giacalone ve Jurkiewicz, 2003: xv).

Bir iş yerinde ruhsallığın kabul görmesi, aklın gelişimi kadar ruhun da gelişim sürecinin önemsenmesi o iş yerinin akıl ve ruh sahibi bireyler tarafından oluştuğunu gösterir (Ashmos ve Duchon, 2000: 137). Kurth'a (2003'ten akt., Baloğlu ve Karadağ, 2009: 174-175) göre iş yeri ruhsallığı için lider ve izleyenlerin kendini

tanınması, başkalarının ihtiyaçlarına saygı duyması, çevresindekilere yeterince güvenmesi ve çalışma ortamında ruhsal anlamda motive edici uygulamalar yapması gerekir.

Ruhsallık, kişinin anlam arayışı ve aidiyet duygusuyla ilgilidir. İnsanlar hayatlarını anlamlı kılmak ve bir yere ait olmak isterler. Bu nedenle iş ortamında da bu anlam ve aidiyet arayışları devam eder (Beyer, 1999'dan akt., Narcıkara, 2017: 52). Zafar'a (2010: 106) göre iş yeri ruhsallığı; yaratıcı düşünme, çalışanlar arası iletişim, kişiler arası ve öz saygı, vizyon odaklı olma, birlikte yaşama kültürü ve hoşgörü, değişime açık olmayı sağlayan esneklik, prestij sağlayan olumlu enerji olmak üzere yedi temel ilkedен oluşur.

Ruhsal iş yeri çalışanların hayatını kolaylaştıran, onlara destek veren ve onların maneviyatına katkı sunan insancıl bir ortamdır. Çalışma ortamında insani değerler, hizmet bilinci, bilgelik ve örgütsel farkındalık gibi kavramlar ön plana çıkmışsa o iş yerinde ruhsallık ve ruhsal liderlik içselleştirilmiş demektir (Yusof, 2011: 2464).

Çalışan gözüyle bakıldığında ruhsallığın egemen olduğu iş yerlerinde çalışanların üzerinde baskı ve korkunun fazla olmaması, etik değerlerin yerleşmiş olması çalışanların içsel motivasyonunu artırmakta ve bunun doğal sonucu olarak da çalışanların verimliliği artmaktadır (Fry, 2005'ten akt., Baloğlu ve Karadağ, 2009: 174).

Milliman, Czaplewski ve Ferguson'a (2003: 428-429) göre iş yeri ruhsallığı birey, grup ve örgüt düzeyinde farklı şekillerde tanımlanabilir. Bireysel düzeyde anlamlı bir işe sahip olmak olarak tanımlanabilirken grup düzeyinde birlikte hareket edebilme bilinci ve grup aidiyeti; örgüt düzeyinde ise örgütün değerlerini, misyon ve vizyonunu benimseme olarak tanımlanabilmektedir. İş yeri ruhsallığını kavramsallaştırdıkları çalışmalarında iş yeri ruhsallığının boyutlarını **Şekil 2.3**'te şu şekilde ortaya koymuşlardır:

### **Bireysel Düzey**

#### Anlamlı iş

- Çalışmaktan keyif alır.
- İşinden enerji sağlar.
- İşin anlamı vardır ve amaca yöneliktir.

### **Grupsal Düzey**

#### Topluluk duygusu

- İş ortamında ekip ruhu ve çalışanlar arası sağlıklı iletişim vardır.
- Çalışanlar birbirine yardımcı olur.
- Ortak bir amaç için çalışılır.

### **Örgütsel Düzey**

#### Örgütsel değerlere uyum

- Örgütsel amaçlara bağlılık vardır.
- Örgütsel değerler ve hedefler benimsenir.
- Örgüt, üyelerine değerli olduğunu hissettirir.

**Şekil 2.3:** İş Yeri Ruhsallığının Kavramsallaştırılması (Milliman vd., 2003).

Dharmarajan vd. (2010'dan akt., Korkut, 2012: 86) ruhsallığın iş verimliliği ve stres üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmada ruhsallığın iş doyumunu ve verimliliği artırırken stresi azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Ruhsallık düzeyi yüksek olan çalışanlar iş yerlerinde olumlu bir hava olduğunu ve bunun streslerini azalttığını ifade etmişlerdir. Milliman ve arkadaşları (1999: 229) ise iş yeri ruhsallığının örgütsel bağlılık ve iş tatminine bağlı olarak çalışanlara olumlu tutum kazandırdığını ifade etmişlerdir.

İş yeri ruhsallığına yönelik eleştirilerin başında kaynağı ne olursa olsun ruhsallığın tanımlanması ve uygulanmasında yöneticilerin büyük rolü olduğu ve çalışanların ruhsallıkları ile öz benliklerini yöneticilerin şekillendirebilecek olması gelmektedir (Tourish ve Tourish, 2010: 213).

Sonuç olarak, zihinsel ve ruhsal bir varlık olan insanların oluşturduğu çalışma ortamında iş yeri ruhsallığı kendiliğinden ortaya çıkar. Bu da ruhsal gelişimin zihinsel gelişim kadar önemli olduğunu gösterir (Baloğlu ve Karadağ, 2009: 175).

### **2.2.5. Ruhsal Liderlik (Spiritual Leadership)**

Günümüz dünyasında yaşanan hızlı değişimler, iş yaşamındaki belirsizlik ve karmaşıklığı artırmaktadır. Buna paralel olarak bireyler, çalışma ortamında bir anlam arayışına girmektedir. Bu da liderlik alanında ruhsallık kavramının araştırılmasının tesadüfi olmadığını göstermektedir (Wheatley, 2002: 5). Lider ve takipçileri arasında ait olma, sevgi, güven gibi ruhsal gereksinimlerin varlığı liderlikte ruhsallık faktörünü doğurmuştur. Liderler, örgüt üyelerinin hedeflere ulaşabilecekleri bir yapı meydana getirmek amacıyla liderliğin ruhsallık yönüne odaklanırlar (Çimen, 2018: 26).

Ruhsallık yaşanılan dünyayı ve hayatın anlamını keşfetmek için oluşturulan içsel bir yolculuktur. Ruhsallık insanı dünya ile bütünleştiren bir araç, içsel bir farkındalık ve onun hayatı anlamlandırma yöntemidir (Doğan ve Şahin, 2009: 71). Polat'a (2011: 2033) göre çalışanlar iş ortamında ruhsal eksiklik, psikolojik problem, yalnızlık ve anlamsızlık gibi sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunlar yönetim bilimine sevgi, hoşgörü, merhamet ve ait olma gibi insani değerleri yeniden hatırlatmıştır. Fry (2005: 620) ruhsallığa önem verilen çalışma ortamlarında baskı ve korku unsurunun nispeten az olması nedeniyle çalışanların daha özverili çalıştıklarını, ayrıca huzurlu ortamlarda insanların çalışmaya daha istekli olduğunu savunmaktadır.

Ruhsal lider, çalışanların anlam arayışına ve kişisel gelişimine yardımcı olan, onların yaşam enerjisini artırmayı amaçlayan, dönüştürücü ve hizmetkâr liderlik tarzlarını benimseyen liderdir. Ruhsal lider stratejiden önce insana odaklanır. Ortaya çıkan sorunlar karşısında önce kendini sonra başkalarını sorgular (Kurtar, 2009: 22). Ruhsal liderler çalışanların yalnız maddi yönleriyle değil, onların ruh ve duygu dünyalarıyla da ilgilenir. Kendilerini ve başkalarını anlamaları, sevgi temelli davranışlar sergilemeleri, yapılan işlerde çalışanlar ve süreçleri çok yönlü ele almaları ile vizyon odaklı olmaları ruhsal liderlerin en belirgin özellikleridir (Altman, 2010: 35-38).

Ruhsal liderlik, çalışanların ruhsal yönden hayata bağlanmaları için onların ihtiyaç duydukları tutum, değer ve davranışları içselleştirmelerine olanak sağlamaktır. Bu şekilde çalışanlar ruhsal yönden motive olurlar (Fry, 2003: 702). Ruhsal liderlik, insani değerlerin ve örgütsel yapının çalışma hayatına uyarlanmasıdır. Ruhsal liderlik, edimsel ve dönüşümsel yaklaşımların zenginlik, güç ve saygınlık gibi

özelliklerine karşın odağına özgürlük, adalet, bağımsızlık ve aile gibi değerleri koyar. Bu değerleri, örgütsel vizyon ve toplumla bütünleştirmeyi amaçlar (Fairholm, 1998: 133).

Moxley'e (2000: 65) göre insan; beden, akıl, kalp ve ruh olmak üzere dört unsurdan oluşur. İnsanın kendini ifade edebilmesi ve yüksek performans sergileyebilmesi bu dört unsurun uyumuna bağlıdır. Aksi halde insan kendini ifade edemez, işinde düşük performans gösterir ve mutsuz olur. Fry'a (2003: 694) göre bir örgütte çalışanların örgütsel kültürü ve vizyonu benimsemeleri ruhsal liderlik açısından önemlidir. Ruhsal liderler kişisel farklılıklara hoşgörülü bir ortam oluşturur, üyelere çağrıda bulunur, onlara ait olma duygusunu tattırır ve onları takdir ederek kişisel ve örgütsel verimliliği artırmayı amaçlar.

Sanders (2007), Al Arkoubi (2008), Blackaby ve Blackaby (2011) ruhsal liderliği dinsel açıdan yorumlamışlardır. Blackaby ve Blackaby'e (2011: 18-19) göre örgütlerin başarılı olabilmesi için etkili liderlere ihtiyacı vardır. Bunun için liderlerin İncil'de Tanrı'nın sözlerine kulak vermeleri ve O'nun liderlik kurallarına uymaları gerekir. Etkili olmuş liderlerin ortak özelliği Tanrı'nın liderlik kurallarını benimsemeleridir.

Sanders'e (2007: 28) göre ruhsal liderler, doğal ve ruhsal özelliklere bir arada sahip oldukları için bu özellikleri Tanrı'nın hizmetinde kullanarak yüksek bir etki gücüne sahip olurlar. Sanders, ruhsal liderler ile doğal liderlerin özelliklerini **Tablo 2.8'**de şu şekilde karşılaştırmıştır:

**Tablo 2.8:** Ruhsal Lider ile Doğal Lider Karşılaştırması

Ruhsal Liderler	Doğal Liderler
Gücünü Tanrı'dan alır.	Gücünü kendinden alır.
Tanrı'yı ve insanları tanır.	İnsanları tanır.
Tevazu sahibidir.	Hırslı ve tutkuludur.
Tanrı'nın emirlerine uyar.	Emir vermekten hoşlanır.
Tanrı'nın isteklerini yerine getirir.	Kendi kararlarını oluşturur.
Tanrı'ya bağlıdır.	Bağımsızdır.
Tanrı'ya ve insanlara derin sevgi besler.	Kişisel beklenti içindedir.

**Kaynak:** Sanders (2007).

İslami bakış açısına göre liderliğin temelinde halka hizmet anlayışı vardır. Bununla birlikte Allah'ın emirlerine uyma, O'nun dinine hizmet etme, örgüt üyelerini koruyup kollama ve onları Allah'ın yoluna yöneltmek ruhsal liderin başlıca görevleri arasındadır (Korkut, 2012: 48).

Al Arkoubi'ye (2008: 57-58) göre ruhsallık insanın Allah'la arasındaki ilişkiyi sağlamlaştıran tutum ve davranışların toplamıdır. İslam'a göre ruhsal liderlik Tasavvuf ve Sufizm'in ötesine geçerek tam bir teslimiyet içerisinde Allah'a ve onun yarattıklarına aşkla hizmet etme yolculuğudur. Ruhsal lider ile takipçileri arasında karşılıklı ve duygusal bir ilişki vardır. Ruhsal lider, takipçiler ve çevre arasında yatay yönlü bir ilişki söz konusuysen ruhsal lider ile Allah arasında dikey yönlü bir ilişki vardır.

Korkut (2012: 62) ruhsal liderliği dini ve laik açılardan ele aldığı çalışmasında farklı dinlere mensup araştırmacıların bakış açılarına göre “Yaratıcıya itaat, adanmışlık, tevazu, hizmetkârlık, örnek olma, insan yetiştirme, söz ve davranış tutarlılığı ile dua” gibi ortak özelliklerin sıkça vurgulandığını ifade etmiştir.

Fairholm (1998), Bellingham ve Meek (2001), Hicks (2003), Fry (2003, 2005, 2008), Fernando (2007), Blankstein ve Cole (2008) gibi araştırmacılar ruhsal liderliği dinin dışında tutarak evrensel değerler etrafında açıklama yoluna gitmişlerdir. Ruhsal liderliği bireylerin gönüllülük, iş tatmini ve içsel motivasyonla birlikte örgütsel hedeflere ulaşmak için etkili bir liderlik yaklaşımı olarak ifade etmişlerdir.

Hicks (2003'ten akt., Çimen, 2018: 41) yaptığı çalışmada ayrı dinlere mensup bireylerin “saygılı çoğulculuk” prensibiyle ruhsal birliktelik oluşturduklarında başarılı olabileceklerini, bunun da örgüt içi ilişkileri olumlu yönde etkileyebileceğini ifade etmiştir. Fernando (2007: 9) ise günümüz dünyasının rekabetçi ortamında çalışma örgütlerinin ruhsal liderlere çok daha fazla ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Ruhsal liderliği sadece din çerçevesinde açıklamaya çalışmanın yetersiz kalacağını belirtmiştir.

Ruhsal liderler örgüt üyelerinin duygu dünyalarına dokunarak onlara önemli olduklarını hissettirirler Bu şekilde örgüt üyelerinin mutlu olmalarını sağlarlar ve onların örgütsel bağlılıklarını yükselterek örgüt verimliliğini artırır (Ertürk ve



Dönmez, 2017: 18). Law (2008: 22) örgüt üyelerinin duygu dünyalarına dokunabilen ruhsal liderlerin belirgin özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Kişisel gelişime açıktırlar ve bunun için çaba gösterirler.
- İçsel motivasyonları yüksektir.
- Değişime önce kendilerinden başlarlar, sonra çevrelerinden beklerler.
- Yüksek ve gerçekçi hedeflere odaklanırlar.
- Akılcı ilke ve değerlere sahiptirler.

Fairholm'a (1998: 94) göre bir örgütte çalışanların insani ihtiyaçlarının dikkate alınması, ruhsal yönlerinin önemsenmesi ve onlara saygı gösterilmesi esastır. Ruhsal liderliğin olduğu örgütlerde lider ve çalışanlar sadece kendilerinden beklenen performansla yetinmez, örgüte artı değer katabilmek için tüm yeteneklerini seferber eder. Fry'a (2003: 695) göre ruhsal liderler çalışanların hayatlarını anlamlandırmalarına yardımcı olur ve örgüt vizyonunu gerçekleştirmede onlara sorumluluk vererek kendilerini değerli hissettirirler. Ruhsal liderler çalışanların özverili davranışlarını takdir ederek onların aidiyet duygularını geliştirirler. Smith (2007'den akt., Gündüz, 2014: 44) ruhsal liderlerin özelliklerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

- Hedefleri açık bir vizyon etrafında belirler.
- Örgüt üyelerini motive eder ve onlara ilham verir.
- Örgütsel ve bireysel anlam arayışına yön verir ve takım çalışmasını önemser.
- Hedef belirleme sürecinde örgütün önemini açıklar.
- Örgütsel değerleri öne çıkarır ve hedef odaklı güçlü kararlar verir.

Korkut (2012: 63) ruhsal liderliği dini ve laik açılarından ele aldığı çalışmasında konuyu bütünleştirici bir çerçevede ele alan laik araştırmacılarla dini açıdan ele alan araştırmacıların ortaya koydukları ortak özelliklerin birbiriyle benzerlik gösterdiğini ifade etmiştir.

Ruhsal liderlik kavramının yapılan araştırmalarda farklı açılardan ele alındığı ve örgütler için büyük öneme sahip olduğu görülmektedir. Ruhsal liderliğin farklı uygulama alanlarının olması konuyla ilgili çeşitli kuramları doğurmakta ve bu kuramlar da ruhsal liderlikle ilgili araştırmalara yön vermektedir (Çimen, 2018: 44).

Çalışmamızın bu bölümünde ruhsal liderlikle ilgili literatürde yer alan kuramlar ele alınacaktır.

### **2.2.6. Ruhsal Liderlik Kuramları**

Literatür incelendiğinde ruh ve ruhsallığı merkezine koyan birçok liderlik kuramına rastlanmaktadır. Bu yaklaşımların ruhsal liderliği farklı yönleriyle ele aldığı görülmektedir. Fairholm (1997, 1998) “Bütüncül-Ruhsal Liderlik”, Sanders, Hopkins ve Geroy (2003) “Aşkın Liderlik, Fry (2003, 2008) “Ruhsal Liderlik” kuramları ruhsal liderliğin teori düzeyinde kavramsallaşmasını sağlayan önemli kuramlardır.

Çalışmamızın bu bölümünde ruhsal liderlik literatürüne önemli katkıları olan bu üç kuram üzerinde durulacaktır.

#### **2.2.6.1. Fairholm’un (1998) Ruhsal Liderlik Kuramı**

Ruhsallık, liderlik ve iş yeri ruhsallığı gibi kavramları bir arada kullanarak ruhsal liderlik kavramının ortaya çıkmasını sağlayan araştırmacıların başında Fairholm (1998) gelmektedir (Wharff, 2004’ten akt., Çimen, 2018: 44). Fairholm’a (1998: 94) göre ruhsal liderler kendi iç dünyalarında akıl, kalp, zihin ve ruh uyumunu yakalayarak içsel bütünlük oluşturmalı; çalışanların mutluluk, huzur ve anlam arayışına destek olarak onların içsel motivasyonlarını artırmayı amaçlamalıdır.

Ruhsal liderlik, insani değerlerin ve örgütsel yapının çalışma hayatına uyarlanmasıdır. Ruhsal liderlik, edimsel ve dönüşümsel yaklaşımların zenginlik, güç ve saygınlık gibi özelliklerine karşın odağına özgürlük, adalet, bağımsızlık ve aile gibi değerleri koyar. Bu değerleri, örgütsel vizyon ve toplumla bütünleştirmeyi amaçlar (Fairholm, 1998: 133).

Fairholm (1998: 135) klasik örgüt modellerini insanı merkeze koymayan, değişen çalışma hayatını dikkate almayan, bireysel ihtiyaçları göz ardı eden, sosyal değişimlere uyum sağlayamayan ve baskıcı yönetim sergileyen örgüt modelleri olarak görmekte ve bunun günümüz örgüt anlayışına uygun olmadığını savunmaktadır.

Fairholm’a (1998: 94) göre bir örgütte çalışanların insani ihtiyaçlarının dikkate alınması, ruhsal yönlerinin önemsenmesi ve onlara saygı gösterilmesi esastır. Ruhsal liderliğin olduğu örgütlerde lider ve çalışanlar sadece kendilerinden beklenen

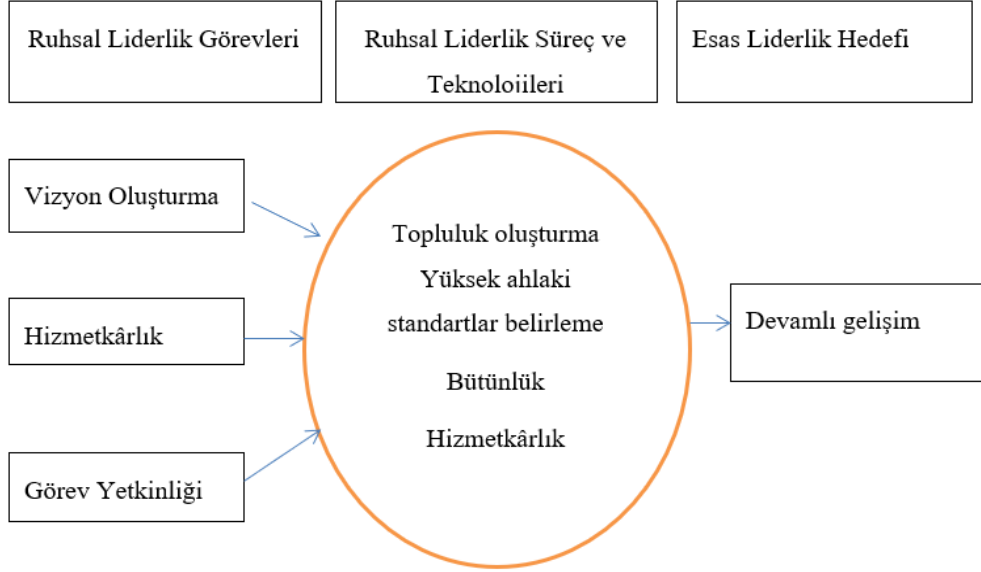
performansla yetinmez, örgüte artı değer katabilmek için tüm yeteneklerini seferber ederler.

Fairholm (1996: 13) farklı çalışma ortamlarında ruhsallık üzerine yaptığı çalışmalar sonucunda etkililiği kanıtlanan tutum, değer ve uygulamaları somutlaştırdığı bir ruhsal liderlik modeli geliştirmiş ve modelin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Örgütsel kültürle uyumlu, iyi tasarlanmış bir vizyon oluşturma.
- Ekip ruhuna bağlı paylaşımcı bir örgüt oluşturma.
- İnsanı merkeze alan ve ona kendini değerli hissettiren uygulamalar.
- Örgütsel ve bireysel ilişkilerde bütüncül yaklaşım.
- Hizmet odaklı düşünme ve örgütsel bağlılık.
- Örgüt üyeleriyle etkileşime dayalı karşılıklı güven duygusu geliştirme.
- Yaratıcılığı teşvik eden şeffaf ve adil bir ortam oluşturma.
- Sade ve esnek bir örgüt sistemi oluşturma.
- Örgütsel ve bireysel gelişimi süreç içerisinde devamlı değerlendirme.
- Kurumsal hedeflere ve çalışanlara karşı samimi olma.

Fairholm (1998: 23) ruhsal liderlik modelinde lider ve örgüt üyelerinin ruhsal davranışları ile örgütsel dönüşüme katkıları arasında yüksek bir ilişkinin varlığından söz etmektedir. Fairholm (1998: 111) ruhsallık, vizyon, yöneticilik, topluluk, sürekli ilerleme, yetkinlik, hizmetkarlık ve yüksek ahlak standardı gibi unsurları bu model bünyesinde ilişkilendirmiştir. Fairholm, bu modelin modern liderlik kuramları arasında insanı bir bütün olarak değerlendiren ilk model olduğunu söylemiştir.

Fairholm (1998: 113) **Şekil 2.4**'te görüldüğü gibi ruhsal liderlik modelini üç temel unsur üzerine oturtmuştur.



**Şekil 2.4:** Fairholm'un Ruhsal Liderlik Modeli (Fairholm, 1998: 113).

Fairholm (1998: 113-114) ruhsal liderlik görevlerini şu şekilde açıklamıştır:

- **Vizyon Oluşturma:** Lider vizyon oluştururken ruhsallığa başvurur ve bu sürece çalışanların etkin katılımını sağlar. Lider böylece çalışanlarda sorumluluk duygusu oluşturarak onların örgütsel bağlılığının artmasına yardımcı olur.
- **Hizmetkârlık:** Ruhsal liderin en önemli niteliklerinden biri çevresine hizmet etme isteğidir. Ruhsal liderler örgüt ve çalışanlar için anlamlı amaçlar belirler, yönetsel süreçleri organize eder ve gerekli tüm kaynakları seferber ederler.
- **Görev Yetkinliği:** Ruhsal liderler takipçilerine bildiğini aktaran, ilham ve güven veren, liyakat sahibi kişilerdir. Ahlaki davranışlarıyla takipçilerini ikna ve etkileme gücüne sahip olan bu liderler örgütlerine etkin bir şekilde yön verebilirler.

Fairholm (1998: 114) ruhsal liderlik süreç ve teknolojilerini şu şekilde açıklamıştır:

- **Topluluk Oluşturma:** Ruhsal liderler örgütte yer alan tüm bireyler için geçerli olabilecek ilkeler oluşturarak örgütsel uyumu sağlamayı amaçlar. Bu liderler çalışanları ortak amaçlar etrafında toplayarak onların grup aidiyeti hissetmelerini sağlarlar.

- **Yüksek Ahlaki Standartlar Belirleme:** Ruhsal liderler çalışan davranışlarının seviyesini yükseltebilmek için örgütte daha yüksek ahlaki standartlar geliştirmeyi amaçlar.
- **Bütünlük:** Ruhsal liderler çalışanları bedensel, zihinsel, ruhsal ve duygusal yönlerden bir bütün olarak değerlendirir.
- **Hizmetkârlık:** Ruhsal liderler çalışanların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılar ve onlara hizmet ederek rol model olurlar.

Fairholm'a (1998: 115) göre modelin esas liderlik hedefi, örgüt çalışanlarının içindeki en iyi potansiyeli ortaya çıkararak örgütsel gelişimin devamlılığını sağlayıcı bir örgüt kültürü oluşturmaktır.

Fairholm'un bu modeli oluştururken sınırlı bir örnekleme çalışmış olması modelin sınırlılığı olarak kabul edilmektedir (Benefiel, 2005: 725).

#### **2.2.6.2. Sanders, Hopkins ve Geroy'un (2003) Aşkın Liderlik Kuramı**

Sanders, Hopkins ve Geroy (2003: 22) "Edimselden Aşkın'a: Bütünleşik Bir liderlik Kuramı" adlı eserlerinde aşkın liderliği edimsel ve dönüşümsel liderlik yaklaşımlarıyla birleştirerek liderliğin ruhsal boyutlarını "bilinçlilik, ahlaklı karakter ve inanç" olarak açıklamışlardır.

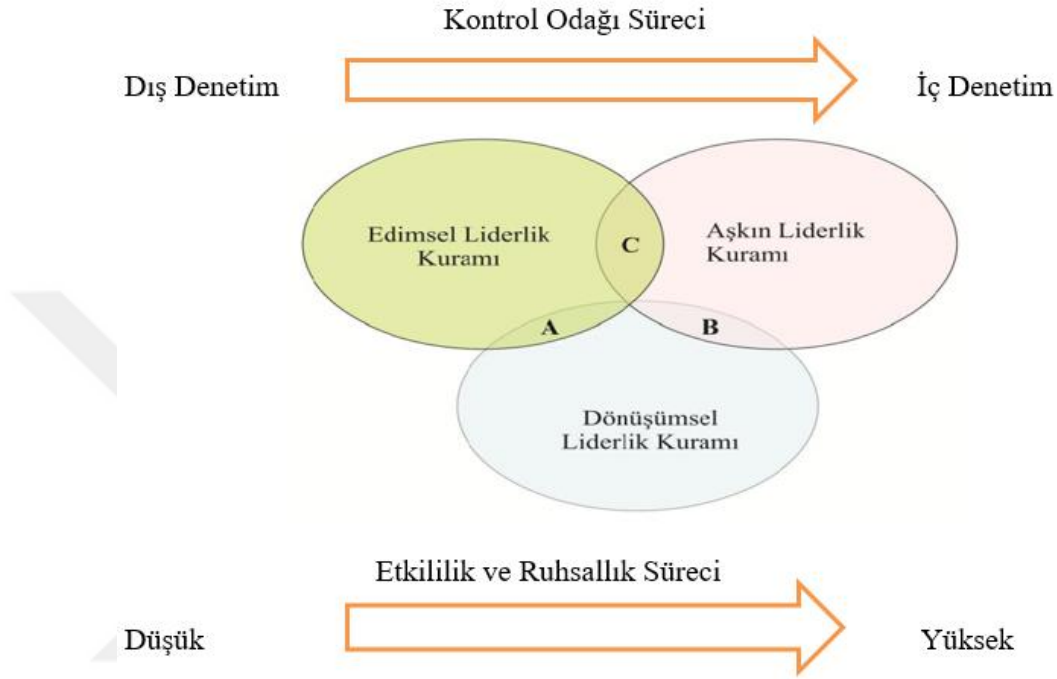
Sanders, Hopkins ve Geroy'a (2003: 22) göre liderler baskıcı ve zorlayıcı tutumları bir kenara bırakarak ruhsal süreçlere önem vermelidir. Aşkın liderlik kuramı edimsel ve dönüşümsel liderlik kuramlarından etkilenmiş, edimsel kuramın yönetsel özellikleriyle dönüşümsel kuramın karizmatik özelliklerini birleştirerek etkili bir lider ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Cardona (2000: 202) "Aşkın Liderlik" kavramını ilk kez tanımlayan araştırmacıdır. Cardona'ya (2000: 202) göre aşkın liderlikte lider, grup üyelerinin kişisel gelişimleriyle ilgilenir ve onların içsel motivasyonlarını artırmayı asıl hedef olarak görür. Sanders vd. (2003: 21) aşkın liderliği lider ve grup üyelerinin ruhsal gelişimlerini sağlamak olarak tanımlamışlar ve odak noktalarına lideri koymuşlardır.

Aşkın liderlik modeli literatürdeki liderlik kuramlarından hareketle edimsel, dönüşümsel ve aşkın liderlik kuramlarını birleştirerek bu kuramlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Kontrol odağı sürecinin içten veya dıştan kontrollü oluşuna,

ruhsallık ve etkililik sürecinin düşük veya yüksekliğine göre kıyaslamalar yapılarak aşkın liderlik modeli açıklanmıştır (Çimen, 2018: 48).

Sanders, Hopkins ve Geroy (2003: 24) liderlik başarılarını üç düzeyde ve üç ayrı süreçte ele aldıkları aşkın liderlik modelini **Şekil 2.5**'te şu şekilde ortaya koymuşlardır:



**Şekil 2.5:** Aşkın Liderlik Modelinin Oluşumu (Sanders vd., 2003).

A: Edimsel liderlik ile dönüşümsel liderlik arasındaki ilişki

B: Aşkın liderlik ile dönüşümsel liderlik arasındaki ilişki

C: Aşkın liderlik ile edimsel liderlik arasındaki ilişki

Modelinin ilk süreci olan “kontrol odağı”nda liderin içten veya dıştan denetimli olması ile ilgilenilir. Edimsel liderler başarılarını şans ve kaderle açıkladıkları için dıştan denetimlidirler. Aşkın liderlerin ise içsel bir süreç olan ruhsallığa önem vermeleri içsel denetimlerinin yüksek olduğunu gösterir (Sanders, Hopkins ve Geroy, 2003: 24-25).

Modelin ikinci süreci olan “etkililik”te edimsel liderlik düşük seviyededir. Edimsel liderlerin grup üyelerinin performansını maddi karşılıklarla ödüllendirmesi bu durumun nedeni olabilir (Bass ve Avolio, 1993: 115). Sanders, Hopkins ve Geroy’a (2003: 25) göre dönüşümsel liderler ve aşkın liderler içsel süreçlere önem vermeleri

bakımından yüksek bir etki gücüne sahiptirler. Ancak aşkın liderlerin ruhsallık eğilimleri onları etkililik derecesini bakımından dönüşümsel liderlere göre daha yükseğe taşımaktadır.

Modelin son süreci ise “ruhsallık”tır. İçsel denetim, özgüven, inanç ve kararlılık içeren aşkın ve ruhsal davranışlar grup üyelerinin motivasyonunu artırmada çok etkilidir. Edimsel liderlik çoğunlukla resmi ilişkilere dayalı olduğu için ruhsallığı geri plana iter. Aşkın liderlik ise ruhsallığın en yoğun yaşandığı liderliktir (Sanders, Hopkins ve Geroy, 2003: 25-26). Edimsel, dönüşümsel ve aşkın liderlik kuramlarının ayırt edici özelliklerinin başında liderlerin grup üyelerini motive etme biçimleri gelmektedir (Korkut, 2012: 107).

### **2.2.6.3. Fry’ın (2003, 2008) Ruhsal Liderlik Kuramı**

Ruhsal liderlik kuramı; vizyon, adanmışlık, umut/inanç, iş yeri ruhsallığı ve ruhsal kurtuluşu kapsayan bir içsel motivasyon modeli olarak geliştirilmiştir. Kurama göre ruhsal liderin görevi, hoşgörülü bir örgüt ortamı oluşturmak, bireylere aidiyet hissi tattırmak ve takdir etme yoluyla çalışanların verimliliğini artırmaktır (Fry, 2003: 695). Fry’a (2003: 694) göre bir örgütte çalışanların örgütsel vizyonu benimsemeleri örgüt kültürünün devamlılığı için önemlidir. Ruhsal liderlik, anlamlandırma, fark yaratma, kabul görme ve takdir edilme yoluyla çalışanların manevi yaşamlarına değer katan ve onların içsel motivasyonu artırıcı inanç, tutum ve değerleri içeren bir liderlik türüdür.

Günümüz çalışma örgütlerinde liderler önemli bir değişim ve dönüşüm yaşamaktadır. Liderlerin iç dünyaları iş yaşamlarını etkilemekte ve bununla birlikte iş yeri ruhsallığının önemini artırmaktadır. İş yeri ruhsallığının önemsendiği örgütlerde lider ve üyeler arasında olumlu ilişkiler gelişmekte; iş tatmini, örgütsel bağlılık ve verimlilik artmaktadır (Fry, 2003: 703). Fry (2003: 694) ruhsal liderlik kuramını açıklarken iş yeri ruhsallığının sağlanmasında ruhsal liderin önemini vurgulamıştır.

Fry’a (2003: 694) göre diğer liderlik kuramları insanın duygusal, fiziksel ve zihinsel yönlerine önem vermişler ancak ruhsal yönünü ihmal etmişlerdir. Fry, liderlerin değer, tutum ve inançları ile takipçilerin ruhsal ihtiyaçlarını dikkate alarak ortaya

çıkan örgütsel bağlılık ve verimliliği incelemiştir. Fry, araştırmalar sonucunda **Şekil 2.6**'da gösterilen ruhsal liderlik modellemesini ortaya koymuştur.

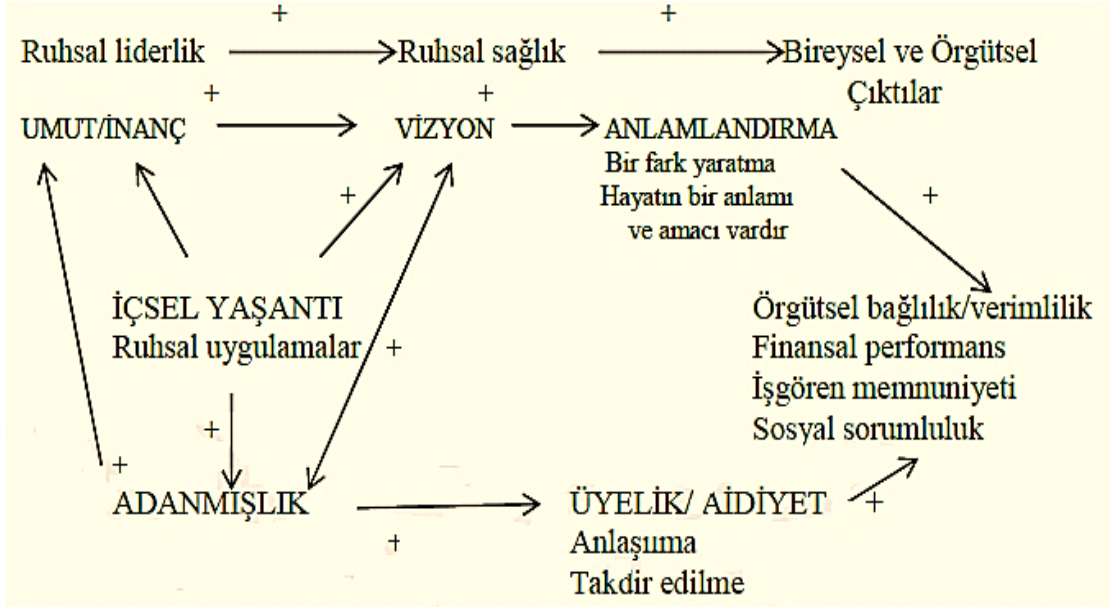


**Şekil 2.6:** Fry'nin Ruhsal Liderlik Modellemesi (Fry, 2003: 695).

Fry'a (2003: 695) göre ruhsal liderler çalışanların hayatlarını anlamlandırmalarına yardımcı olur ve örgüt vizyonunu gerçekleştirmede onlara sorumluluk vererek kendilerini değerli hissettirirler. Ruhsal liderler çalışanların özverili davranışlarını takdir ederek onların aidiyet duygularını geliştirirler. Kurtar'a (2009: 37) göre ruhsal liderler buldukları örgütleri bireysel ve örgütsel bakımdan olumlu yönde etkileyecektir. Bu sayede bireysel refah örgütsel bağlılığı ve üretkenliği oldukça artıracaktır.

Fry (2008: 111) ruhsal liderlik modeli üzerinde yeni çalışmalar yaparak modelini geliştirmiştir. Modele "liderin içsel yaşantıları" kavramını eklemiş ve bazı kavramları değiştirmiştir. Modeldeki kavramlar arası ilişkileri oklarla ve + işaretiyle vurgulamıştır. Bu değişikliklerle birlikte modelin detaylandırıldığı ve etki boyutunun artırıldığı görülmektedir. Ruhsal liderlik modellemesinin yeniden düzenlenmiş hali **Şekil 2.7**'de gösterilmiştir.





Şekil 2.7: Fry'ın Düzenlemeler Yaptığı Ruhsal Liderlik Modellemesi (Fry, 2008).

Ruhsal liderler ve takipçileri deneyim ve özsaygıya bağlı olarak çevrelerindeki kişilerle olumlu ilişkiler kurmalıdır. Bu olumlu ilişkiler neticesinde yaşamın bir anlamı olduğunu fark edip dış dünyaya açılarak kendini tanıyacak ve inançları doğrultusunda sürekli bir gelişim sağlayacaktır (Fry, 2003: 703).

Fry (2008: 111) ruhsal liderlik modeli üzerine yaptığı araştırmalarda ruhsal liderliğin kaynağı olan içsel yaşantı ile sezgi ve ilham oluşturan vizyonun fedakârlık, umut/inanç gibi kavramları beslediği sonucuna ulaşmıştır. Fry (2003: 695) ruhsal liderliğin özelliklerini **Tablo 2.9'** da şu şekilde özetlemiştir:

**Tablo 2.9:** Ruhsal Liderliğin Özellikleri

Vizyon	Fedakârlık	Umut/İnanç
Paydaşlara çağrı yapar.	Güven/ Sadakât	Dayanma gücü
Hedef ve yöntemi ifade eder.	Tevazu/ Merhamet	Metanet/ Sabır
Yüksek idealler ortaya koyar.	Sabır/ Bütünlük/ Nezaket	Ödül ve beklenti
Umut ve inancı kamçılar.	Bağışlama/ Cesaret	Üstün gayret/ Azim
Standartta mükemmellik oluşturur.	Empati/ Dürüstlük	Hedefe odaklanma

**Kaynak:** Fry (2003: 695).

Fry (2003: 720) modelinde ruhsal liderlik sürecini üç aşmada ortaya koyar. Birinci aşamada vizyon, fedakârlık ve umut/ inanç yer alır. Bireyler yaşamlarında bir anlam arayışı içindedirler ve ruhsal liderlerin bu üç özelliği onların varoluş çabalarını anlamlı kılar. Çünkü ruhsal liderin takipçilerine yaptığı çağrı ve hissettirdiği aidiyet

ruhsal varoluş için gereklidir. Fry (2008: 112) ruhsal liderlik modelini yeniden yapılandırdığı çalışmasında mevcut üç özelliğe “içsel yaşantı” özelliğini de eklemiştir.

Fry (2003; 2008) geliştirdiği ruhsal liderlik kuramının ruhsal liderlik boyutlarını oluşturan dört özelliği şu şekilde açıklamıştır:

### **1. Vizyon:**

Vizyon, bireylerin hedefledikleri geleceğin tüm yönleriyle yorumlanması ve resmedilmesidir. Vizyon, bir örgütün yakın ve uzak gelecekte nerede olacağını gösterir (Kotter, 1996'dan akt., Çimen, 2018: 54). Yılmaz'a (2011: 93) göre vizyon, bir örgütün geleceğe yönelik somut bir şekilde ortaya koyduğu yol haritasıdır. Fry'a (2003: 711) göre ise vizyon, bir örgütün ulaşmak istediği hedef; lider ve üyelerin niçin bu hedefe ulaşmak istediklerini açıklayan bir kılavuzdur. Vizyon değişimin yönünü belirler, binlerce ayrıntılı kararı anlaşılır hale getirerek birçok kişi tarafından yapılması gerekenleri üretken ve hızlı bir şekilde organize eder. Vizyon, yüksek hedeflere ulaşma yolunda lider ve üyeleri harekete geçirerek yapılan işi anlamlı kılar ve umut/inancı destekler.

Ruhsal liderler takipçileriyle birlikte ortak bir vizyona bağlı oldukları için mevcut şartları zorlayarak yüksek bir performans gösterebilirler. Vizyon birlik ve beraberlik içerisinde karşılıklı sabırla amacına ulaşabilir (Doohan, 2007'den akt., Akar, 2010: 76).

### **2. Fedakârlık:**

Fedakârlık ruhsal liderin kendini ve takipçilerini ruhsal yönden motive edebilecek önemseme, ilgi gösterme, takdir etme gibi davranışlarla ortaya çıkan rahatlık, bütünlük ve uyumdur. Fedakârlık kavramı kendi içinde diğergâmlık, bağışlayıcılık, güven, nezaket, tevazu, sadakat ve dürüstlük gibi değerleri barındırmaktadır (Fry, 2003: 712). Fry'a (2005: 621) göre fedakârlık bireylerin örgütsel bağlılıklarını artırıcı bir özelliğe sahiptir. Fedakârlık ve adanmışlık duygusu örgüt içerisinde takdir edilme, anlaşılma manasına gelen üyelik/aidiyet duygusunun temelini oluşturur.

Bir insanın fedakârca davranması, başka insanlarla empati kurması, kendisinin ve çevresinin ihtiyaçlarıyla ilgilenmesi o insanı korku, kaygı, öfke, kıskançlık ve yetersizlik gibi yıkıcı duygulardan uzak tutar. Fedakârlık bu yönüyle huzur, mutluluk ve barış dolu bir ortam için oldukça önemlidir (Fry, 2003: 713).

### **3. Umut/İnanç:**

Fry'a (2003: 713) göre umut/inanç, bir vizyon doğrultusunda geleceğe yönelik ortaya konan çaba ve maddesel olarak açıklanamayan ödül/ cezalara dair beklentilerdir. İnanç, maddi olarak kanıtlanamayan şeylerin doğruluğuna inanmaktır. Umut ise, beklentilerin gerçekleşeceğine ilişkin istektir. Umudun sürmesi ve canlı kalması inancın sağlamlığına bağlıdır.

MacArthur'a (1998'den akt. Fry, 2003: 713) göre umut/inanç, bireylere hedeflerine ulaşmada yol ve yöntem gösteren bir vizyon sunar. Umut/inanç, insanlara zorluklar karşısında ümitsizliğe düşmeden hedeflerine kararlılıkla yürümeyi öğretir. Bu da örgütlerde vizyon ve misyonu erişilebilir kılar.

Vizyon, bir maraton yarışında birinci gelmeye benzer. Bu yarışta sporcu antrenörü tarafından birinci geleceğine dair umut ve inançla güdülenir. Bu güdüleme işini çalışma ortamlarında ruhsal liderler üstlenir. Böylece çalışanlar bireysel ve örgütsel amaçlar için ellerinden gelenin en iyisini yaparlar. Vizyon ve inanç çalışanların motivasyonunu artırmada oldukça önemlidir (Fry, 2003: 713).

### **4. İçsel Yaşantı:**

"İçsel yaşantı" kavramı ruhsal liderlik modelinin yeniden düzenlenmesiyle modele dahil edilmiştir ve ruhsal ihtiyaçlara yönelik bir boyuttur. Bir örgütte lider ve üyeler bedensel, zihinsel ve duygusal ihtiyaçlarının yanı sıra ruhsallık içeren etkinliklere de ihtiyaç duyar (Fry, 2008: 112). İçsel yaşantı kavramı kişinin sahip olduğu bireysel ve sosyal kimlikle ilişkilidir. Bireysel kimlik ve içsel yaşantı birbiriyle iç içedir. Bireyin öz benliği ile yapacağı iş arasındaki uyumun derecesi bireyin çalışma motivasyonunu belirler. Sosyal kimlik ise bireylerin içsel yaşantılarını açıklamaya yarar (Duchon ve Plowman, 2005: 812).

Örgüt ortamında tutum ve davranışlarıyla çalışanlarına örnek teşkil eden ve içsel yaşantısı yüksek olan ruhsal liderlerin vizyon için gereken her şeyi yapma bilincini çalışanlarına kazandırabilmesi zor olmayacaktır. Bu da örgüt ortamında lider ve çalışanlar üzerinde aidiyet hissi oluşturacaktır (Fry, 2008: 113).

Fry (2005: 621) ruhsal liderliğin vizyon, fedakârlık, umut/inanç ve içsel yaşantının yanı sıra anlamlandırma, aidiyet, hayat memnuniyeti, verimlilik ve örgütsel bağlılık olmak üzere dokuz alt boyuttan oluştuğunu ifade etmiştir. Bu boyutlar arasındaki

ilişkinin kavranmasının ruhsal liderlik kuramının iyi anlaşılması açısından oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Fry'ın (2005) belirtmiş olduğu alt boyutlar Çimen (2016: 10) tarafından **Tablo 2.10**'da açıklamalarıyla birlikte verilmiştir.

**Tablo 2.10:** Ruhsal Liderliğin Alt Boyutları

Alt Boyut	Açıklama
Vizyon	Çevre analizi, yaşamsal amacı anlama ve yüksek farkındalık
Fedakârlık	Bireysel menfaatler yerine örgütsel menfaatleri ön plana koyma
Umut/İnanç	İnancını canlı tutarak geleceğe dair umutlu olma
İçsel yaşantı	Ruhsal ve evrensel değerleri önemseme
Anlamlandırma	Yaşamın anlamını bulma ve farkındalık kazanma
Aidiyet	Örgütsel aidiyet hissetme ve bağlılık geliştirme
Hayat memnuniyeti	Hayata dair olumlu duygular taşıma ve pozitif enerji
Verimlilik	Yüksek iş kalitesi ve verimlilik
Örgütsel bağlılık	Temel sorumlulukları haricinde üzerine düşeni yapma ve örgüte gönüllü bağlılık hissetme

**Kaynak:** Fry (2005'ten akt., Çimen, 2016: 10).

Fry (2003) ruhsal liderlik kuramını vizyon, fedakârlık ve umut/inanç kavramları üzerine oturtmuştur. Bu kuram yetki alma ve amaç belirleme yoluyla çalışanların motivasyonunu artırmayı amaçlar. Lider çalışanlara yetki vererek onların işlerine daha fazla motive olmasını ve örgütsel bağlılıklarının artmasını sağlar (Kurtar, 2009: 38).

Bir örgütte çalışanların sorumluluk alması kurumun toplam gücünü artırır. Lider elindeki yetkiyi paylaşarak örgüt ortamında daha geniş bir güç alanı oluşturur. Lider yetki devri yaptığında kendi zamanını ve enerjisini ekonomik kullanmış olur ve vizyona ulaşmada avantaj sağlar (Daft, 2002'den akt., Baloğlu ve Karadağ, 2009: 179).

Ruhsal liderlik üzerine yapılan araştırmalar ruhsallığı farklı bakış açılarından ele alsa da ortaya çıkan kuramların ortak noktasının insani değerler olduğu görülmektedir. Ruhsal liderlik kavramının eğitim bağlamında incelenmesi bu alana önemli katkılar sunacaktır (Çimen, 2018: 57-58).

### 2.2.7. Eğitimde Ruhsal Liderlik

Beklenti ve ihtiyaçların günden güne değiştiği dünyada toplumsal bir dinamik olan eğitimin aynı kalması düşünülemez. Kurt'a (2013: 1) göre eğitimdeki değişime ayak uydurabilen toplumlar fark yaratmaktadır. Çünkü eğitim toplumsal kalkınmada ve teknolojiye ayak uydurmada öncü bir sitemdir. Eğitimin çıktıları ise bu sistemi oluşturan unsurların kalitesini ortaya koyar.

Tahaoğlu ve Gedikoğlu'na (2009: 276) göre eğitimin amacı, okulların yapısı, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görevleri yeniden düzenlenmelidir. Toplumsal beklentileri karşılamak ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarına yönelik eğitim sistemleri kurgulamak amacıyla bilmeyi öğrenen ve bilgi üreten yenilikçi eğitim ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Dünyadaki hızlı değişimler eğitim örgütlerinde bir liderden beklenen davranışları da değiştirmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri yönetim bilimindeki gelişmeleri takip etmeli ve liderlik becerilerini geliştirmek için öğrenmeye açık olmalıdır. Paydaşlarıyla birlikte etkili bir eğitim vizyonu ve ortak amaçlar belirleyerek planlanan uygulamaları gerçekleştirmelidir (Korkut, 2012: 124).

Okulların örgütsel yapısı incelendiğinde insan faktörünün bu yapının tam kalbinde bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle liderlerin okul ortamında üyelerin gelişimine destek olmaları, birlikte öğrenebilecekleri bir örgüt kültürü oluşturmaları amaçlara ulaşma ve örgütsel verimliliği artırmada oldukça önemlidir (Bush, 2008: 1).

Kayes vd. (1999: 203) yaptıkları araştırmalarda çalışanların kişisel gelişimlerine destek olan, işlerini kolaylaştıran ve eleştiriye açık okul yöneticilerin sorumluluk veren liderlik anlayışını benimsedikleri sonucuna varmışlardır. Bu yöneticilerin davranışlarının altında "bireysel çabayı önemseme, saygı duyma, hayatı bütüncül görme, dinleme, inanma ve hayal etme" gibi ruhsallıkla ilgili değerlerin yattığını ifade etmişlerdir.

Korkut'a (2012: 126) göre günümüz dünyasındaki hızlı değişimler ve teknolojideki ilerleme öğrencilerin bilgiye ulaşmasını kolaylaştırmakta, okulu ve öğretmenlik mesleğini yeni arayışlara yönlendirmektedir. Teknolojiyle birlikte yalnızlaşan bireylerin ruhsal gereksinimlerinin nasıl karşılanacağı ve ruhsallık kavramı eğitim alanında üzerinde durulması gereken konular haline gelmiştir.

Palmer'e (1999: 9) göre okullarda bulunan yönetici ve öğretmenlerin ders müfredatı, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim programları ve mali konuların haricinde eğitim öğretim sürecinin ruhsal yönüyle de ilgilenmeleri gerekir. Akar'a (2010: 88) göre öğretmenler kendilerini yetkin eğitmen ve davranış değişikliği uzmanı olarak görmeyi bırakıp öğrencileriyle birlikte huzur ve mutluluğun yollarını aramalıdır. Öğretmenlerin önceliği maddi problemlerle ilgilenmek değil ruhsal kurtuluşu aramak olmalıdır.

Eğitimde ruhsallık, tam öğrenmenin gerçekleşmesinde ve öğrencilerin manevi dünyalarına dokunmada bir araçtır. Bu aracı etkili kullanmak için insanı bir bütün olarak görmek ve her yönüyle eğitim öğretim sürecine dâhil etmek gerekir. Eğitimin paydaşları arasında samimi bir ilişki yoksa tam bir öğrenmeden söz edilemez (Jones, 2005: 1).

Ruhsallığı sınıfa taşıyabilen öğretmenler dünya ile öğrencilerinin kalbi arasında bir bağlantı kurar ve işine sevgi katarak eğitim öğretim sürecini daha canlı hale getirir. Öğretmenler öğrencilerini eğitmek ve onlara dünyayı anlamlandırma yolculuklarında rehberlik etmek için ruhsal süreçleri etkin kullanırlar (Palmer, 1999: 11).

Vokey (2001: 23) eğitimde ruhsallık üzerine yaptığı araştırmasında ruhsallığın dine nazaran daha evrensel bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Okullarda ruhsallığa önem verilmesinin öğrenci ve öğretmenlere katkılar sunacağını belirtmiştir. Bu katkıları tematik olarak şöyle açıklamıştır:

- **Kendini kabul etme ve çevresine karşı merhametli olma:** Eğitim öğretim ortamında ruhsallık müfredata renk ve heyecan katmanın yanı sıra öğrencilere kendilerini kabul etme becerisi ve çevresine karşı merhametli olma bilinci kazandıracaktır. Okul ortamında sürekli görüşülen öğrencilerin öz kabul, bütüncül yaklaşım ve ahlaki gelişim becerileri artış gösterecektir.
- **Hayatı yenileme, enerji ve coşku:** Ruhsallığı savunanlara göre devlet okulları öğretmen ve öğrenciler için duvarlarla çevrilmiş sıkıcı bir yerdir. Bu da öğretmen ve öğrencilerin enerji ve coşkusunu yitirmesine yol açmaktadır. Öğrencilerin hayatla bağlantı kurması ve canlılığını koruyabilmesi okul ortamında ruhsallığa duyulan ihtiyacı ön plana çıkarmaktadır. Ruhsallığı savunanlar öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermediği gerekçesiyle

günlük yaşamla ilişkili olmayan ve birbirinden kopuk bilgilerin öğrencilere öğretilmesine karşı çıkarlar.

- **Dünyayı kurtarma bilinci:** Öğrenci ve öğretmenlerin okul ortamında yaşadıkları sorunlar daha geniş bir açıdan bakıldığında toplumun genelini yansıttığı görülmektedir. Toplumsal yozlaşma, ekonomik sıkıntı, şiddet ve benzeri sorunlar ruhsallığın okul ortamında olmamasından kaynaklıdır. Eğitimde ruhsallığın toplumsal düzenin sağlanmasında ve yaşanılabilir bir dünyanın oluşturulmasında ne denli bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

Fry'a (2009: 82) göre bir problem karşısında olumsuz tepkiler vermek yerine ruhsal davranışlar sergileyerek dünyayı güzelleştiren liderlere tüm insanlığın ihtiyacı vardır. Okullarda ruhsallığa önem veren liderler vizyon, umut/inanç ve adanmışlık gibi becerileri öğrencilere kazandırarak sorunlara farklı açılardan çözüm üretebilen bireyler yetiştirmektedir.

Rezach (2002: 99) ruhsal liderliğin eğitim yöneticilerine uygunluğunu incelediği araştırmada ruhsal liderlik stilinin eğitim kurumlarında oldukça işlevsel bir liderlik türü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okullar yüksek motivasyonlu paydaşların bulunduğu ve rekabetin yoğun yaşandığı kurumlardır. Bu nedenle okul müdürü paydaşları yönlendirmeli, öğretmen ve velilere “liderlerin lideri”, öğrencilere ise “baş öğrenen” yaklaşımını sergilemelidir.

Aslan ve Korkut (2015: 135) ilkokullarda öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarını araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin ruhsal liderliğin alt boyutları olan umut/inanç, içsel yaşantı ve anlamlandırma bakımından iyi düzeyde oldukları ancak vizyon, aidiyet ve örgütsel bağlılık açısından iyi düzeyde olmadıkları sonucuna varmışlardır.

Karadağ (2009: 1389) ruhsal liderlik ve okul kültürü üzerine yaptığı araştırmasında okul kültürünün oluşmasında ruhsal liderlerin önemini vurgulamıştır. Okul müdürlerinin mutluluk ve performansa yönelik davranışlarının öğretmenlerin okul kültürü algılarına olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir.

Akar (2010: 94) okullarda ruhsal liderliğin uygulanabilirliğini araştırdığı çalışmasında ruhsal liderliğin asıl amacının üyeleri çağrı ve aidiyet duygusu yoluyla harekete geçirerek onların verim ve örgütsel bağlılıklarını artırmak olduğunu

vurgulamıştır. Bu yönüyle ruhsal liderliğin okullarda uygulanabilir olduğu sonucuna varmıştır.

### **2.3. Okul Kültürü**

Bu bölümde kültür, örgüt, örgüt kültürü, okul ve okul kültürü kavramları açıklanmış olup okul kültürünün boyutları üzerinde durulmuştur.

#### **2.3.1. Kültür Kavramı**

Kültür sözcüğünün kökeni Latince “ekip-biçmek” anlamına gelen “cultura” sözcüğüne dayanır. “Cultura” sözcüğü de yine Latince olan “colore” fiili ve “cultus” isminden türemiştir (Unutkan, 1995: 2). Kültür sözcüğü Türkçede “ekin” sözcüğüne karşılık geliyordu (Güvenç, 1991: 96). Köksal’a (2003: 81) göre “ekin” bireylerin sahip olduğu bilgi, teknik ve estetik ile bireyler arası değer, tutum, davranış, gelenek, görenek ve inançların toplamıdır.

Kültür kavramını 1871 yılında ilk olarak kapsamlı bir şekilde tanımlayan İngiliz antropolog Sir Eduward Burnett Tylor olmuştur. Tylor (1871’den akt., Haviland vd., 2008: 103) kültürü, toplumu oluşturan bireylerin yaşantıyla elde ettiği bilgi, görgü, ahlak, inanç, adalet, sanat, gelenek, alışkanlık ve yeteneklerin toplamı olarak tanımlamıştır. Ülkemizde ise kültür kavramı üzerinde duran bilim insanlarının başında Ziya Gökalp gelmektedir. Gökalp, kültür yerine “hars” sözcüğünü kullanmış ve kültürü toplumun bir arada yaşamasını sağlayan değerler olarak ifade etmiştir (Şişman, 2007: 15).

Kültür kavramı üzerinde çoğunlukla sosyoloji, tarih, etnoloji, felsefe, yönetim gibi bilim dalları durmuş ve her bir disiplin kültürü kendi penceresinden yorumlayarak farklı tanımlar ortaya koymuştur. Fakat kültür kavramının çıkış noktasının sosyal antropoloji olduğunu söylemek mümkündür (Doğan, 2012: 13). Kültür ile ilgili yapılan tanımlarda kültürün bireysel ve toplumsal yönüne vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları şunlardır (Şişman, 2007: 1):

- İnsanın duygu, düşünce ve inanç biçimi.
- İnsanın yaşadığı toplumdan edindiği sosyal miras.
- Bir toplumun hayat tarzı.
- İnsan davranışlarını düzenleyen kurallar bütünü.
- Sorun çözme yöntemi.



- Kazanılan davranışların toplamı.
- Doğal düzene insanın kattığı her şey.
- Hakimiyet ve yasallaştırma aracı.

Başaran'a (2008: 44) göre kültür bir millete ait maddi ve manevi unsurların toplamıdır. Kültür hayatın doğal sürecine bireylerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kattığı her şeydir. Kaplan'a (2005: 26) göre kültür sanatın çeşitli dallarını, hukuk sistemini, aile hayatını ve toplum yaşantısına dair faaliyetleri içerir. Kültür bireyleri aşan, onların kişiliğine ve yaşamına yön veren bir varlıktır. Kültür, Alman filozof Hegel'in deyimiyle "objektif geist" yani ruhun maddeleşmesidir.

Güvenç (1991: 98) kültürü bilim, estetik, beşeri, maddi ve biyolojik olmak üzere dört farklı alanda ele almıştır. Kültürü; bilim alanında uygarlık, estetik alanda güzel sanatlar, beşeri alanda eğitimin ürünü, maddi ve biyolojik alanda ise yetiştirme, üretme, ekin vb. olarak ifade etmiştir. Deal ve Peterson'a (1990'dan akt., Palancıoğlu, 2019: 7) göre kültür, farkında olmadan kabul gören, olaylar ve durumlar karşısında sergilenebilecek tutum ve davranışlara yön veren sosyal tecrübeye dayalı düşünme kalıplarını anlamlandırma yollarıdır.

Schein'e (1996: 236) göre kültür, bir toplumun paylaştığı, benimsediği değerler ile sosyal ortamda duygu, düşünce ve algılarını belirleyen kapalı varsayımları içerir. Sosyal normlar toplumda kabul gören varsayımların görünen yüzüdür. Bu normlar ise toplumun sorgulamadan benimsediği kültüre dayanır. Güvenç'e (1991: 96) göre kültür soyut bir sözcüktür ve şu kavramların karşılığı olarak kullanılmaktadır:

- Kültür bir toplumun veya tüm insanlığın birikimidir.
- Kültür, sosyal süreçlerin toplamıdır.
- Kültür toplumun aynasıdır.
- Kültür insan ve toplum yaşamını düzenleyen bir sistemdir.

Terzi'ye (2005: 424) kültür anlam örüntülerinin tarihsel süreç içerisinde kuşaktan kuşağa aktarımıdır. Bu anlam örüntüleri açık veya kapalı birtakım varsayımlara dayanan inançlarla açıklanabilir. Öztürk'e (1990: 151) göre kültür, bir toplumun yaşam biçimidir. İnsanın kendini ve çevresini kontrol edebilmek için sahip olduğu maddi ve manevi unsurların tümüdür.

Gökalp'e (2007: 15) göre kültür, sadece bir ulusun dilini, dinini, ahlâkını, sanatını, ekonomisini, bilim ve tekniğini içine alan uyumlu bir bütündür. Kültür aynı zamanda canlı ve millidir. Şişman'a (2011: 2) göre kültür kişiler arası etkileşim yoluyla gelecek nesillere aktarılır. İnsan çocuk yaşlardan itibaren büyüklerinden dinledikleri destan, hikâye, masal vb. anlatılar ile oynadıkları oyunlar yoluyla kültürlenirler. Hofstede (1980: 43) ise kültürü toplumu oluşturan bireylerin ortak zihinsel programlaması olarak tanımlar. Bir topluluk, kabile, etnik azınlık, coğrafi bölge veya bir milletin kültüründen söz edildiğinde bu insanlara ait zihinsel programlama akla gelir. Bu zihinsel programlama kendine özgüdür ve diğerlerinden farklı özellikler gösterir.

Jenks (2005'ten akt., Özgür, 2017: 11) kültür kavramını dört aşamalı inceleme yöntemi kullanarak şu şekilde özetlemiştir:

- **Bilişsel bir sınıflama olarak kültür:** Kültür genel bir zihinsel etkinlik olarak görülebilir, bununla birlikte en iyiye ulaşmak için insanın kişisel başarı ve özgürlüğünün amacını ortaya koyabilir.
- **Somut ve işbirliğine dayalı bir sınıflama olarak kültür:** Kültür sosyal hayatta ahlaki ve entelektüel gelişimi simgeler. Bu da kültür ve medeniyet arasındaki bağı güçlendirir. Bu bağ ise kültür kavramını bireysellikten öteye taşıyarak toplumsal işbirliğini doğurur.
- **Somut ve tasviri bir sınıflama olarak kültür:** Kültür bir toplumda entelektüel ve sanatsal çabanın müşterek halidir. Bu sınıflama kültür kavramına günlük kullanımın dışında özel ve terim anlamlar yükleyerek seçkin, uzmanlık bilgisi veya sosyallik anlamı katar. Sağlam bir şekilde yerleşmiş ve üretilmiş sembolik bir kültür kavramı içerir.
- **Sosyal bir sınıflama olarak kültür:** Kültür bireylerin hayat tarzlarının tümünü kapsar. Bu kültür kavramının sosyoloji ve antropolojide üzerinde durulan çoğulcu ve demokratik anlamını içerir.

Literatürdeki tanımlardan hareketle kültür, insanın hayat yolculuğuna ve varlık amacına dair doğayla mücadelesini ve kişiler arası ilişkilerini düzenlemek amacıyla ortaya koyduğu maddi ve manevi değerlerin toplamı olarak tanımlanabilir (Palancıoğlu, 2019: 8). Kültürle ilgili çeşitli yaklaşımlardan hareketle birtakım sınıflandırmalar yapılmaktadır. Bir topluma ait maddi ve manevi unsurların

tamamına genel kültür, bireylerin birlikte yaşama alışkanlıkları ve değer yargılarına milli kültür, meslek gruplarının kendine özgü uygulamalarına mesleki kültür, bir örgütün sahip olduğu kültüre ise örgüt kültürü denilmektedir (Taymaz, 2009: 73-74).

### 2.3.2. Örgüt

Örgüt, belirli amaçları olan ve planlı olarak yapılandırılmış sosyal bir varlıktır. En az iki kişiden oluşması da örgütün sosyal bir varlık olduğunun göstergesidir (Daft, 2006'dan akt., Göldağ, 2015: 23). İnsanoğlu ihtiyaçlarını karşılayabilmek, gelişim ve kalkınmasını sağlayabilmek amacıyla teşkilatlı örgütlere ihtiyaç duyar. Bu örgütler bireylerin tek başına yapamayacakları işleri yapan, çözemeyecekleri problemleri çözen amaç ve işleyişleri önceden belli olan sistemli yapılardır (Terzi, 2000: 1).

Hasanoğlu'na (2004: 44) göre örgüt, bireylerin ihtiyaçlarını gidermek için insan faktörü, kaynakların doğru kullanımı ve yapısal işleyişin güncelliğini düzenleyen organik bir sistemdir. Örgütün canlı, sürekli değişim ve gelişime açık olması da bu organik sistemin bir göstergesidir. Hallet'e (2003: 129) göre örgüt, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için planlı bir şekilde yapılandırılmış sosyal ilişkiler kümesidir.

Göldağ'a (2015: 23) göre örgüt, bireylerin gereksinimlerini gidermek için kurulan, üretim kaynaklarının tamamını bir araya getirilmesiyle oluşturulan yapılardır. Bu yapılar benzer özellikler gösteren bireylerden oluşur. Bu bireyler ortak amaç ve ülkü birliği etrafında bir araya gelirler. Baytok'a (2006: 6) göre örgüt, ortak amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelen ve çeşitli özelliklere sahip olan insan topluluklarıdır.

Şişman'a (2007: 25) göre örgütler biyolojik yönden ele alındığında canlı bir varlık olarak düşünülmekte, belli amaçlara odaklanmakta ve tıpkı diğer canlılar gibi yaşamsal faaliyetlerini sürdürme amacı gütmektedir. Örgütler sosyolojik yönden ele alındığında ise içinde bulunduğu toplumun küçük bir örneği olarak görülmekte ve o toplumu temsil etme özelliği taşımaktadır.

Yapılan tanımlardan hareketle örgüt, ortak bir amacı gerçekleştirmek üzere bir araya gelmiş, canlı, değişim ve gelişime açık insan topluluklarıdır. Örgütler insanların ihtiyaçlarını gidermek için kurulur. Örgütlerin mevcut beşeri ve maddi sermayeyi

etkili ve verimli kullanabilmeleri yöneticilerinin tutum ve becerileriyle ilgilidir (Peker, 1995: 1).

Bursalıoğlu'na (2011: 19) göre örgütsel amaçlar çeşitli biçimlerde ifade edilebilir. Bir örgütte beşeri ve maddi kaynakları etkili bir şekilde kullanmak, verimi artırarak emeği azaltmak, çatışmayı en aza indirmek, insan davranışlarını öngörerek seçenekleri çeşitlendirmek, bireysel sapmaları önlemek gibi amaçlar bunlardan bazılarıdır. Şişman'a (2007: 2) göre örgütler ihtiyaçlar doğrultusunda insanların oluşturduğu sosyal yapılardır. Bir örgütte yönetimin temel görevi, örgüt kültürü oluşturmak için ortak değer ve semboller oluşturarak örgütsel bütünleşmeyi sağlamaktır.

### **2.3.3. Örgüt Kültürü**

Örgüt kültürü kavramı literatüre ilk olarak 1979'da İngiliz sosyolog Pettigrew'in "Administrative Science Quarterly"de yayımlanan "Örgüt Kültürleri Üzerine" isimli makalesi ile girmiştir. Örgüt kültürü 1980'li yıllarda yönetim bilimi alanında önemsenen bir kavram haline gelmiş, grupların normları, ilişkileri, değer ve sembolleri gibi konulara dikkat çekmiştir (Şimşek ve Fidan, 2005: 4).

Waterman'ın "Mükemmellik Arayışı", Deal ve Kennedy'nin "Kurum kültürü" ve William Ouchi'nin "Teori: Z" adlı çalışmaları örgüt ve kültür kavramının literatürde birlikte ele alınmasında etkili olmuştur. Bu çalışmalarda örgüt kuramının sosyoloji, antropoloji ve etnoloji ile birlikte ele alındığı görülmektedir (Terzi, 2000: 20).

Unutkan'a (1995: 42) göre örgüt kültürü bireysel ihtiyaçlardan doğar. İnsanın bir gruba ait olma, tanınma ve kendini gerçekleştirme arzusu bir toplulukta herkesçe kabul gören değer, tutum ve davranışların yerleşmesini sağlar. Bu şekilde oluşan örgüt kültürü örgütü diğer örgütlerden ayırdığı gibi örgüt üyelerini de diğer insanlardan farklı kılar. Erdem'e (2007: 64) göre örgüt kültürü, bir örgütte paylaşılan, kolektif değer, tutum ve inançlar olarak tanımlanabilir. Örgüt kültürü çeşitli merasim, sembol ve efsanelerden oluşarak örgütün inanç ve değerlerini üyelere aktarır.

Eren'e (2000: 391) göre örgüt kültürü, örgütün değerini, tanınırlığını, sosyal statüsünü, diğer örgüt ve bireylerle olan ilişkisini yansıtır. Bu yönüyle kültür örgütü toplumsallaştıran, ona sosyal statü ve değer kazandıran önemli araçların başında

gelir. Aydoğan'a (2004: 6) göre örgüt kültürü bireylerin sosyolojik ve psikolojik gereksinimlerini gideren, öğrenilmiş davranışlar içeren topluluğu ifade eder. Örgüt ortamında paylaşılan değerler bireylere kimlik kazandırır ve örgütsel bağlılığı artırır. Bununla birlikte örgüt kültürü bireylerin davranışlarına yön vererek onları diğer bireylerden farklı kılar.

Özkalp ve Kırel'e (2005: 178) göre örgüt kültürü, örgüt üyelerinin keşfettiği ve katkıda bulunduğu temel düşüncelerdir. Örgüt sahip olduğu kültür sayesinde içsel ve dışsal problemlere karşı etkili çözümler üretir. Başaran'a (2000: 294) göre bireyler kendi kültürleriyle örgüte gelseler de örgüt içinde bununla yetinmeyerek diğer bireylerle örgüte özgü bir kültür oluştururlar. Örgüt kültürünün oluşması ve gelişmesi örgüt üyelerinin birlikte yaşama alışkanlığının bir sonucudur. Eğer bir örgütte kültür oluşmamışsa o örgütün yaşaması oldukça zordur.

Terzi (2000: 23) örgüt kültürü ile ilgili literatürdeki tanımları farklı bakış açlarına göre şu şekilde sınıflandırmıştır:

- Akılcı görüşe göre örgüt kültürü, örgütsel hedeflerin gerçekleşmesi için bir araç olarak görülür. Örgüt kültürü, paylaşılan değer, düşünce, tutum, beklenti ve varsayımlarla topluluğun ortaklaşa geliştirdiği normlardır.
- İşlevci yaklaşım, örgüt kültürünün nasıl oluştuğu, hangi özellikleri taşıdığı ve ne şekilde yayıldığıyla ilgilenir. Bu yaklaşıma göre örgüt kültürü, bir örgütün içsel kenetlenme ve dışsal uyumu sağlarken karşılaştığı problemleri çözmek için geliştirdiği işlevsel ve yenilenebilir inanç ve varsayımlar bütünüdür (Sargut, 2001: 107).
- Sembolik görüşe göre örgüt kültürü, örgüt içinde paylaşılan değer ve semboller sistemidir. Semboller kültürün merkezindedir ve çok önemlidir. Semboller bireylerin zihinlerinde kültürü kolayca oluşturmalarına yardımcı olur.

Hoy ve Miskel'e (2010'dan akt., Öztürk, 2015: 17) göre örgüt kültürü, bir örgütün benimsediği inanç, tutum ve değeri örgüt üyelerine tören, sembol ve efsaneler yoluyla aktarmaktır. Doğan'a (2012: 102) göre örgüt kültürü, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran kendine has özellikler ile bu özellikleri oluşturan düşünce, değer, inanç ve varsayımların tümüdür. Şişman'a (2007: 2) göre örgüt kültürü, örgüt üyelerinin paylaştıkları değer, düşünce, inanç, sembol ve uygulamalardır.

Schein'e (1990: 11) göre örgüt kültürü, temel varsayımları içeren, düşünme ve algılamayı kavratın, bütünleşme yoluyla örgütsel problemleri çözmeyi öğreten, çevreyle uyumu kolaylaştıran ve bunları yeni üyelere aktaran bir yoldur. Terzi'ye (2000: 57) göre örgütten örgüte değişiklik gösteren örgüt kültürü, örgüt içinde aidiyet duygusunu geliştiren, iyi ilişkiler kurulmasına katkı sunan ve örgütsel devamlılığı sağlayan önemli bir unsurdur.

Bakan'a (2009: 143) göre örgüt kültürü, örgüt üyelerince kabul gören, paylaşılan, örgüt üyelerinin davranışlarına yön veren, örgüte kimlik kazandıran, değer, inanç ve davranışlardan oluşan sembol, varsayım ve uygulamaların toplamıdır. Gibson ve diğerlerine (2012: 34) göre örgüt kültürü, paylaşılan değer, tutum ve beklentileri ifade ettiği için yapılan uygulamalar örgüt üyelerinin davranışlarına yön verir. Bir örgütte müşteri memnuniyetine yönelik hizmet kültürü oluşmuşsa örgüt üyelerinden bu yönde davranışlar sergilemeleri beklenir.

Ada'ya (2001: 21) göre örgüt kültürü, başarılı olmuş uygulamalardan hareketle oluşan inanç ve varsayımları içerir. Örgüt kültürünün işlevi, örgütte yönetsel gelişimi ve örgütsel verimliliği artırmaya yönelik bir ortam oluşturmaktır. Örgütsel hedeflerin önündeki değişime direnç ve örgüte ait hissetmeme gibi engelleri ortadan kaldırmaktır. Varol (1993: 186-187) örgüt kültürünün işlevlerinin şu konulara göre özetlenebileceğini belirtmiştir:

- Örgütsel kimliğin oluşmasına olanak sağlar.
- Örgüt ortamında paylaşılan değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayarak süreklilik oluşturur.
- Örgüt üyelerinden beklenen davranış biçimlerini düzenler. Üyelerin aidiyet duygusunu geliştirerek motivasyonlarını artırıcı özellik taşıır.
- Örgütsel devamlılığı sağlar.

Literatüre bakıldığında örgüt kültürü ile ilgili yapılan tanımlarda farklı bakış açıları olsa da bu tanımların bazı ortak özellikler taşıdığı görülmektedir. Baraz ve Berberoğlu (1999: 67-68) örgüt kültürüyle ilgili yapılan tanımların ortak özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Örgüt üyelerince paylaşılan değerleri ifade eder.
- Örgüte kimlik kazandırır ve örgütün ayırt edici özelliğidir.

- Örgütsel değerleri üyelere sembolik ifadelerle yansıtan ve örgüt içi paylaşım yoluyla efsane, varsayım ve alışkanlıklar içeren bir yapıdır.
- Başarı ve başarısızlığın kaynağıdır.
- Örgüt liderinin etkisi büyüktür.

Unutkan'a (1995: 34) göre örgütler, var olduğu çevreyle iletişim halindedir. Bir başka deyişle örgütler, toplumsal kaynakları kullanarak üreten ve ürettiklerini toplum hizmetine sunan açık sistemlerdir. Bu bağlamda her örgüt kullandığı kaynakları ürün olarak hizmetine sunduğu toplumun bir alt sistemidir. Doğan'a (2012: 109-112) göre örgüt kültürünün teşekkülü toplumsal kültürün teşekkülüyle benzerlik gösterir. Örgüt kültürünün teşekkülü iki boyutludur. Birinci boyut, örgüt kültürünü ortaya çıkaran unsurların neler olduğu ve bunların muhtemel etkileridir. İkinci boyut ise örgütsel değerlerin, sembollerin, inanç ve geleneksel uygulamaların hangi süreçlerle oluştuğunun tespiti.

### **2.3.3.1. Örgüt Kültürünün Öğeleri**

Kültür, toplumda kişiler arası ilişkileri, tutum ve davranışları yönlendiren bir yapıdır. Bununla birlikte birbiri ile bağlantılı öğelerden oluşan karmaşık bir bütündür. Bu öğeleri birbirinden ayırmak ve çözümlenmek imkânsızdır. Örgüt kültürünü anlamak ve açıklayabilmek için bu öğelerin bilinmesi gerekir (Şişman, 2007: 82). Örgüt kültürünün öğelerinin neler olduğu hususu bilim çevrelerince hep tartışılmış ve bu süreçte doğal olarak farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bilim insanları arasındaki en derin fikir ayrılığı toplumun neleri paylaştığı hususudur (Hoy ve Miskel, 2010'dan akt., Yaman, 2018: 8).

Literatür incelendiğinde örgüt kültürünün temel boyutlarını artefaktlar, temel değerler ve sayılıtların oluşturduğu görülür. Bunların yanı sıra semboller, kahramanlar, törenler, hikâyeler ve dil gibi unsurlar da örgüt kültürünün öğeleri arasındadır (Şişman, 2007: 82). Bu sınıflamadan hareketle örgüt kültürünü oluşturan öğeler şu şekilde açıklanmıştır:

#### **1. Artefaktlar**

Örgüt kültürünün görülebilen, fiziksel özelliklerini içerir. Kahramanlar, semboller, efsaneler, törenler gibi somut unsurlar artefaktların içinde yer alır. Artefaktlar örgüte yeni katılan üyelere örgütle ilgili bilgiler sunarak örgütün sosyal ve fiziksel yönünü betimler (Şişman, 2007: 93).

## 2. Temel Değerler

Değer kavramı, bireylere içinde buldukları kültürün özelliklerini aktaran, insan kişiliğini şekillendiren ve bireylerce değerli görülen en temel ögedir. Değerler sosyal hayatta olduğu kadar örgüt ortamında da önemli bir yere sahiptir. Çünkü insanlar, hayatlarını benimsedikleri değerlere göre düzenlerler (Şişman, 2007: 93). Değerler, örgüt ortamında gözle görülmeyen fakat üyelerin duygu, düşünce, tutum ve davranışlarına yön veren sayılılardır. Bu sayılılar örgütlerin çalışma ilkelerini, kimliklerini, problem çözme yöntemlerini, vizyonlarını, misyonlarını ve daha birçok unsuru içerir (Tikici, 2005: 217).

Çelik'e (2012: 39) göre değerler paylaşılan kavramlardır ve çalışanların performansını belirlemede önemli bir ölçüttür. Bununla birlikte örgütsel kimliğin göstergelerinden biridir. Bursalıoğlu'na (2011: 21) göre bir örgütün temel değerleri yalnızca amaçlara ulaşmada değil diğer yönlerden de önemli bir etkiye sahiptir. Örgütsel değerlerin temel işlevleri şu şekilde özetlenebilir:

- Üyelere amaçlara ulaşmada yol gösterir.
- Üyelere birlikte hareket etme kabiliyeti kazandırır.
- Üyelerin davranışlarını biçimlendirir.
- Olaylar ve durumlar karşısında üyelerin davranışlarına yönelik öngörü sağlar.
- İyi-kötü, doğru-yanlış, haklı-haksız gibi değer yargıları üretir ve yaşatır.

## 3. Temel Sayılılar (Varsayımlar)

Gözle görülmeyen inanç, yargı ve normlardan oluşan varsayımlar örgüt kültürünün temelini oluşturur. Örgüt üyelerinin duygu, düşünce ve davranışlarına yön veren örgütsel yaşama ilişkin dogmatik inanç ve doğrularını kapsar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 341). Varsayımlar, örgüt üyelerinin varlıklara, olay ve durumlara dair geliştirdikleri inançlardır. Üyelerin davranışlarını yönlendiren bu soyut kavram örgütsel yaşamda oldukça etkilidir. Sayılılar olduğu gibi kabul edilir ve bu nedenle tartışılmazdır (Çelik, 2012: 39).

Terzi'ye (2000: 46) göre bu sayılılar, örgüt ortamında tutarlı bir şekilde kabul görmüş olabilir ve hiçbir üye bu sayılıları yok saymaya cesaret edemez. Sayılılar, örgütsel sorunları çözmeye başarısı ispatlanmış araçlar olduğu için zamanla örgüt kültürünün vazgeçilmez unsuru olurlar.



#### **4. Semboller**

Sembol, duygu, düşünce ve olayları açıklayan, ortak anlamlar içeren kodlardır. Somut nesne ve işaretlerden oluşan semboller, bireylerin görmediklerini görünür kılmaya yarar. Bireylerde çağrışım uyandırarak duygu ve düşünceye yönelik anlamlar oluşturur (Göldağ, 2015: 66). Semboller, örgütü oluşturan bireyler aracılığıyla özel anlamlar yüklenen söz, hareket ve simgelerdir. Örgüt kültürünün öğeleri arasında önemli ve kapsamlı bir yere sahiptir. Bununla birlikte yeni üyelerin örgütü kolayca tanınmasını sağlayan sosyal bir öğrenme yöntemidir (Şişman, 2007: 96).

Kurşun'a (2019: 24-25) göre bir örgüte özgü olan bayrak, logo, marş, slogan, kıyafet, resim, hareket, işaret gibi örgütü anımsatan daha birçok şey örgütsel sembollerini oluşturur. Semboller bireylere kendi kültürel özelliklerini hatırlattığı için örgüt kültürünün olmazsa olmazlarından. Budak ve Budak'a (2004: 553) göre semboller, örgüt üyelerinin duygu ve düşüncelerini birbirlerine aktarmasına olanak sağlayan özel anlamlar içeren nesne, işaret ve davranışlardır.

#### **5. Hikâye ve Mitler**

Hikâye ve mitler genellikle örgütün geçmişine yönelik yaşanmışlıkların, olayların abartılarak ilgi çekici bir üslup ile örgüt üyelerine aktarılmasıdır. Hikâye ve mitler, örgütün bugünü ve dünü arasında bir köprü vazifesi görmesi ve üyelerin davranışlarına yön vermesi bakımından örgüt kültürü için oldukça önemlidir (Unutkan, 1995: 49). Hikâye ve mitler, örgüt geçmişinde çok önemli katkıları olan lider ve kahramanlar hakkında kuşaktan kuşa övgüyle aktarılan ve olağanüstü özellikler taşıyan sözlü anlatılardır (Tutar, 2013: 370).

Göldağ'a (2015: 73) göre mitlerin hikâyelerden farkı örgütün değerlerini tarihini ve başarılarını anlatan gerçek dışı anlatılar olmasıdır. Mitler, örgütsel değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasına, örgüt kültürünün oluşmasına yardımcı olur ve örgütsel kararlara dayanak oluşturur. Gerçekliği sorgulanmadan kabul gören mitler, örgütsel davranış kalıplarını da yapılandırır.

Vural ve Coşkun'a (2007: 13) göre hikâye ve mitler, örgütün geçmişinde yaşanmış olayları kültürel değer ve normları örgüt üyelerine hatırlatan sözlü anlatılardır. Bunlar çoğunlukla liderlerin kahramanlıkları, kovulma hikâyeleri, kurallara uymayanların aldığı cezalar ve kriz anında yapılacakları anlatan hikâyelerdir.

Terzi'ye (2000: 52) göre hikâye ve mitler, olumlu ve olumsuz yönlü sonuçlar doğurabilir. Örgütsel bağlılığı artırabileceği gibi örgütsel bölünmeye de çanak tutabilir. Hikâye ve mitler, bireylerin yapmak istedikleri davranışları destekleyen, onlara güven veren ve onları bu konuda teşvik eden önemli bir unsurdur.

## **6. Dil**

Dil, örgüt kültürü hakkında bilgi veren sözcük ve semboller kümesidir (Ören vd., 2005: 7). Dil, örgütsel kültürü aktarılmasını sağlayan temel araçtır. Örgüt üyelerinin duygu ve düşünceleri birbirleriyle paylaşarak örgütsel dayanışmayı güçlendirmelerinde dilin etkisi büyüktür. Örgütsel kavramlar, iletişim biçimleri ve seçilen sözcükler örgütün dilini oluşturur (Coşkun, 2010: 83).

Dil, bir örgütü diğer örgütlerden farklı kılan önemli bir unsurdur. Bir örgütte ortak bir yaklaşım geliştirmenin şartı ortak bir dil oluşturmaktır. Bu dil örgüte bir kimlik kazandırır ve üyeler arası iletişimi kuvvetlendirir (Tikici, 2005: 219). Bir örgütün kültürünü anlamak için o örgütte egemen olan kültürün çözümlenmesi gerekir. Çünkü dile hâkim olan üslûp, benzetmeler, mecazlar üyelerin olay ve durumlar karşındaki bakış açılarını doğrudan etkiler (Şişman, 2007: 98).

## **7. Törenler**

Törenler, bir örgütte üyeleri ödüllendirmek, örgüte yeni giren veya örgütten ayrılan üyeler için düzenlenen, örgütsel bütünleşmeyi sağlamak amacıyla yapılan etkinliklerdir. Örgüt üyelerinin motivasyonunu artırmak için düzenlenen törenler; ödül, belge ve madalya verme, ayrıcalıklı eğitim ve toplantılara katılma gibi etkinlikleri de içerir (Başaran, 2008: 400).

Törenler, bir toplumun birlik ve beraberliğini sağlamada ne denli öneme sahipse bu durum örgütler için de aynıdır. Törenler, örgütlerde örgütsel değer ve amaçları üyelere benimseterek kalıcı hale getirmek ve örgüt kültürünün sağlamlaştırmak için düzenlenen etkinliklerdir (Terzi, 2000: 48).

## **8. Lider ve Kahramanlar**

Lider ve kahramanlar, bir örgütün temel değer, inanç ve sembollerini kendi kişilikleriyle özdeşleştiren örnek kişilerdir ve bu kişiler örgüt üyelerinin esin kaynağıdır. Lider ve kahramanlar örgütün temel değerlerini temsil etmeleri ve

şahıslarında somutlaştırmaları yönüyle örgüt için simgesel kişilerdir (Boylu ve Sökmen, 2006: 46).

Seymen'e (2008: 51) göre kahramanlar diğer üyeleri etkilerler ve yenilikçidirler. Kahramanların örgüt içindeki etkileri sürekli ve bu kişiler örgütsel kültürüne şu şekillerde katkıda bulunurlar:

- Örgütsel başarıyı kendi kişiliklerinde somutlaştırarak ulaşılabilir hale getirirler.
- İlham kaynağı olurlar.
- Dışarıya karşı örgütün sembolü olurlar.
- Örgütteki iyi uygulamaları yaşatırlar.
- Üyelerin performansına bir standart getirirler.

Cameron ve Quinn'e (2011'den akt., Özgür, 2017: 17) göre birçok yönetim bilimci ve gözlemci örgüt kültürünün örgütsel verim ve devamlılık üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmektedir. Yapılan deneysel araştırmalardan elde edilen bulgular bu etkiyi doğrulamaktadır.

#### **2.3.4. Okul**

Okul, kökleri çok eskilere dayanan sosyal bir örgüt olmakla birlikte son yüzyılda ulus devletlerin ortaya çıkmasıyla yaygınlaşan kurumdur (Şişman, 2007: 13). Okullar eski zamanlarda dini mekânların çevresinde veya içinde oluşturularak başlangıçta yalnızca dini eğitim veren kurumlar olmuştur. Okullar zamanla yalnızca dini eğitim veren kurumlar olmaktan çıkarak diğer bilim alanlarına da yönelmiştir (Bayraktar, 2010: 92).

Okul, eğitim öğretimi planlı bir şekilde uygulayan ve farklı isimlerle ifade edilen sistemlerin tümünü içine alan genel bir kavramdır. Eğitim örgütleri içerisinde okullar eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumlardır (Başaran, 1996: 11). Okul, hayatın anlamlandırıldığı ve temellerinin atıldığı önemli bir yerdir (Açıkalın, 2007: 18).

Okul, belirlenen plan ve programlar dâhilinde hedeflere ulaşmak için belirli yaş gruplarındaki bireylere eğitim öğretim hizmetlerinin sunulduğu yerdir. Devletler, okulları eğitim politikalarına uygun müfredatın öğrencilere aktarıldığı kurumlar

olarak düzenler ve okullar toplumun ihtiyacı olan insan kaynağını yetiştirme görevi üstlenir (Şirin, 2012: 50).

Okullar, başta öğrenci ve öğretmenler olmak üzere bina, teknoloji, program vb. kaynakları alt sistemlerin desteğiyle kullanan ve eğitim hizmetlerini çevresine ürün olarak sunan örgütlerdir. Okullar, eğitimin çıktılarını değerlendirerek gerekli dönüt ve düzeltmeler ile varlığını sürdürmeye çalışan sosyal, dinamik ve açık sistemlerdir (Şişman ve Turan, 2005: 109).

Okullar girdi ve çıktısı insan olan örgütlerdir. Bu yönüyle okullar diğer örgütlerden farklıdır. Gerek okuldaki insan sayısının fazlalığı gerekse okulların bir milletin geleceği üzerindeki etkisi düşünüldüğünde okulların güçlü bir kültüre sahip olması gerekir. Okullar bu sayede toplumsal kültürü gelecek kuşaklara aktarabilir (Terzi, 2000: 98).

Örgüt kültürü ile ilgili yapılan araştırmalar okulların diğer örgütlere göre daha önemli kurumlar olduğu sonucunu vermektedir. Okulları önemli kılan temel özellik ise toplumsal kültürü aktarmada okulun üstlendiği görevdir. Çünkü okul, toplumsal kültürü aktarırken diğer örgütlere oranla bu kültürden en çok etkilenen örgüttür (Toprakçı, 2001: 7).

Okullar kültürel değişimin merkezindedir. Bu durum birbirine zıt iki görüş ortaya çıkarmıştır. Birinci görüşe göre okullar, toplumsal mirası bireylere aktarmalıdır. İkinci görüşe göre ise okullar, zamanla değişen kültürel yapıyı gözden geçirerek topluma uygun hale getirebilecek nitelikli bireyler yetiştirmektir (Bursalıoğlu, 2011: 35).

Okul kültürü kavramı son dönemlerde eğitim bilimcilerin sıkça üzerinde durduğu bir konu haline gelmiştir. Bu kavram çeşitli kaynaklardan beslense de temel olarak işletmelerdeki örgüt kültürünün eğitim örgütlerine uyarlanmış şeklidir (Stolp ve Simith, 1995'ten akt., Palancıoğlu, 2019: 10). Örgüt kuramlarının bazıları okulu canlı bir organizma, makine, sistem, yapı ve kültür gibi kavramlarla izah etmişlerdir. Fakat okul, bir makine olmaktan ziyade amaç ve görevleri bakımından kültürel, politik ve insani yönü ağır basan bir örgüttür (Çelik, 2012: 4).

### 2.3.5. Okul Kültürü

Örgüt kültürü kavramı uzun zaman iş hayatında yapılan kültür araştırmalarında kullanılmış, okullarla ilgili olarak 1980'lerin sonlarına doğru bir okulun yapısını ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılmaya başlamıştır. İşletmelerdeki örgüt kültürü kavramı eğitim örgütlerinde “okul kültürü” olarak ifade edilmeye başlamıştır (Celep, 2002: 356).

Okul kültürü, bir okulda zaman içinde oluşan yaşam biçimi olarak ifade edilir. Okulda genel kabul gören inanç, değer, beklenti, norm ve davranış biçimlerinden oluşan bu kültür; doğru-yanlış, iyi-kötü, önemli-önemsiz gibi değer yargıları oluşturur (Balcı, 2007: 187). Okul kültürü, okulda bulunan tüm bireylerin birlikte oluşturdukları davranış ilkelerini düzenleyen bir yapıdır. Okulda bulunan her birey okul kültürünü etkilediği gibi aynı zamanda bu kültürden etkilenir. Bir okulda bulunan kültür o okulun aynasıdır (Göldağ, 2015: 78).

Çelik'e (2012: 32) okul kültürü, yönetici, öğretmen, öğrenci ve çalışanların paylaşarak geçmişten bugüne taşıdıkları değer, tutum, inanç, kural, gelenek ve efsanelerden oluşan informal bir sistemdir. Ayık ve Ada'ya (2009: 430) göre ise okul kültürü, okuldaki paydaşların ortaya koyduğu ve paylaştığı inanç, değer, tutum, davranış, gelenek, norm, simge ve iletişim biçimlerinden oluşan anlam ve sembollerin toplamıdır.

Goleman'a (2006: 3) göre okul kültürü, paydaşların okul içerisindeki tüm yaşamışlıklarını kapsayan, onların davranış örüntülerini düzenleyen, yazılı olmayan alışkanlık, norm ve geleneklerden oluşur. Deal ve Peterson'a (1990'dan akt., Özgür, 2017: 17) göre okul kültürü, okulun geçmişten getirdiği temel değer, sembol, inanç ve geleneklerin bugüne yansımalarıdır. Her okul kendine has bir kültürü vardır. Bu durum bir okulun bahçesine girildiğinde hissedilebilir. Okul duvarlarındaki resimlerde veya öğrencilerin tutum ve davranışlarında okul kültürünü görülebilir.

Okullar, insanların oluşturduğu sosyal yapılar olduğundan zamanla kendi yaşam biçimini oluşturur. Bir okulun zaman içinde elde ettiği birikim, gelenek ve alışkanlıklar okula özgü bir kültür meydana getirir. Okuldaki her birey bu kültürün bir parçasıdır (Şişman, 2013: 179). Palancıoğlu'na (2019: 11) göre bir okula girdiğinizde nasıl karşılandığınız, öğrencilerin davranışları, okulun temizliği ve fiziki tasarımı, öğretmen, öğrenci, yönetici ve çalışanların iletişim biçimleri, okulun

akademik başarısı, okulda toplantı ve törenlerin ne sıklıkla yapıldığı gibi hususlar bize okul kültürünün ipuçlarını verir.

Literatür incelendiğinde okul kültürü ile ilgili farklı sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda yaygın olarak kullanılan sınıflandırmalardan başında “güçlü ve zayıf kültür” sınıflandırması gelmektedir (Şişman, 2007: 141). Güçlü okul kültürü, okuldaki paydaşların çoğunluğu tarafından benimsenen ve paylaşılan temel değerlerin var olduğu okul kültürüdür. Zayıf okul kültürü ise okuldaki paydaşlar tarafından benimsenen ve paylaşılan temel değerleri çok az olan ve ortak bir anlayışı bulunmayan okul kültürüdür (Güçlü, 2003: 148-149).

Güçlü bir kültürü sahip olan okullarda çalışanların okula bağlılık düzeyi yüksekken zayıf kültüre sahip okullarda düşüktür. Okul kültürünün güçlü veya zayıf olduğu okulların belirgin özellikleri **Tablo 2.11**'de şu şekilde gösterilmiştir:

**Tablo 2.11:** Güçlü ve Zayıf Okul Kültürünün Özellikleri

Güçlü Okul Kültürü	Zayıf Okul Kültürü
Yüksek standart ve başarı gelenek haline gelmiştir.	Okulun paydaşları arasındaki ilişkiler zayıftır.
Okulda huzurlu bir aile ortamı vardır.	Okulda çatışma iklimi hâkimdir.
Mesleki adanmışlık yüksek seviyededir.	Motivasyon düşüklüğü yaşanır.
Çalışanlar değişim ve gelişime açıktır.	Çalışanlar değişim ve gelişime kapalıdır.
Paydaşlar arasında güven ve sadakat üst düzeydedir.	Paydaşlar arası güvensizlik ve kıskançlık duygusu hâkimdir.
Paydaşlar arası başarı beklenti beklentisi yüksektir.	Paydaşlar arası başarı beklentisi düşüktür.
Yüksek ahlaki değerler ve sorumluluk bilinci hâkimdir.	Paydaşlar sorumluluk almaktan kaçınır.
İşbirliği, yardımlaşma ve eşgüdüm üst düzeydedir.	İşbirliği ve eşgüdüm çok zayıftır.

**Kaynak:** Özdemir (2006: 416-417).

Bir okul müdürünün temel görevi okulunda güçlü bir okul kültürü oluşturmak, yerleştirmek ve bunun sürekliliğini sağlamak için sahip olduğu tüm güç ve kaynakları kullanmaktır (Keçecioglu, 1998: 1003).

### 2.3.5.1. Okul Kültürünün Önemi ve İşlevleri

İnsani ilişkiler eğitim kurumlarının en çok üzerinde durduğu konuların başında gelir. Okullardaki örgütsel davranışların ve iletişim sisteminin anlaşılabilmesi yalnızca

biçimsel yapının incelenmesiyle değil aynı zamanda okullara canlılık kazandıran okul kültürünün de incelenmesiyle mümkündür (Çelik, 2012: 5). Okul kültürü, okul ortamında bulunan bireylerin benimsediği örgütsel değerleri ifade eder. Bu değerler tüm paydaşlara bir kimlik kazandırdığı gibi onlara iş yaşamlarında aradıkları anlamı sunar. Aynı zamanda yapılan iş ve etkinliklere saygınlık kazandırır (Aydın, 2014: 239).

Okul kültürü, yönetici, öğretmen ve diğer çalışanların belirli değer, norm ve ilkeleri kendilerinden beklenen davranışları yerine getirebilmelerine olanak sağlar. Okul kültürü, üyelerin uyumlu bir şekilde çalışmalarını, okula bağlılık göstermelerini, tutarlı ve kararlı olmalarını ve buna bağlı olarak da performanslarının artmasını sağlar (Atay, 2001: 181). Bir okulun kültürü belli inanç ve değerlere dayanır. Bu kültür okuldaki tüm bireylere ortak hareket kabiliyeti kazandırır. Okulda ilk defa uygulanacak bir etkinliğin başarıya ulaşabilmesi onun okul kültürü ile desteklenmesine bağlıdır. Çünkü okul kültürü ile uyumlu olmayan etkinliğin başarılı olması zordur (Çelik, 2012: 64).

Okul kültürü, üyelerin davranışlarını düzenleyen maddi ve manevi unsurların tamamıdır. Etkili bir okul kültürünün, üyelerin okula bağlılığını artırma, davranışlarını şekillendirme, yıkıcı çatışmaları önleme, kişiler arası ilişkilerde güven duygusu geliştirme, başarıyı artırma artırma gibi birçok faydası vardır (Gümüşeli, 2006: 8). Deal ve Peterson (2009'dan akt., Özgür, 2017: 18) okul kültürünün önemini şu şekilde özetlemişlerdir:

- Bireylerde okulla özdeşim kurma ve okulun temel değerlerine bağlılık duygusu geliştirir.
- Bireylerin davranışları üzerinde yönlendirici bir etkiye sahiptir ve önemsenen davranışları belirginleştirir.
- Bir okul olumlu bir kültüre sahipse bu durum tüm bireylerin motivasyonunu artırır.
- Olumlu okul kültürü bir okulun verimliliğini ve etkililiğini artırır.

Şimşek'e (2003: 24-25) göre okul kültürünün okula ve paydaşlara kimlik kazandırma, davranış ilkelerini belirleme ve örgütsel bağlılığı artırma gibi üç temel işlevi vardır. Bunların yanında okul içi belirsizlikleri en aza indirme, yapılacak işlere açıklık getirme ve yönerge oluşturma gibi başka işlevleri de vardır. Şişman'a (2002:

18-19) göre sosyal bir örgüt olan okulun kültür aktarımı, toplumsal birliği sağlama, yeni kültür üretme, kültürel değişim ve gelişime öncülük etme gibi işlevleri bulunmaktadır.

Okul kültürü, okulun davranış ve disiplin konularını düzenleyerek yönetici ve öğretmenlerin okulda disiplin ve düzen konusunda daha az mesai harcamalarına yardımcı olur (Şişman, 2013: 171-172). Okulda bulunan paydaşların karar alma süreçlerine katılmaları kendilerinden izler gördükleri için onların sorumluluk almalarını ve okula karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlar. Bu şekilde iş doyumları, motivasyonları, okula bağlılıkları ve üretkenlikleri artar. Bunun sonucunda okul başarısı da artar (Recepoğlu, 2014: 219).

Okul kültürü, bir okulda nelerin önemli nelerin önemsiz olduğuna dair üyeleri bilgilendirir. Yazılı olmayan kurallar, samimi ilişki ve beklentiler kurumsal gelişime katkı sağlar. Örtük programlar üyelere çalışma ilkeleri, kurumun niteliği, eğitim-öğretimde gelişimin sürekliliği konularında geribildirim sağlar (Deal ve Peterson, 2009: 14).

### **2.3.5.2. Okul Kültürünün Oluşumu ve Sürekliliği**

Okul kültürünün oluşmasında paylaşılan değer, inanç, gelenek ve sembollerin payı büyüktür. Okul kültürü, okulun işleyiş ve etkinlikleri üzerinde yönlendirici bir etkiye sahiptir. Bu kültürün okuldaki bireyler tarafından çokça kabul görmesi okulun verimliliğini artırır (Şişman, 2007: 150). Bir okulun kültürünü o örgütün tarihi, hikâyeleri, efsaneleri, değerleri, inançları, sembolleri, gelenekleri, törenleri, kahramanları ve kurumsal beklentileri oluşturur (Göldağ, 2015: 84).

Şimşek'e (2003: 13) göre okul kültürü kendiliğinden ortaya çıkmaz. Okul kültürünün oluşturulmasında ve sürekli hale getirilmesinde birçok unsurun etkisi vardır. Yapılan araştırmalar okul kültürünün okuldan okula değişiklik gösterdiğini ve farklı kültürlerin başarıyı etkilediğini ortaya koymuştur. Özdemir'e (2006: 414) göre okulun tarihi, vizyonu, misyonu, bulunduğu çevre, fiziki yapısı, sistemi ve teşkilatı gibi unsurlar okul kültürü belirleyen etmenler arasındadır.

Okul kültürünü oluşturacak ve yerleştirecek kişi okul müdürüdür. Okul müdürü ilk olarak öğrenci, öğretmen ve çalışanların geçmiş yaşantılarını incelemeli, hâlihazırdaki kültürü değerlendirmeli, aksaklıkları ortaya koymalı ve arzu ettiği



kültürü tasarlamalıdır. Okula hâkim olmalı, yapılan iyi işleri takdir ederek başarıya ulaşmak için çalışanları motive etmelidir (Çelikten, 2006: 60). Bu yönüyle okul müdürü bir eğitim lideridir. Okul kültürünü oluşturma ve yerleştirme aşamalarında diğer üyelerin temel değer ve beklentilerine de önem vermelidir. Sağlam bir okul kültürü tüm paydaşların ortak değerler etrafında bir araya gelmesine bağlıdır (Terzi, 2000: 100).

Her okulun kendi yapısına uygun bir okul kültürü vardır. Lider olarak okul müdürleri bu kültürü oluşturarak öğrenci, öğretmen ve çalışanların daha iyi çalışabilecekleri bir ortam sağlamış olur. Yapılan araştırmalar güçlü okul kültüründe başarının yüksek olduğunu, zayıf okul kültüründe ise başarının düşük olduğunu göstermektedir (Çelik, 2013: 53). Bununla birlikte yapılan araştırmalarda okulun akademik başarısı, öğretmenlerin tutum ve davranışları, ödül ve ceza uygulamaları, öğrenme ortamları, öğrencilere sorumluluk verilmesi, eğitim öğretimde kararlılık, okul çalışanlarının niteliği gibi unsurların okul kültürünün oluşmasında önemli etkilerinin olduğu belirtilmektedir (Celep, 2002: 358).

Saphier ve King (1985: 67) etkili okul kültürü oluşturmada uyulması gereken norm ve öğeleri on iki maddede şu şekilde belirtmişlerdir:

- **Ortaklaşa hareket:** Çalışanların ortaklaşa hareket ettiği okullarda profesyoneller yardımlaşmaya önem verir. Benzer ihtiyaç ve sorunlara farklı bilgi ve beceriye sahip insanlar çözüm üretir. Öğretmenler arasında fikir alışverişine önem verilir ve bireysellikten öte grup çıkarları ön plandadır.
- **Tecrübe:** Öğretmenler yeni proje ve etkinlikler konusunda meslektaşları ve yöneticiler tarafından desteklenir. Bu şekilde yeni bilgiler öğrenilerek etkisiz uygulamalar terk edilir ve öğretmenler ödüllendirilir. Öğretmenler her zaman aktiftir ve sürekli bir arayış içindedir.
- **Yüksek beklenti:** Çalışanların mesleki gelişimi çok önemsenir. Yönetici ve öğretmen performansı sürekli gözlemlenir. Yönetici ve öğretmenlerden yüksek performans beklenir. Paydaşlardan işbirliği içerisinde çalışarak yeni fikirler üretmeleri beklenir. Başarı ve başarısızlık durumunda ödül ve ceza mekanizması devreye girer.
- **Güven ve dürüstlük:** Veli ve yöneticiler öğretmenlerin bilgi ve becerisine güvenirlere. Öğretmenlerin yeni fikirleri önemsenir ve bu fikirleri sınıf

ortamına taşınmaları teşvik edilir. Özgün eğitsel etkinlikler için öğretmenlere gerekli bütçe ve teçhizat sunulur.

- **Maddi destek:** Öğretmen eğitimine önem verilir ve konuda öğretmenlere zaman ve kaynak sağlanır. Çalışanların kişisel ve mesleki gelişimleri için her türlü destek sunulur.
- **Bilginin ulaşılabilirliği:** Bilgi sınırsızdır ve öğrenmenin sonu yoktur. Öğrenme sadece okulla sınırlı değildir ve bu bağlamda çalışanlar çeşitli seminer, sempozyum ve çalıştaylara katılabilir, istediği kitap ve dergi gibi kaynaklara ulaşabilir.
- **Onay ve takdir:** Okul ortamında başarılı ve güzel işler onay ve takdir görür.
- **Yardımlaşma, eğlence ve kutlama:** Okulda yönetici, öğretmen ve öğrencilerin önemli günleri kutlanır. Sıkıntılı zamanlarda herkes birbirine yardımcı olur. Bireyler söz ve davranışlarıyla birbirlerine değerli olduklarını hissettirirler.
- **Karar alma süreçleri:** Öğretmenler kendilerini ve öğrencilerini ilgilendiren konularda karar alma süreçlerine katılırlar. Öğretmenlerin teklif ve önerileri her koşulda önemsenir ve takdir görür.
- **Değerli olanı koruma:** Yönetim, bürokratik uygulamaları en aza indirger ve öğretmenler zamanının çoğunu eğitime kullanır. Sık sık toplantı yapılmaz, gerekli bilgiler sözlü ve yazılı olarak bildirilir. Yapılan toplantılar ise eğitimi planlamak için yapılır.
- **Gelenekler:** Öğrenci ve öğretmenlerin ortaklaşa planladığı gezi, piknik, bilim fuarı gibi etkinlikler vardır. Bu etkinlikler bazen müfredata bağlı projeler iken bazen de gelenekselleşmiş uygulamaları içerebilir.
- **Açık ve şeffaf iletişim:** Öğretmenler duygu ve düşüncelerini yönetici ve meslektaşlarına doğrudan iletişim yoluyla aktarabilirler. Öğretmenler fikir ayrılığına düştükleri konularda tartışabilir ve yapıcı çözümler üretebilirler.

Taymaz'a (2009: 80) göre bir okulda okul kültürü oluşturmak isteyen yöneticiler, bireysellikten çok "biz" anlayışına sahip olmalı, bunu herkese hissettirmeli, öğretmenlerin okula aidiyetlerini artırmalıdır. Bununla birlikte yöneticiler okul kültürünü oluşturmak, yerleştirmek ve kalıcı hale getirmekten sorumludur. Bunun için şu rolleri yerine getirmeleri gerekir:

- Eğitim öğretimin planlanması sürecinde kültürel etkinliklere de yer verilmelidir.
- Okul kültürünü oluşturan değer ve davranış örüntülerine ilham kaynağı olmalıdır.
- Okul kültürünü kendi kişiliğinde somutlaştırmalı ve temsil kabiliyetine sahip olmalıdır.
- Okul değerleri tüm paydaşlar tarafından benimsenmelidir.
- Okul kültüründen yararlanarak çalışanların verimliliğini artırıcı hamleler yapılmalıdır.
- Öğretmen, öğrenci ve çalışanlar arasında sosyalleşmeyi sağlamalıdır.
- Okul kültürünün sahip olduğu değer, sembol ve kuralları belirlemelidir.
- Okulda paylaşılan kültür geleneksel hale getirilmelidir.
- Okulun tarihinde iz bırakan lider ve kahramanların hikâyeleri anlatılmalıdır.
- Okul kültürü korunarak çağın gereklerine uygun küçük dokunuşlar yapılmalıdır.
- Tüm paydaşların katılımı sağlanarak tören ve etkinlikler düzenlenmelidir.
- Okul kültürüne herkesin uyması için çaba harcanmalıdır.

Okul kültürünün oluşturan okul içi ve okul dışı birçok etken vardır ancak en önemli etken okul yöneticisidir. Okul yöneticisi katı bürokratik kurallar yerine temel değerler oluşturmalı ve böylece tüm üyeleri ortak paydada bir araya getirmelidir (Şişman ve Turan, 2004: 120). Blandford (1997'den akt., Terzi, 2000: 100) okul kültürünün çeşitli şekillerde oluşabileceğini belirtmiş ve bunları dört başlık altında şu şekilde ifade etmiştir:

- **Etkinlikler:** Tören ve kutlamalar.
- **İletişim:** Semboller, hikâyeler, masallar ve efsaneler.
- **Fizikî Yapı:** Yerleşim yeri, okul binası ve sınıflar.
- **Ortak Dil:** Okulda hâkim olan dil ve üslup.

Okul yöneticisi, okul kültürünün sürekliliğini sağlamada okula yeni katılan bireylerin uyum süreçlerine önem vermeli, onların getirdiği farklı kültürleri okul kültürünü zenginleştirici unsurlar haline getirebilmelidir. Ayrıca okulda bulunan farklı

kültürleri kaynaştırarak tüm paydaşları okul kültürü etrafında bir araya getirebilmelidir (Dolunay, 2007: 14).

Okul yöneticisi okulda bulunan tüm üyelere ve alt kültürlerle eşit mesafede olmalıdır. Eğer bu hususa dikkat etmezse okul içinde baskın bir alt kültür ortaya çıkarak diğer üyeler üzerinde baskı kurabilir. Buna bağlı olarak okul içinde kurumsal çatışmalar ortaya çıkabilir (Şişman, 2013: 169).

Okulu tanıtan kültürüdür ve okul varlığını kültürüne borçludur. Tanıtım, okul kültürünü yönetme süreçlerinden biridir. Okul, başarılı olmak için çevresel beklentileri karşılayacak bir kültür oluşturmalı ve bu kültürü çevreye tanıtmalıdır (Çelik, 2012: 70). Okul yöneticisi, oluşturduğu okul kültürünün çevreye tanıtmalıdır. Bu şekilde çevre ve okul ilişkisi daha sağlıklı bir hal alacaktır. Veliler okul kültürünü tanıyarak zamanla okula bağlılık hissi geliştireceklerdir. Bu sayede okul kurumsal amaçlara ulaşmada çevresel imkânlardan da yararlanma olanağı bulacaktır (Özdemir, 2006: 418).

Okul yöneticisi, oluşturduğu okul kültürünü çevreye tanıtırken geleneksel törenler hazırlayabilir, kültürel ve sportif etkinlikler düzenleyebilir, okulu tanıtan broşürler bastırıp dağıtabilir veya yerel ve ulusal kitle iletişim araçlarını aktif olarak kullanabilir (Çelik, 2012: 69).

### **2.3.5.3. Okul Kültürünün Boyutları**

Her okulun kendine has bir kültürü vardır ve bu kültür her okulu farklı kılar. Bu farklılığın anlaşılması için okulların kültürünü oluşturan alt boyutların iyi bilinmesi gerekir. Bu alt boyutlara bakarak okulların kültürleri hakkında yorum yapılabilir (Öztürk, 2015: 30). Literatür incelendiğinde okul kültürünün araştırmacılar tarafından çok çeşitli yön ve alt boyutlardan ele alındığı görülmektedir (Terzi, 2005: 425). Bu araştırmada okul kültürünün “*destek kültürü, bürokratik kültür, başarı kültürü ve görev kültürü*” boyutları ele alınacaktır.

#### **2.3.5.3.1. Destek Kültürü**

Destek kültürünün olduğu okullarda bireyler arasında işbirliğine dayalı olumlu ilişkiler görülür. Bununla birlikte dürüstlük, şeffaf iletişim, problem çözme isteği, yüksek başarı beklentisi gibi önemli kurumsal özellikler destek kültürünün karakteristik özelliğidir (Terzi, 2005: 425).

Destek kültürünün görüldüğü okullarda kişiler arası güvene dayalı bir ilişki vardır. Ayrıca, okul çalışanları arasında bağlılık, yardımlaşma, başarı beklentisi, sağlıklı iletişim, problem çözme ve kurum kültürünü korumak esastır (Şimşek, 2005: 10). Destek kültürünün hâkim olduğu okullarda üyeler arasında sağlıklı iletişim ve etkileşime, resmi ilişkiden çok samimi ilişkiye, yardımlaşmaya, karşılıklı güvene ve karar alma süreçlerinde etkin katılıma önem verilir (Sönmez, 2006: 86).

#### **2.3.5.3.2. Bürokratik Kültür**

Bürokratik kültürde yasal ve akılcı bir örgütlenme vardır. Bu kültürde kişisel ilişkiler geri plandadır ve yöneticiler kontrol mekanizmasını etkin kullanır. Okulun kontrolü için uygulamalarla ilgili ayrıntılı tanımlar vardır. Yönetim, ilke ve kuralları üyelere sürekli hatırlatarak kontrolü sağlamayı amaçlar (Terzi, 2005: 426). Bürokratik kültürün olduğu okullarda sınırlar akılcı ve yasal ilişkilerle çizilir. Yöneticiler uygulamadaki gücünü kişiler arası ilişkilerden değil kanunlardan alır (Çelik, 2012: 30).

#### **2.3.5.3.3. Başarı Kültürü**

Başarı kültürünün hâkim olduğu okullarda kurallardan çok işlerin yapılması ve amaçların gerçekleşmesi ön plandadır. Bireylerin sorumluluk bilinciyle hareket ederek problemlerin üstesinden geldiği görülür (Şişman, 2007: 150). Bu okullarda üyelere sorumluluk verilir, problem çözme önemsenir, görev ve sorumluluklarını başarıyla yerine getiren üyeler desteklenir (Terzi, 2005: 426).

Başarı kültürüne sahip okullarda yapılan işler üyeleri heyecandırır ve motive eder. Bürokratik ve disipline dayalı olmaktan çok işlerin vaktinde yapılarak amaçların gerçekleştirilmesi ön plandadır (Çetin, 2004: 48). Başarı kültürü bu bakımdan yerel ve geleneksel kurumlarda yaygın olarak görülmektedir. Bu kültüre sahip okullarda yöneticiler üyelere güvenir ve iyi oldukları işleri vererek onlarda başarı duygusunu harekete geçirmeyi amaçlar. Bununla birlikte üyelerden zaman ve enerjilerinin çoğunu okula harcamalarını beklerler (İra ve Şahin, 2011: 4).

#### **2.3.5.3.4. Görev Kültürü**

Görev kültürünü benimseyen okullar, odak noktasına örgütsel amaçları koyar ve iş merkezlidir. Okuldaki uygulamaların tamamı hedeflere yöneliktir ve kişisel hedeflerden ziyade kurumsal hedefler önceliklidir (Balcı, 2007: 187). Görev kültürüne sahip okullarda kurumsal amaçlar ön plandadır ve iş odaklı bir anlayış

hâkimdir. Okulda bireysel amaçlardan çok örgütsel amaçlar önemsenir (Terzi, 2005: 426).

Görev kültüründe yapılacak iş ve projelerin başarıya ulaşabilmesi için doğru kişiler doğru işlere verilir. Bu örgütlerde işlevsel birimler dikey yapıda, proje ekipleri ise yatay yapıda oluşturulmuştur. Uzmanlığın kaynağı güç ve otoritedir. Güç bağlantılarının kesişim noktaları bu kültürün simgesidir (Seymen, 2008: 89).

Görev kültürünün bulunduğu okullarda değişime çabuk uyum sağlama, üyeleri etkin kullanma, proje ekipleri ve disiplinler arası uzmanlık ön plandadır. Üyelere ekip ruhuyla özgürce çalışabilmeleri için sorumluluk verilir. Bu kültür hızlı tepki ve esnekliğin önemsendiği okullarda işlevseldir (Bennet ve Bennet, 2004: 103).

## **2.4. İlgili Araştırmalar**

### **2.4.1. Ruhsal Liderlik ile İlgili Araştırmalar**

Rezach (2002: 99) ruhsal liderliğin eğitim yöneticilerine uygunluğunu incelediği araştırmasında ruhsal liderlik stilinin eğitim kurumlarında oldukça işlevsel bir liderlik türü olduğu sonucuna varmıştır. Okullar yüksek motivasyonlu paydaşların bulunduğu ve rekabetin yoğun yaşandığı kurumlardır. Bu nedenle okul müdürü paydaşları yönlendirmeli, öğretmen ve velilere “liderlerin lideri”, öğrencilere ise “baş öğrenen” yaklaşımını sergilemelidir.

Malone ve Fry (2003: 18) ruhsal liderlik üzerine yaptıkları araştırmalarda okullarda “örgütsel tasarım stratejisi” oluşturmuşlar ve katılımcıların ruhsal liderliğin alt boyutlarından olan umut/inanç ve fedakârlık düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu sonucuna varmışlardır. Bununla birlikte öğrencilerin akademik başarılarının artmasında okul yöneticilerinin ruhsal liderlik stilinin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Fry ve Matherley (2006’dan akt., Çimen, 2018: 118) ruhsal liderlik ve örgüt verimliliği ile ilgili yaptıkları araştırmalarında ruhsal liderlerin üyelerin örgütsel bağlılık ve verimliliklerini artırmada adanmışlık temeline dayalı bir örgüt kültürü oluşturmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Karadağ (2009: 1389) öğretmen algılarına göre yöneticilerin ruhsal liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında okul kültürünün oluşmasında ruhsal liderlerin önemini vurgulamıştır. Okul müdürlerinin

mutluluk ve performansa yönelik davranışlarının öğretmenlerin okul kültürü algılarına olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir.

Fry, Matherley ve Quimet (2010: 291) ruhsal liderlik ile ilgili yaptıkları araştırmada bir örgütte ruhsal liderliğin oluşmasının örgütsel kültür ve vizyonla ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bir örgüte aidiyet duygusuyla bağlı olan lider ve üyelerin örgütsel çalışmalarda adanmışlık davranışı gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Akar (2010: 94) okullarda ruhsal liderliğin uygulanabilirliğini araştırdığı çalışmada ruhsal liderliğin asıl amacının üyeleri çağrı ve aidiyet duygusu yoluyla harekete geçirerek onların verim ve örgütsel bağlılıklarını artırmak olduğunu vurgulamıştır. Bu yönüyle ruhsal liderliğin okullarda uygulanabilir olduğu sonucuna varmıştır.

Polat (2011: 2038) ise üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre üniversitede çalışan öğretim üyelerinin ruhsal liderlik davranışı sergileme düzeylerini araştırmış ve ruhsal liderlik ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Korkut (2012) ruhsal liderliği kurumsal olarak incelediği araştırmasında ruhsal liderliği dini ve laik açılardan ele almıştır. Araştırma sonucunda laik ve dini bakış açılarına göre ruhsal liderlerin çoğunlukla ortak özellikler gösterdiğini, ruhsal liderliğin eğitim örgütlerinde kurum kültürü oluşturmada ve üyelerin performansını artırmada olumlu etkilerinin olabileceğini belirtmiştir.

Ghasemizad vd. (2012: 17) araştırmalarında öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile iş doyumunu ve verimlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya sonucuna göre ruhsal liderliğin alt boyutlarından olan fedakârlık ile öğretmenlerin iş doyumunu ve iş yaşamını arasında olumlu yönde bir ilişki vardır.

Akgüney (2013: 112) ruhsal liderliğin örgütsel çıktılara etkisini incelediği araştırmada ruhsal liderlik ve örgütsel çıktılara ilişkin tüm alt boyutlar arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde çift yönlü ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre ruhsal liderlerin, hem bireylerin örgütsel bağlılıklarını hem de işletmelerin bireysel ve örgütsel verimliliklerini artırmada belirleyici rol oynadıklarını belirtmiştir.

Özgan vd. (2013: 79) okullarda öğretmen görüşlerine göre ruhsal liderlik ile motivasyon arasındaki ilişkiyi araştırmışlar ve öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları

ile motivasyonları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları arttıkça motivasyonlarının da arttığını belirtmişlerdir.

Gündüz (2014: 147) ruhsal liderlik ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkide duygusal zekânın aracı etkisini incelediği araştırmada ruhsal liderliğin örgütsel sinizmi azalttığını, duygusal zekâ ile örgütsel sinizm arasında negatif bir ilişki bulunduğunu ve duygusal zekânın ruhsal liderlik ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkide aracı bir değişken olduğunu tespit etmiştir.

Dağlı ve Ardıç (2014: 71) ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algılarını inceledikleri araştırmada öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının umut/inanç, vizyon, adanmışlık, ait olma, örgütsel bağlılık ve yaşamsal memnuniyet alt boyutlarında orta, içsel yaşam ve anlamlandırma alt boyutlarında ise yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Aslan ve Korkut (2015: 135) ilkokullarda öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarını araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin ruhsal liderliğin alt boyutları olan umut/inanç, içsel yaşantı ve anlamlandırma bakımından iyi düzeyde oldukları ancak vizyon, aidiyet ve örgütsel bağlılık açısından iyi düzeyde olmadıkları sonucuna varmışlardır.

Tan (2015: 105) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin ruhsal liderlik stilleri ile işe tutkunlukları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ruhsal liderliğin çalışanların işe tutkunluklarını yordadığı sonucuna varmıştır.

Bozkuş ve Gündüz (2016: 415) ruhsal liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin modellemesini yaptıkları araştırmada ruhsal liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka ifadeyle ruhsal liderlik stilini benimseyen okul yöneticileri, okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedirler.

Fry ve arkadaşları (2016'dan akt., Narcıkara, 2017: 75) ruhsal liderlik modelinin örgütsel verimlilik üzerindeki olumlu etkisini incelemişlerdir. Bu araştırmanın sonucunda bir örgütte ruhsal liderlik ile mutluluk, iş tatmini, anlamlı yaşam, örgütsel bağlılık ve verimlilik arasında olumlu bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.



Çimen (2016: 15) öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri ile ruhsal liderlik algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Narcıkara (2017: 157) ruhsal liderlik davranışının algılanan performans üzerine etkisini incelendiği araştırmada ruhsal liderlik davranışının çalışanların psikolojisini, örgütsel destek algılarını ve örgüt performanslarının niteliğini anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Akıncı (2017: 164) lise öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmen liderliği ve öz yetkinliklerine etkisini incelediği araştırmada ruhsal liderliğin öğretmen ve diğer çalışanları örgütsel amaçları gerçekleştirmede istekli hale getirdiği, aidiyet duygusu ile işbirliği içerisinde örgütsel gelişime yönelik çalışmalara yönlendirdiği ve onları adanmışlık bilinciyle sorumluluk almaya teşvik ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Çimen (2018: 115) araştırmasında liselerde çalışan öğretmenlerin okul kültürü, ruhsal liderlik ve örgütsel sessizlik algıları ile okul başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Okul kültürü, ruhsal liderlik ve okul başarısı arasında yüksek bir ilişki bulunduğunu, okul kültürü ile örgütsel sessizlik arasında ise zayıf bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

#### **2.4.1. Okul Kültürü ile İlgili Araştırmalar**

Cheng (1993: 93) okul kültürleri ile etkili okulların bağımlı ele aldığı araştırmasında güçlü okul kültürü olan okulların uyum, performans ve şeffaflık bakımından etkili okullar olduğunu sonucuna varmıştır.

Şahin (2003: 114) eğitim kurumlarında yöneticilerin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada sürdürümcü ve dönüşümcü liderlik stilleri ile okul kültürü arasında olumlu yönde, anlamlı ilişkilerin olduğunu tespit etmiştir.

Terzi (2005: 433-434) ilköğretim okullarında örgüt kültürünü incelediği araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okullarında görev yönelimli bir okul kültürü bulunduğunu, bunu sırası ile başarı kültürü, bürokratik kültür ve destek kültürü alt boyutlarının izlediğini belirtmiştir. Ayrıca araştırmada ilköğretim okullarındaki

kültürel yapının görev yönelimli çıkmasının manidar olduğunu çünkü yöneticilerin görev odaklı olmalarının güce olan eğilimlerini gösterebileceğini ifade etmiştir.

Sönmez (2006: 99) meslek liselerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre meslek liselerinin başat kültürünü bazı değişkenlere göre incelediği araştırmada lise türü ve görev değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin okul kültürü algısında anlamlı düzeyde farklılaşma tespit etmiştir. Başat okul kültürü alt boyutunun rol kültürü olduğunu onu sırası ile güç kültürü, destek kültürü ve başarı kültürünün izlediğini ifade etmiştir.

Kara (2006: 108) okullardaki örgüt kültürünün okul yöneticilerinin etik davranışları üzerindeki etkisini incelediği araştırmada okuldaki örgütsel kültürü oluşturan yapıların okul yöneticilerinin etik davranışlarını pozitif yönde etkilediği sonucuna varmıştır.

Aidla ve Vadi (2007: 11-12) okul kültürü ile okul performansı arasındaki ilişkiyi okulun büyüklüğü ve çevresine göre inceledikleri araştırmada görev ve ilişki odaklı okul kültürü ile okul performansı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Esinbay (2008: 84) ilköğretim okullarında örgüt kültürünü incelediği araştırmada yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki kültüre ilişkin algılarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçları yöneticilerin görev yönelimli olduklarını, bunu sırası ile başarı kültürü, destek kültürü ve bürokratik kültür alt boyutlarının izlediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin de görev yönelimli olduğu, bunu sırası ile destek kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültür alt boyutlarının izlediği tespit edilmiştir.

Aslan, Bakır ve Özer (2009: 11) öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okul kültürünü ele aldıkları nitel araştırmada sevgi, saygı, güven, yardımlaşma ve amaç birliği gibi ortak değerlerin okul kültürünün temel dayanağı olduğunu belirtmişlerdir.

Hatchett (2010: 176) okul kültürünün etkileri ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda okul kültürü algısı ile okulun akademik başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Sezgin (2010: 156) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelmış ve okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılığını

yordayan önemli bir değişken olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlanma şekillerinin okul kültürünün destek, başarı ve görev alt boyutlarıyla; devam bağlılığının ise bürokratik kültür alt boyutuyla pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmiştir.

Wong (2010: 273-276) okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarını tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmada aynı zamanda öğretmenlerin iş doyumunu ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi de incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul kültürünün unsurları ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca resmi ve özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Devlet okulunda çalışan öğretmenlerin okul kültürü algılarının özel okulda çalışan öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirtaş ve Ekmekyapar (2012: 538-541) okullarda öğretmen algılarına göre yöneticilerin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisini inceledikleri araştırmada okul kültürünün öğretmenler tarafından işbirlikçi, destekleyici ve olumlu olarak algılandığını belirtmişlerdir. Değerlere dayalı yönetim anlayışı ile okul kültürü arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Bununla birlikte okul kültürünün değerlere dayalı yönetim anlayışından anlamlı düzeyde etkilendiği sonucuna varmışlardır.

Özdemir (2012: 615-617) ilköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada okul kültürünün örgütsel sağlık hakkında önemli ipuçları sunduğunu belirtmiştir. Araştırma bulguları ilköğretim okullarında görev kültürünün baskın olduğu, destek kültürü ile bürokratik kültür arasında negatif yönlü bir ilişki bulunduğu; destek kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü boyutlarının okul sağlığının akademik önem boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı sonucunu ortaya koymuştur. Fakat başarı kültürünün akademik önemi yordamaması şaşırtıcı bir sonuç olmuştur. Okul kültürünün destek ve başarı boyutları öğretmenlerin mesleki liderlik algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Okul sağlığının moral boyutunun tek anlamlı yordayıcısının destek kültürü olduğu görülmektedir. Sonuç olarak araştırma bulguları, ilköğretim okullarında okul kültürünün görev yönelimli olduğunu ve öğretmenler arası anlayış ve yardımlaşmayı ifade eden moral düzeyinin yüksekliğini ortaya koymuştur. Ayrıca

başarı kültürünün yeterli düzeyde desteklenmediği ile ilgili önemli ipuçları sunmaktadır.

Ghamrawi (2013: 40) okul kültürü ile liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada serbest bırakıcı liderlik stili ile okul kültürü arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlamıştır. Bununla birlikte okul kültürü ile dönüşümcü liderlik stili arasında ise pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Balcı (2007: 26) okul kültürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkini incelemiş, başarılı bir okul için işbirliği ve yüksek beklentiye dayalı öğrenme- öğretim ortamını önemseyen bir okul kültürünün gerekliliğini ifade etmiştir.

Butucha (2013: 11) ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul kültürünü incelediği araştırmada öğretmenlerin okul kültürü algılarının remi ve özel okullarda okul kültürünün işbirliği, mesleki gelişim ve destek alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu üç alt boyutta da devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algılarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Okulun bulunduğu çevreye göre bakıldığında ise okul kültürünün işbirliği alt boyutunda zor şartlarda çalışan öğretmenlerden yana anlamlı bir farklılaşma olduğu, diğer boyutlarda anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Soleimani ve Jahanian (2016: 283-286) lise müdürlerinin ahlaki farkındalıkları ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada okul kültürünün öğeleri olan anlamlı iş, uyum, misyon ve uygunluk ile okul müdürlerinin ahlaki farkındalık davranışları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Kurşun (2019: 170-184) okul kültürünü incelediği meta analiz çalışmasında liderlik, örgütsel bağlılık ve motivasyon ile okul kültürü arasında pozitif yönlü, anlamlı ve güçlü bir ilişki tespit etmiştir. İş doyumunu ve örgütsel güven ile okul kültürü arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyli bir ilişki görülürken öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri ile okul kültürü arasında negatif yönlü, anlamsız ve düşük düzeyli bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Çimen ve Karadağ (2019: 41) lise öğretmenlerinin ruhsal liderlik davranışları, örgüt kültürü, örgütsel sessizlik algıları ile okul akademik başarısı arasındaki ilişkiyi

inceledikleri araştırmada ruhsal liderlik ile örgüt kültürü ve okulun akademik başarısı arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca örgüt kültürü ile örgütsel sessizlik arasında ise negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması ve toplanan verilerin analizlerinde kullanılan istatistikî çözümleme teknikleri üzerinde durulmaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmen algılarına göre yöneticilerin ruhsal liderlik stiline okul kültürüne etkisinin incelenmesi amacıyla tarama türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlâ var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. İlişkisel tarama modelleri ise iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede aralarında ilişki aranacak değişkenler ayrı sembolleştirilir. Bu sembolleştirme ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılandırılır (Karasar, 2012: 77-81).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kartal ilçesinde devlet okullarında (ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan 3657 öğretmen oluşturmaktadır. Evren, araştırma alanına giren ve aynı özellikleri taşıyan birimlerin tümüne denir. Evrenin büyüklüğü ilgilenilen özelliğe göre değişir. Araştırmanın evreni, okul, mahalle, il, ilçe olabileceği gibi ülkenin tamamı da olabilir (Büyüköztürk vd., 2017: 83).

Büyüköztürk ve diğerlerine (2017: 88) göre örneklem seçiminde her örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntem basit seçkisiz örnekleme yöntemidir. Bu çalışmada veri toplama aşamasında basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

İstanbul ili Kartal ilçesinde bulunan 27 okulda ölçek uygulaması yapılmıştır. Araştırma için okullara 850 ölçek formu dağıtılmış olup 462 ölçek formu geri dönmüştür. Geri dönen ölçeklerden 16 tanesi ölçek doldurma tekniğine uygun olarak doldurulmadığı için değerlendirme dışı tutulmuştur. Değerlendirmeye alınan 446 ölçek, evrenin %12'sini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri **Tablo 3.1**'de verilmiştir.

**Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Demografik Özelliklerine İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri**

<i>Demografik Özellikler</i>	<i>Kategori</i>	<b>Frekans (n)</b>	<b>Yüzde (f)</b>
Cinsiyet	Kadın	319	71,5
	Erkek	127	28,5
Yaş	30 Yaş ve Altı	77	17,3
	31-40 Yaş Arası	207	46,4
	41-50 Yaş Arası	121	27,1
	51 Yaş ve Üzeri	41	9,2
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl Arası	73	16,4
	6-10 Yıl Arası	103	23,1
	11-15 Yıl Arası	91	20,4
	16-20 Yıl Arası	73	16,4
	21 Yıl ve Üzeri	106	23,8
Öğrenim Durumu	Lisans	381	85,4
	Lisansüstü	65	14,6
Görev Yapılan Okul Kademesi	İlkokul (n=7)	105	23,5
	Ortaokul (n=11)	214	48,0
	Lise (n=9)	127	28,5

Tablo 3.1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde %71.5'i kadın, %28.5'i erkek, eğitim durumları ise %85.4'ü lisans ve %14.6'sı lisansüstü mezunudur. Öğretmenlerin %17.3'ü 30 yaş ve altında, %46.4'ü 31-40 yaş arasında, %27.1'i 41-50 yaş arasında, %9.2'si 51 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde %16.4'ü 1-5 yıl arasında, %23.1'i 6-10 yıl arasında, %20.4'ü 11-15 yıl arasında, %16.4'ü 16-20 yıl arasında ve %23.8'i 21 yıl ve üzerindedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesi incelendiğinde %23.5'i ilkokul, %48.0'i ortaokul ve 28.5'i lisede görev yapmaktadır.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli bilgileri toplamak amacıyla Akıncı ve Ekşi'nin (2017) Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği ile Terzi'nin (2005) Okul Kültürü Ölçeği uygulanmıştır. Anketler, araştırmacının kendisi tarafından Ekim 2018- Mayıs 2019 dönemleri arasında İstanbul ili Kartal ilçesinde devlet okullarında (ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Kartal'da bulunan okulların farklı kademelerinde görev yapan öğretmenlere dağıtılan 850 ölçekten 462'si geri dönmüştür. Geri dönen ölçeklerden 319'u kadın, 127'si erkek öğretmenler tarafından doldurulmuş olan toplam 446 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

#### 3.3.1. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla öğretmenlere kişisel bilgi formu, Okul Kültürü Ölçeği ve Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formunda katılımcıların demografik bilgilerini (cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, okul kademesi) belirlemeye yönelik beş soru bulunmaktadır.

Birinci veri toplama aracı olarak Terzi (2005) tarafından geliştirilen 29 maddelik "*Okul Kültürü Ölçeği*" (OKÖ) kullanılmıştır. Okul Kültürü Ölçeği; "Destek Kültürü, Başarı Kültürü, Bürokratik Kültür ve Görev Kültürü" olarak isimlendirilen dört alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin bütünü Cronbach Alfa ile tespit edilen iç güvenilirlik katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır. OKÖ'nün destek alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha katsayısı 0.88, başarı alt boyuta ilişkin Cronbach Alpha katsayısı 0.82, bürokratik alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha katsayısı 0.76, görev alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha katsayısı ise 0.74'tür.

OKÖ hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3), çoğunlukla(4) ve her zaman (5) biçiminde artan bir surette puanlanmış beşli Likert tipi bir derecelendirme sistemine sahiptir.

İkinci veri toplama aracı olarak Akıncı ve Ekşi (2017) tarafından geliştirilen 28 maddelik "*Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği*" kullanılmıştır. Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği; "Umut/inanç, Anlamlandırma, Verimlilik ve Vizyon" olarak isimlendirilen dört alt boyuttan oluşmaktadır.



Ölçeğin bütünü Cronbach Alfa ile tespit edilen iç güvenilirlik değeri 0.98 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin Cronbach Alfa ile tespit edilen iç güvenilirlik değerleri ise 0.93 ile 0.96 arasında değişmektedir. Ölçeğin dört faktörü arasında 0.83 ile 0.89 arasında değişen ilişki tespit edilmiştir.

Ölçekte 28 madde bulunmakta olup, maddelerin cevaplanması, ölçeğin yapısı göz önünde bulundurularak 5'li derecelendirme tipinde (1=Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum) yapılandırılmıştır. Dört alt ölçeğin içeriğine ilişkin açıklamalar aşağıdaki gibidir (Fry, 2003, 2005, 2008; Fry ve Whittington, 2009'dan akt., Akıncı ve Ekşi, 2017: 294-312):

**Umut/İnanç Alt Ölçeği:** 10 maddeden oluşan bu ölçek kişinin örgüte duyduğu güven ve inancı tanımlar. Puanların yüksek olması öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin güvenilir olduğunu gösterir.

**Anlamlandırma Alt Ölçeği:** 6 maddeden oluşan bu ölçek örgütsel uygulamaların önemsenmesini, ulaşılmak istenen amaçlara uygunluğunun anlaşılmasını ve bireylerin yaşamlarına değer katarak onların yaşamında bir farklılık hissi oluşturmasını tanımlar. Puanların yüksek olması okul yöneticilerinin davranışlarının öğretmenlerin yaşamında farklılık oluşturacağı beklentisinin öğretmen görüşlerine göre yüksek olduğunu gösterir.

**Verimlilik Alt Ölçeği:** 6 maddeden oluşan bu ölçek çalışma ortamında en yüksek performansa ulaşmak için gayret etmeyi, yüksek iş kalitesine önem vermeyi, sınırlı kaynaklardan üst düzey ürünler elde etmeyi, etkili ve verimli olmayı tanımlar. Puanların yüksek olması okul yöneticilerinin yüksek performansla çalıştığını gösterir.

**Vizyon Alt Ölçeği:** 6 maddeden oluşan bu ölçek geleceğe dönük fikirleri, örgütsel hedef ve rolleri, örgütün izleyeceği yol haritasını ve üyelerin anlam arayışlarına değer katan uygulamaları tanımlar. Puanların yüksek olması okul yöneticilerinin kurumun geleceği ile ilgili olduğunu gösterir.

### 3.3.2. Uygulama

Veri toplama araçlarının okullarda uygulanabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü kanalıyla Valilik makamından izin alındıktan sonra araştırmacı

tarafından ilgili okullara gidilerek uygulamanın amacıyla ilgili gerekli açıklamalar yapılmış, ölçme araçları öğretmenlere dağıtılarak öğretmenlerin ölçekleri doğru bir şekilde cevaplandırmaları sağlanmıştır.

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin analizinde yüzde ve frekans analizleri yapılmıştır. Toplanan verilerin analizinde hangi testler yapılacağına karar vermek için ölçme araçlarının betimsel istatistik değerleri, normallik değerleri ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve Tablo 3.2’de verilmiştir.

**Tablo 3.2: Ruhsal Liderlik ve Okul Kültürü Ölçeklerine Ait Betimsel İstatistik Değerleri**

Değişkenler	N	Mean (Ortalama)	SD (Standart sapma)	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	a (Cronbach Alpha)
Ruhsal liderlik	446	4.24	.90	-.69	.51	.97
Destek Kültürü	446	3,67	,77	-.41	.03	.90
Başarı Kültürü	446	3.30	.66	.22	-.39	.79
Bürokratik Kültür	446	3.77	.74	-.51	-.04	.76
Görev Kültürü	446	4.03	.65	-.62	.10	.78

Tablo 3.2’ye göre öğretmenler tarafından algılanan yönetici ruhsal liderlik stili özellikleri “çok yüksek” (M=4.24); destek kültürü “yüksek” (M=3.67), başarı kültürü “orta” (M=3.30), bürokratik kültür “yüksek” (M= 3.77) ve görev kültürü “yüksek” (M=4.03) düzeydedir. Elde edilen verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasında yer aldığından normal dağılım gösterdiğine karar verilmiş ve parametrik testler yapılmıştır. Ayrıca ruhsal liderlik ölçeğinin güvenilirlik katsayısı ,97 hesaplanırken destek kültürü alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı ,90, başarı kültürü alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı ,79, bürokratik kültür alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı ,76 ve görev kültürü alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı ise ,78 olarak hesaplanmıştır.

Fark analizlerinde iki bağımsız değişkenin analizinde t-testi ve üç ve daha çok bağımsız değişkenin analizinde ise tek yönlü varyans analizi tekniği (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına ilişkin karar vermek amacıyla varyans analizinin ön koşulu olan Levene's testi yapılmıştır. Varyansların homojen ve  $\alpha$  hataya duyarlı olduğu durumlarda LSD çoklu karşılaştırma testi; varyansların homojen olmadığı durumlarda ise Dunnett C çoklu karşılaştırma testi tercih edilmiştir. Anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak alınmıştır. Öğretmenler tarafından algılanan yönetici ruhsal liderlik stili ile okul kültürü ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmenler tarafından algılanan yönetici ruhsal liderlik stilinin okul kültürünün yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. 5'li Likert türü ölçeklerin değerlendirilmesinde aşağıdaki aralıklar dikkate alınmıştır:

**Tablo 3.3: 5'li Likert Türü Ölçeklerin Değerlendirilmesi**

1.00 - 1.79	Çok düşük
1.80 - 2.59	Düşük
2.60 - 3.39	Orta
3.40 - 4.19	Yüksek
4.20 - 5.00	Çok yüksek

**Kaynak:** Baş (2013: 112).

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulguların analizine yer verilmiştir. Bu bağlamda demografik bilgilerde yer alan değişkenlere göre öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarını ölçmek için kullanılan Yönetici Ruhsal Liderlik Ölçeği puanları ve okul kültürü algılarını ölçmek için kullanılan Okul Kültürü Ölçeği puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Aynı zamanda iki değişken arasında ilişkinin olup olmadığına ve öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının okul kültürünü yordayıp yordamadığına bakılıp yorumlanmıştır.

#### 4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet, Öğenim Durumu, Yaş, Mesleki Kıdem ve Okul Kademelerine Göre Algıladıkları Ruhsal Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin ruhsal liderlik stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonuçları Tablo 4.1’de yer almaktadır.

**Tablo 4.1: Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Yöneticilerinin Ruhsal Liderlik Stillерinin Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	Mean	ss	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kadın	319	3.76	0,80	-1,08	444	.280
Erkek	127	3.85	0,79			

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin ruhsal liderlik stilleri ile öğretmenlerin cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t_{(444)}=-1.08$ ;  $p>0.05$ ).

Öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin ruhsal liderlik stillerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonuçları Tablo 4.2’de yer almaktadır.

**Tablo 4.2: Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Yöneticilerinin Ruhsal Liderlik Stilllerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları**

Öğrenim Durumu	N	Mean	ss	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Lisans	381	3,80	0,79	0,641	444	0,522
Lisansüstü	65	3,73	0,84			

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin ruhsal liderlik stilleri ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t_{(444)}=0.64$ ,  $p>0.05$ ).

Öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin ruhsal liderlik stillerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.3: Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Yöneticilerinin Ruhsal Liderlik Stilllerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları**

Yaş	N	Mean	Ss	Var. K.	KT	df	KO	F	P	Anlamlılık
1. 30 Yaş ve Altı	77	3,83	,77	G. Arası	2,897	3	,966			
2. 31-40 Yaş Arası	207	3,72	,77	G. İçi	285,173	442	,645			
3. 41-50 Yaş Arası	121	3,90	,83	Toplam	288,070	445		1,49	0,215	---
4. 51 Yaş ve Üzeri	41	3,68	,87							
Toplam	446	3,79	,80							

Tablo 4.3’te görüldüğü gibi ruhsal liderlik ile öğretmenlerin yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [ $F_{(3-442)} = 1.49$ ;  $p> 0.05$ ]. Bu nedenle LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmamıştır.

Öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin ruhsal liderlik stillerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANAVO) sonuçları Tablo 4.4’te yer almaktadır.

**Tablo 4.4: Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Yöneticilerinin Ruhsal Liderlik Stilllerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları**

Mesleki Kıdem	N	Mean	Ss	Var. K.	KT	df	KO	F	P	Anlamlılık
1. 5 Yıl ve Altı	73	3,68	,85	G. Arası	4,099	4	1,025			
2. 6-10 Yıl Arası	103	3,72	,74	G. İçi	283,971	441	,644			
3. 11-15 Yıl Arası	91	3,81	,76	Toplam	288,070	445		1,59	,176	---
4. 16-20 Yıl Arası	73	3,98	,75							
5. 21 Yıl ve Üzeri	106	3,77	,87							
Toplam	446	3,79	,80							

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi ruhsal liderlik ile öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [ $F_{(4-445)}=1.59$ ;  $p>0.05$ ]. Bu nedenle LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmamıştır.

Öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin ruhsal liderlik stillerinin okul kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANAVO) sonuçları Tablo 4.5'te yer almaktadır.

**Tablo 4.5: Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Yöneticilerinin Ruhsal Liderlik Stilllerinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları**

Okul Kademesi	N	Mean	Ss	Var. K.	KT	df	KO	F	P	Anlamlılık
1. İlkokul	105	4,00	,66	G. Arası	11,711	2	5,856			
2. Ortaokul	214	3,82	,76	G. İçi	276,359	443	,624	9,38	,00	3<1
3. Lise	127	3,56	,91	Toplam	288,070	445				3<2
Toplam	446	3,79	,80							

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi ruhsal liderlik ile öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır [ $F_{(2-443)}=9.38$ ;  $p<0.01$ ].

Öğretmenler tarafından algılanan yönetici ruhsal liderlik stilinin hangi okul kademeleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre liselerde görev yapan öğretmenlerin (M=3.56) ilkokullarda (M=4.00) ve ortaokullarda (M=3.82) görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

#### 4.2. Öğretmenlerin Cinsiyet, Öğenim Durumu, Yaş, Mesleki Kıdem ve Okul Kademelerine Göre Algıladıkları Okul Kültürü Düzeylerinin Karşılaştırılması

Okul Kültürü Ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonuçları Tablo 4.6’da yer almaktadır.

**Tablo 4.6: Okul Kültürü Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları**

Okul kültürü	Grup	N	Mean	ss	t	sd	p
Destek Kültürü	Kadın	319	3,63	0,79	-2,24	444	<b>,025</b>
	Erkek	127	3,81	0,72			
Bürokratik Kültür	Kadın	319	3,31	0,67	,462	444	,645
	Erkek	127	3,28	0,64			
Başarı Kültürü	Kadın	319	3,74	0,75	-1,58	444	,114
	Erkek	127	3,86	0,74			
Görev Kültürü	Kadın	319	4,03	0,63	-,087	444	,931
	Erkek	127	4,04	0,70			

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile okul kültürü ölçeğinin alt ölçeklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testine göre; bürokratik kültür ( $t_{(444)}=,462$ ;  $p>0.05$ ), başarı kültürü ( $t_{(444)}=-1,58$ ;  $p>0.05$ ) ve görev kültürü ( $t_{(444)}=-,078$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna karşın öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile destek kültürü arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $t_{(444)}=-2.24$ ;  $p<0.05$ ). Erkek öğretmenlerin (M=3.81) kadın öğretmenlere (M=3.63) göre okullarında destek kültürünün algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenler okullarında çalışanların birbirlerini sevdiklerini, kişisel duygu ve düşüncelerin paylaşıldığını, herkese değer verildiğini, fikir ve görüşlere saygı duyulduğunu,

mesleki gelişim için fırsatlar sağlandığını, çalışanların sevinç ve üzüntülerinin paylaşıldığını ve kuruma takım ruhunun hâkim olduğunu belirtmişlerdir.

Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutlarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonuçları Tablo 4.7’de yer almaktadır.

**Tablo 4.7: Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine göre Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları**

Okul kültürü	Grup	N	Mean	ss	t	sd	p																																
Destek Kültürü	Lisans	381	3,69	,77	,653	444	,514																																
	Lisansüstü	65	3,62	,77				Bürokratik Kültür	Lisans	381	3,29	,659	,108	444	,914	Lisansüstü	65	3,30	,68	Başarı Kültürü	Lisans	381	3,78	,74	,899	444	,369	Lisansüstü	65	3,69	,79	Görev Kültürü	Lisans	381	4,04	,63	1,020	444	,308
Bürokratik Kültür	Lisans	381	3,29	,659	,108	444	,914																																
	Lisansüstü	65	3,30	,68				Başarı Kültürü	Lisans	381	3,78	,74	,899	444	,369	Lisansüstü	65	3,69	,79	Görev Kültürü	Lisans	381	4,04	,63	1,020	444	,308	Lisansüstü	65	3,95	,73								
Başarı Kültürü	Lisans	381	3,78	,74	,899	444	,369																																
	Lisansüstü	65	3,69	,79				Görev Kültürü	Lisans	381	4,04	,63	1,020	444	,308	Lisansüstü	65	3,95	,73																				
Görev Kültürü	Lisans	381	4,04	,63	1,020	444	,308																																
	Lisansüstü	65	3,95	,73																																			

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ile okul kültürü ölçeğinin alt boyutlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testine göre; destek kültürü ( $t_{(444)}=0.65$ ,  $p>0.05$ ), bürokratik kültür ( $t_{(444)}=.108$ ,  $p>0.05$ ), başarı kültürü ( $t_{(444)}=.899$ ,  $p>0.05$ ) ve görev kültürü ( $t_{(444)}=1.02$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Okul Kültürü Ölçeğinin başarı kültürü alt boyutunun öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANAVO) sonuçları Tablo 4.8’de yer almaktadır.

**Tablo 4.8: Okul Kültürü Ölçeğinin Başarı Kültürü Alt Boyutunun Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları**

Yaş	N	Mean	Ss	Var. K.	KT	df	KO	F	P	Anlamlılık
1. 30 Yaş ve Altı	77	3,86	0,68	G. Arası	4,982	3	1,661			
2. 31-40 Yaş Arası	207	3,67	0,78	G. İçi	244,621	442	,553			
3. 41-50 Yaş Arası	121	3,91	0,73	Toplam	249,603	445		3,00	,030	3>2
4. 51 Yaş ve Üzeri	41	3,71	0,71							
Toplam	446	3,77	0,75							



Tablo 4.8’de görüldüğü gibi başarı kültürü alt boyutu ile öğretmenlerin yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır [ $F_{(3-442)}=3.00$ ;  $p<0.05$ ]. Öğretmenlerin başarı kültürüne yönelik algılarının hangi yaş aralıkları arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre yaşı 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin ( $M=3.91$ ), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere ( $M=3.67$ ) göre başarı kültürü algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 41-50 aralığında bulunan öğretmenler okuldaki uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade ettiklerini, çalışmaların takdir edildiğini, başarılı öğretmen ve öğrencilerin ödüllendirildiğini, kişisel bilgi ve yeteneklerin saygı gördüğünü belirtmişlerdir.

Okul Kültürü Ölçeğinin bürokratik kültür alt boyutunun öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANAVO) sonuçları Tablo 4.9’da yer almaktadır.

**Tablo 4.9: Okul Kültürü Ölçeğinin Bürokratik Kültür Alt Boyutunun Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları**

	N	Mean	Ss	Var. K.	KT	df	KO	F	P	Anlamlılık
1. 30 Yaş ve Altı	77	3,48	0,69	G. Arası	548,51	3	182,84			
2. 31-40 Yaş Arası	207	3,18	0,65	G. İçi	15291,16	442	34,59			
3. 41-50 Yaş Arası	121	3,40	0,63	Toplam	15839,68	445		5,28	,01	1>2 3>2
4. 51 Yaş ve Üzeri	41	3,27	0,68							
Toplam	446	3,30	0,66							

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi bürokratik kültür alt boyutu ile öğretmenlerin yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır [ $F_{(3-442)}=5.28$ ;  $p< 0.05$ ]. Öğretmenlerin bürokratik kültüre yönelik algılarının hangi yaş aralıkları arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre yaşı 30 ve altı yaş grubundaki öğretmenlerin bürokratik kültür algıları ( $M=3.48$ ), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin bürokratik kültür algılarından ( $M=3.18$ ) daha yüksektir. Ayrıca 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin bürokratik kültür algıları ( $M=3.40$ ), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin bürokratik kültür algılarından ( $M=3.18$ ) daha yüksektir. 30 yaş ve altı ile 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler, kurumlarında kıdemli olmanın ayrıcalık oluşturduğunu, hiyerarşiye önem verildiğini, kural ihlaline karşı

sert önlemler alındığını, sıkı denetimlerin olduğunu, otoriter bir yönetim anlayışının hâkim olduğunu, ilişkilerin resmi olduğunu ve hiç kimsenin yönetime ters düşmek istemediğini belirtmişlerdir.

Okul Kültürü Ölçeğinin görev kültürü alt boyutunun öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANAVO) sonuçları Tablo 4.10'da yer almaktadır.

**Tablo 4.10: Okul Kültürü Ölçeğinin Görev Kültürü Alt Boyutunun Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları**

	N	Mean	Ss	Var. K.	KT	df	KO	F	P	Anlamlılık
1. 30 Yaş ve Altı	77	4,11	0,59	G. Arası	143,26	3	47,75			
2. 31-40 Yaş Arası	207	3,95	0,66	G. İçi	6638,76	442	15,02			
3. 41-50 Yaş Arası	121	4,15	0,63	Toplam	6782,02	445		3,18	,02	3>2
4. 51 Yaş ve Üzeri	41	3,95	0,72							
Toplam	446	4,03	0,65							

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi görev kültürü alt boyutu ile öğretmenlerin yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır [ $F_{(3-442)}=3.18$ ;  $p<0.05$ ]. Öğretmenlerin görev kültürüne yönelik algılarının hangi yaş aralıkları arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre; yaşı 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin görev kültürü algılarının ( $M=4.15$ ), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin görev kültürü algılarından ( $M=3.95$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin, kurumlarında programda belirlenen işleri yapmak birinci öncelikli, rakip kurumlardan iyi olmak için çalışmanın esas olduğunu, ilk seferde doğruyu yapmanın amaçlandığını, okulun amaçları için yeterince çaba harcandığını, öğrencilerin akademik başarısı için çalışıldığını ve teknolojik gelişmelerin takip edildiğini belirtmişlerdir.

Okul Kültürü Ölçeğinin destek kültürü alt boyutunun öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANAVO) sonuçları Tablo 4.11’de yer almaktadır.

**Tablo 4.11: Okul Kültürü Ölçeğinin Destek Kültürü Alt Boyutunun Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları**

Yaş	N	Mean	Ss	Var. K.	KT	df	KO	F	P	Anlamlılık
1. 30 Yaş ve Altı	77	3,73	0,78	G. Arası	148,55	3	49,51			
2. 31-40 Yaş Arası	207	3,63	0,77	G. İçi	16920,37	442	38,28			
3. 41-50 Yaş Arası	121	3,78	0,78	Toplam	17068,92	445		1,29	,27	---
4. 51 Yaş ve Üzeri	41	3,59	0,77							
Toplam	446	3,68	0,77							

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin destek kültürü alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [ $F_{(3-442)}=1.29$ ;  $p> 0.05$ ].

Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANAVO) sonuçları Tablo 4.12’de yer almaktadır.

**Tablo 4.12: Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları**

	Kıdem	N	Mean	Ss	Var. K.	KT	df	KO	F	P	Anlamlılık
Destek Kültürü	1. 5 Yıl ve Altı	73	3,64	0,86	G. Arası	97,91	4	24,47			
	2. 6-10 Yıl Arası	103	3,60	0,75	G. İçi	16971,09	441	38,48			
	3. 11-15 Yıl Arası	91	3,70	0,78	Toplam	17068,96	445				
	4. 16-20 Yıl Arası	73	3,71	0,70							
	5. 21 Yıl ve Üzeri	106	3,76	0,79							
	Toplam	446	3,68	0,77							
Başarı Kültürü	1. 5 Yıl ve Altı	73	3,79	0,76							
	2. 6-10 Yıl Arası	103	3,68	0,74	G. Arası	61,22	4	15,30			
	3. 11-15 Yıl Arası	91	3,76	0,79	G. İçi	8924,46	441	20,23			
	4. 16-20 Yıl Arası	73	3,79	0,70	Toplam	8985,69	445				
	5. 21 Yıl ve Üzeri	106	3,85	0,75							
	Toplam	446	3,77	0,75							

Bürokratik Kültür	1. 5 Yıl ve Altı	73	3,52	0,67					
	2. 6-10 Yıl Arası	103	3,13	0,66	G. Arası	766,44	4	191,61	1>2, 3, 4;
	3. 11-15 Yıl Arası	91	3,24	0,70	G. İçi	15073,24	441	34,18	5>2, 3, 4
	4. 16-20 Yıl Arası	73	3,21	0,54	Toplam	15839,68	445		5,60 01,
	5. 21 Yıl ve Üzeri	106	3,44	0,65					
	Toplam	446	3,30	0,66					
Görev Kültürü	1. 5 Yıl ve Altı	73	4,08	0,61					
	2. 6-10 Yıl Arası	103	3,90	0,67	G. Arası	97,95	4	24,48	
	3. 11-15 Yıl Arası	91	4,02	0,67	G. İçi	6684,07	441	15,15	
	4. 16-20 Yıl Arası	73	4,05	0,57	Toplam	6782,02	445		1,61 ,17
	5. 21 Yıl ve Üzeri	106	4,12	0,68					
	Toplam	446	4,03	0,65					

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ile destek kültürü [ $F_{(4-441)}=0.63$ ;  $p> 0.05$ ], başarı kültürü [ $F_{(4-441)}=0.75$ ;  $p>0.05$ ] ve görev kültürü [ $F_{(4-441)}=1.61$ ;  $p>0.05$ ] arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken bürokratik kültür alt boyutunda anlamlı bir farklılık vardır [ $F_{(4-441)}=5.60$ ;  $p<0.01$ ]. Öğretmenlerin bürokratik kültüre yönelik algılarının hangi kıdem aralıkları arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre; mesleki kıdemi 5 yıl ve altı olan öğretmenlerin ( $M=3.52$ ) mesleki kıdemi 6-10 yıl ( $M=3.13$ ), 11-15 yıl ( $M=3.24$ ) ve 16-20 yıl arasında olanlara ( $M=3.21$ ) göre bürokratik kültür algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ( $M=3.44$ ) mesleki kıdemi 6-10 yıl ( $M=3.13$ ), 11-15 yıl ( $M=3.24$ ) ve 16-20 yıl arasında olanlara ( $M=3.21$ ) göre bürokratik kültür algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemi 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler, kurumlarında hiyerarşiye önem verildiğini, kural ihlaline karşı sert önlemler alındığını, sıkı denetimlerin olduğunu, otoriter bir yönetim anlayışının hâkim olduğunu, ilişkilerin resmi olduğunu ve hiç kimsenin yönetime ters düşmek istemediğini belirtmişlerdir.

Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutlarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANAVO) sonuçları Tablo 4.13'te yer almaktadır.

**Tablo 4.13: Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları**

	Okul Kademesi	N	Mean	Ss	Var. K.	KT	df	KO	F	P	Anlamlılık
Destek Kültürü	1. İlkokul	105	3,83	0,66	G. Arası	267,64	2	133,82	3,52	,030	1>3
	2. Ortaokul	214	3,68	0,76	G. İçi	16801,28	443	37,92			
	3. Lise	127	3,56	0,87	Toplam	17068,92	445				
	Toplam	446	3,68	0,77							
Başarı Kültürü	1. İlkokul	105	3,95	0,65	G. Arası	241,15	2	120,57	6,10	,002	1>2
	2. Ortaokul	214	3,78	0,70	G. İçi	8744,54	443	19,73			
	3. Lise	127	3,61	0,86	Toplam	8985,69	445				
	Toplam	446	3,77	0,75							
Bürokratik Kültür	1. İlkokul	105	3,44	0,62	G. Arası	670,26	2	335,13	9,78	,000	1>2;
	2. Ortaokul	214	3,16	0,62	G. İçi	15169,42	443	34,24			
	3. Lise	127	3,43	0,73	Toplam	15839,68	445				
	Toplam	446	3,30	0,66							
Görev Kültürü	1. İlkokul	105	4,24	0,59	G. Arası	215,89	2	107,94	7,28	,001	1>2
	2. Ortaokul	214	3,98	0,63	G. İçi	6566,13	443	14,82			
	3. Lise	127	3,95	0,70	Toplam	6782,02	445				
	Toplam	446	4,03	0,65							

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkeni ile destek kültürü [ $F_{(2-443)}=3.52$ ;  $p < 0.05$ ], başarı kültürü [ $F_{(2-443)}=6.10$ ;  $p < 0.01$ ], bürokratik kültür [ $F_{(2-443)}=9.78$ ;  $p < 0,01$ ] ve görev kültürü [ $F_{(2-443)}=7.28$ ;  $p < 0,01$ ] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık vardır.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına ilişkin karar vermek amacıyla varyans analizinin ön koşulu olan Levene's testi ile alt grupların varyans dağılımlarının homojen olup olmadığı hipotezi denenmiştir. Buna göre alt ölçeklerden destek kültürü [ $L_{V(2-443)}=3.78$ ,  $p < 0,05$ ], başarı kültürü [ $L_{V(2-443)}=5.95$ ,  $p < 0,05$ ] ve bürokratik kültür [ $L_{V(2-443)}=4.67$ ,  $p < 0.05$ ] alt boyutunda varyans dağılımları homojenlik göstermediğinden bu alt boyutlar için Dunnett C çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Görev kültürü alt boyutunda [ $L_{V(2-443)}=1.46$ ,  $p >$

0,05] ise varyans dağılımlarının homojenlik göstermesi nedeniyle LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin destek ve başarı kültürü ile bürokratik kültüre yönelik algılarının hangi öğretim kademesi arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre; ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin (M=3,83) liselerde (M=3,56) görev yapan öğretmenlere göre okulda destek kültürü algılarının daha yüksek olduğu; ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin (M=3,95) ortaokullarda görev yapan öğretmenlere (M=3,78) göre, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin (M=3,78) ise liselerde (M=3,61) görev yapan öğretmenlere göre okulda başarı kültürü algılarının daha yüksek olduğu; ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin (M=3,44) ortaokullarda görev yapan öğretmenlere (M=3,16) göre, liselerde görev yapan öğretmenlerin (M=3,43) ise ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre okulda bürokratik kültür algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p<0,05$ ).

Öğretmenlerin görev kültürüne yönelik algılarının hangi öğretim kademesi arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin (M=4.24), ortaokullarda (M=3.98) ve liselerde (M=3.95) görev yapan öğretmenlere göre okulda görev kültürü algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin, kurumlarında programda belirlenen işleri yapmak birinci öncelikli, rakip kurumlardan iyi olmak için çalışmanın esas olduğunu, ilk seferde doğruyu yapmanın amaçlandığını, okulun amaçları için yeterince çaba harcandığını, öğrencilerin akademik başarısı için çalışıldığını ve teknolojik gelişmelerin takip edildiğini belirtmişlerdir.

### 4.3. Öğretmenler Tarafından Algılanan Ruhsal Liderlik Stili ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki

Öğretmenler tarafından algılanan ruhsal liderlik stili ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.14'te yer almaktadır.

**Tablo 4.14: Öğretmenler Tarafından Algılanan Ruhsal Liderlik Stili İle Okul Kültürü Arasında Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları**

		Umut/İnanç	Vizyon	Anlamlandırma	Verimlilik	Ruhsal Liderlik Toplam
Destek Kültürü	r	,62**	,59**	,62**	,58**	,641**
Başarı Kültürü	r	,64**	,62**	,66**	,62**	,675**
Görev Kültürü	r	,42**	,45**	,42**	,46**	,459**
Bürokratik Kültür	r	,05	,04	-,04	,06	,014

Tablo 4.14'te verilen korelasyon analizine göre öğretmenlerin okul kültürü algıları ile öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin ruhsal liderlik stiline ilişkin alt ölçekler arasında yapılan karşılaştırmada destek kültürü ile umut/inanç ( $r=,62$ ;  $p<,01$ ), vizyon ( $r=,59$ ;  $p<,01$ ), anlamlandırma ( $r=,62$ ;  $p<,01$ ), verimlilik ( $r=,58$ ;  $p<,01$ ) ve ruhsal liderlik toplam puanı arasında ( $r=,64$ ;  $p<,01$ ) orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki vardır. Başarı kültürü ile umut/inanç ( $r=,64$ ;  $p<,01$ ), vizyon ( $r=,62$ ;  $p<,01$ ), anlamlandırma ( $r=,66$ ;  $p<,01$ ), verimlilik ( $r=,62$ ;  $p<,01$ ) ve ruhsal liderlik toplam puanı arasında ( $r=,67$ ;  $p<,01$ ) orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki vardır. Görev kültürü ile umut/inanç ( $r=,42$ ;  $p<,01$ ), vizyon ( $r=,45$ ;  $p<,01$ ), anlamlandırma ( $r=,42$ ;  $p<,01$ ), verimlilik ( $r=,46$ ;  $p<,01$ ) ve ruhsal liderlik toplam puanı arasında ( $r=,45$ ;  $p<,01$ ) orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki vardır. Bürokratik kültür ile umut/inanç ( $r=,05$ ;  $p<,01$ ), vizyon ( $r=,04$ ;  $p<,01$ ), anlamlandırma ( $r=-,04$ ;  $p<,01$ ), verimlilik ( $r=,06$ ;  $p<,01$ ) ve ruhsal liderlik toplam puanı arasında ( $r=,01$ ;  $p<,01$ ) düşük düzeyde bir ilişki vardır.

#### 4.4. Öğretmenler Tarafından Algılanan Ruhsal Liderlik Stilinin Okul Kültürüne Etkisini Belirlemeye Yönelik Doğrusal Regresyon Analiz Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin ruhsal liderlik davranışlarının okul kültürünün bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan doğrusal regresyon analiz sonuçları bulunmaktadır.

Yönetici ruhsal liderlik stilinin okulun destek kültürüne etkisinin olup olmadığını belirlemeye yönelik doğrusal regresyon analiz sonuçları tablo 4.15'te yer almaktadır.

**Tablo 4.15: Yönetici Ruhsal Liderlik Stilinin Okulun Destek Kültürüne Etkisini Belirlemeye Yönelik Doğrusal Regresyon Analiz Tablosu**

Destek Kültürü	B	SHB	$\beta$	t	p	r**
Sabit	10,75	1,09		9,891	<b>0,01</b>	,641
Ruhsal Liderlik	,18	,010	,64	17,615		

**R=0.641; R<sup>2</sup>=.41; F<sub>(1-444)</sub> = 310,28; p< 0,01**

\*\*p<0,01

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi öğretmenler tarafından algılanan yönetici ruhsal liderlik stilinin okulda destek kültürünü yordama gücü anlamlıdır [ $F_{(1-444)} = 310,28, p < 0,01$ ]. Okul yöneticilerinin ruhsal liderlik davranışları okulda destek kültürü puanındaki değişimin %41'ini [ $R=0,641, R^2=0,41$ ] açıklamaktadır. Okul yöneticilerinin ruhsal liderlik stili ile destek kültürü arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda [ $r=,641$ ] orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Yönetici ruhsal liderlik stilinin okulun bürokratik kültürüne etkisinin olup olmadığını belirlemeye yönelik doğrusal regresyon analiz sonuçları Tablo 4.16'da yer almaktadır.



**Tablo 4.16: Yönetici Ruhsal Liderlik Stilinin Okulun Başarı Kültürüne Etkisini Belirlemeye Yönelik Doğrusal Regresyon Analiz Tablosu**

Başarı Kültürü	B	SHB	$\beta$	t	p	r**
Sabit	8,34	,76		11,00	<b>0,01</b>	,675
Ruhsal Liderlik	,14	,05	,67	19,28		

**R=0,675; R<sup>2</sup>=0,46; F<sub>(1-444)</sub>=371,79; p< 0,01**

\*\*p<0,01

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi öğretmenler tarafından algılanan yönetici ruhsal liderlik stilinin okulda başarı kültürünü yardama gücü anlamlıdır [F<sub>(1-444)</sub> =371,79, p<0,01]. Okul yöneticilerinin ruhsal liderlik davranışları okulda başarı kültürü puanındaki değişimin %46’sını [R=0.67, R<sup>2</sup>=0,46] açıklamaktadır. Okul yöneticilerinin ruhsal liderlik stili ile başarı kültürü arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda [r=,675] orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Yönetici ruhsal liderlik stilinin okulun görev kültürüne etkisinin olup olmadığını belirlemeye yönelik doğrusal regresyon analiz sonuçları Tablo 4.17’de yer almaktadır.

**Tablo 4.17: Yönetici Ruhsal Liderlik Stilinin Okulun Görev Kültürüne Etkisini Belirlemeye Yönelik Doğrusal Regresyon Analiz Tablosu**

Görev Kültürü	B	SHB	$\beta$	t	p	r**
Sabit	15,75	,79		19,87	<b>0,01</b>	,459
Ruhsal Liderlik	,08	,05	,469	10,89		

**R=0,459; R<sup>2</sup>=0,21; F<sub>(1-444)</sub>=118,43; p< 0,01**

\*\*p<0,01

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi öğretmenler tarafından algılanan yönetici ruhsal liderlik stilinin okulda görev kültürünü yordama gücü anlamlıdır [ $F_{(1-444)}=118,43$ ,  $p<0,01$ ]. Okul yöneticilerinin ruhsal liderlik davranışları okulda görev kültürü puanındaki değişimin %21’ini [ $R=0,459$ ;  $R^2=0,21$ ] açıklamaktadır. Okul yöneticilerinin ruhsal liderlik stili ile görev kültürü arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda [ $r=.459$ ] orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmen algılarına göre yöneticilerin ruhsal liderlik stilinin okul kültürüne etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde bulgulardan elde edilen sonuçlara, sonuçlara ilişkin tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir. Bulgulardan hareketle araştırma sorularına cevap verilmiş, sonuçlar literatürde yer alan ilgili araştırma ve incelemeler çerçevesinde tartışılmış ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

##### 5.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyet, Öğenim Durumu, Yaş, Mesleki Kıdem ve Okul Kademelerine Göre Algıladıkları Yönetici Ruhsal Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Akıncı (2017) öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmen liderliği ve öz yetkinliklerine etkisini incelediği araştırmasında öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarında cinsiyet değişkeninin bir etkisinin bulunmadığını belirtmiştir. Dağlı ve Ardıç (2014) ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algılarını inceledikleri araştırmada cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını belirtmişlerdir. Tan'da (2015) cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını belirtmiştir. Fakat Gündüz (2014) ruhsal liderlik ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi duygusal zekânın aracı etkisi ile incelediği araştırmasında kadınların ruhsal liderlik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın eğitim dışında farklı bir örgütte yapılmış olması böyle bir sonucu doğurmuş olabilir. Zira eğitim kurumlarında çalışan erkek ve bayan öğretmenler bu mesleği seçerken cinsiyet rollerinden çok ilgi ve yeteneklerine göre seçtikleri için böyle bir farklılaşmanın

olmamasının normal olduğu söylenebilir. İlgili literatürdeki sonuçların genel olarak bu araştırmadan elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Akıncı (2017) araştırmasında lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Akgüney (2013) ise araştırmasında öğrenim durumu değişkenine göre lisans mezunu olan bireylerin ruhsallık liderlik algılarının lisansüstü mezunu olanlara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bankacılık ve finans sektöründe yapılan bu araştırmanın sonucun araştırmamızdan elde edilen bulgularla çeliştiği görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenler arasında eğitim durumu bakımından önemli farklılıklar bulunmamasının, eğitim durumu değişkeni ile öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Akıncı (2017) araştırmasında farklı yaş aralığında bulunan öğretmenlerin yöneticilerin ruhsal liderliği ile ilgili benzer algılara sahip olduklarını, aralarında herhangi bir farklılaşma bulunmadığını belirtmiştir. Tan (2015) ilkokul ve ortaokul müdürlerinin ruhsal liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin yaş değişkeni ile ruhsal liderlik algıları arasında ileri yaşlardaki öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunduğunu belirtmiştir. Akgüney (2013) ruhsal liderliğin örgütsel çıktılarına etkisini incelediği araştırmasında yüksek yaş grubunda olan bireylerin ruhsal liderlik algılarının düşük yaş grubunda olan bireylere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bankacılık sektöründe yapılmış olması deneyime bağlı olarak yaş değişkenini anlamlı kılmış olabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın bulunmaması; her yaştan öğretmenin yönetici ruhsal liderlik algısının birbirleriyle benzerlik gösterdiği şekilde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Akıncı (2017) araştırmasında yapılan analizler sonucunda mesleki kıdem değişkeni ile öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Akgüney (2013) araştırmasında

ruhsal liderliğin anlamlandırma boyutunda mesleki kıdemi yüksek olanların lehine, adanmışlık alt boyutunda ise mesleki kıdemi düşük olanların lehine anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirtmiştir. Ancak bu araştırmanın öğretmenler üzerinde yapılmadığı dikkate değerdir. Bozkuş ve Gündüz (2016) ise okul müdürlerinin ruhsal liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına olan etkisini inceledikleri araştırmalarında mesleki kıdem değişkeni ile öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları arasında çok az da olsa bir farklılık bulunduğunu belirtmişlerdir. Bulgu ve literatürdeki araştırmalardan hareketle öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile görev yaptıkları okul kademesi değişkeni arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının sırası ile ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akıncı (2017) araştırmasında öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenini ile ruhsal liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu, bu farklılığın özellikle ruhsal liderlik ölçeğinin umut/inanç boyutunda görüldüğünü belirtmiştir. Dağlı ve Ardıç (2014) araştırmasında ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak ilkokul yöneticilerinin en çok öğretmenlerin iş kalitesine önem verdikleri, okulu aile ortamı gibi gördükleri, performansa yönelik sorumlulukları hatırlattıkları, zamanın etkili kullanılmasını teşvik ettikleri söylenebilir. Ayrıca ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre yüksek olması; ilkokul öğretmenlerinin kendilerini çalıştıkları kuruma ait hissettikleri, yaptıkları işi anlamlı buldukları ve verimli olmak için çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

### **5.1.2. Öğretmenlerin Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Yaş, Mesleki Kıdem ve Okul Kademelerine Göre Algıladıkları Okul Kültürü Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma**

Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile cinsiyet değişkeni arasında destek kültürü bakımından erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin destek kültürü algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Başarı kültürü, görev kültürü ve bürokratik kültür ile

cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sönmez (2006) meslek liselerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre meslek liselerinin başat kültürünü bazı değişkenlere göre incelediği araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin okul kültürü algıları ile cinsiyet değişkeni arasında genel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken yalnızca destek kültürü bakımından erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirtmiştir. Kadioğlu (2018) eğitim kurumlarında okul kültürünün iş doyumuna etkisini incelediği araştırmasında öğretmenlerin okul kültürü algılarının işbirlikçi liderlik alt boyutunda cinsiyete göre erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Bu araştırmadaki işbirlikçi liderlik alt boyutunun destek kültürü alt boyutuyla benzer özellikler gösterdiğini düşünöldüğünde elde edilen araştırma sonuçlarının birbirlerini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Öztürk (2015) eğitim örgütlerinde okul kültürü ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin okul kültürü algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa rastlamadığını belirtmiştir. Terzi (2005) cinsiyet değişkeni açısından bayan öğretmenlerin daha çok görev kültürünü ve bürokratik kültürü benimsediklerini, destek kültürünü ise son sırada ifade ettiklerini belirtmiştir. Okul kültürünün tüm boyutları dikkate alındığında ilgili literatürdeki araştırma bulgularının büyük oranda birbirleriyle benzerlik gösterdiğini söylenebilir. Erkek öğretmenlerin okullarında çalışanların birbirlerini sevdiğini, kişisel duygu ve düşüncelerin paylaşıldığını, herkese değer verildiğini, fikir ve görüşlere saygı duyulduğunu, mesleki gelişim için fırsatlar sağlandığını, çalışanların sevinç ve üzüntülerinin paylaşıldığını ve kuruma takım ruhunun hâkim olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bununla birlikte erkek öğretmenlerin destek kültürü algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olması ile ilgili olarak; erkek öğretmenlerin okul içinde olduğu gibi okul dışında da çeşitli etkinlikler düzenlemeleri ve birlikte vakit geçirmelerinin bu durum üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Fırat (2007) okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri üzerine yaptığı araştırmasında öğretmenlerin okul kültürü algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Şahin (2017) de öğretmenlerin okul kültürü algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Kadioğlu (2018) ise

öğretmenlerin okul kültürü algıları ile eğitim durumları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Bu sonucun araştırmamızdan elde edilen bulgularla çeliştiği söylenebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin okul kültürü algıları ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmaması ile ilgili olarak; öğretmenlerin eğitim durumlarının birbirleriyle çok benzer nitelikte olmasının bu sonucu ortaya çıkardığı söylenebilir.

Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile yaş değişkenini arasında görev kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültür bakımından anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin görev kültürü algılarının 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin başarı kültürü algılarının 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. 30 yaş ve altı ile 41-50 yaş grubunda olan öğretmenlerin bürokratik kültür algılarının 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Destek kültürü bakımından ise yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öztürk (2015) eğitim örgütlerinde okul kültürü ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında yaş değişkeninin öğretmenlerin okul kültürü algılarında ve özellikle görev kültürü bakımından anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir. 51 yaş ve üstündeki öğretmenlerin küçük yaştaki öğretmenlere göre daha çok görev odaklı olduklarını belirtmiştir. Şirin (2011) ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında yaş değişkenine göre öğretmenlerin okul kültürü algılarında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin okul kültürü algılarının yaş değişkenine göre başarı ve görev kültüründe yaşı büyük olan öğretmenler lehine, bürokratik kültürde ise yaşı küçük olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermesi hususunda; öğretmenlerin küçük yaşlarda bürokratik tutum geliştirdiği, yaşları arttıkça görev ve başarı bilincini içselleştirdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin destek kültürü algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesi ile ilgili olarak ise her yaştan öğretmenin destek kültürü algılarının benzer olduğu söylenebilir. 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin, kurumlarında programda belirlenen işleri yapmak birinci öncelikli, rakip kurumlardan iyi olmak için çalışmanın esas olduğunu, ilk seferde doğruyu yapmanın amaçlandığını, okulun amaçları için yeterince çaba harcadığını, öğrencilerin akademik başarısı için

çalışıldığını ve teknolojik gelişmelerin takip edildiğini düşündükleri söylenebilir. 41-50 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin, okuldaki uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebildiğini, çalışmaların takdir edildiğini, başarılı öğretmen ve öğrencilerin ödüllendirildiğini, kişisel bilgi ve yeteneklerin saygı gördüğünü düşündükleri söylenebilir. 30 yaş ve altı ile 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin ise; kurumlarında kıdemli olmanın ayrıcalık oluşturduğunu, hiyerarşiye önem verildiğini, kural ihlaline karşı sert önlemler alındığını, sıkı denetimlerin olduğunu, otoriter bir yönetim anlayışının hâkim olduğunu, ilişkilerin resmi olduğunu ve hiç kimsenin yönetime ters düşmek istemediğini düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile mesleki kıdem değişkeni arasında bürokratik kültür bakımından anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Mesleki kıdemi 5 yıl ve altı olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin bürokratik kültür algılarının mesleki kıdemi 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okul kültürünün diğer boyutları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kara (2006) kültür algısı üzerinde yaptığı araştırmasında mesleki kıdem değişkeninin anlamlı farklılıklar oluşturduğunu belirtmiştir. Mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin okul kültürü algılarının mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirtmiştir. Şayir (2015) ve Kadioğlu (2018) ise yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin okul kültürü algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Bulgulardan hareketle mesleki kıdemi 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, kurumlarında kıdemli olmanın ayrıcalıklı olduğunu, hiyerarşiye önem verildiğini, kural ihlaline karşı sert önlemler alındığını, sıkı denetimlerin olduğunu, otoriter bir yönetim anlayışının hâkim olduğunu, ilişkilerin resmi olduğunu ve hiç kimsenin yönetimle ters düşmek istemediğini düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile okul kademesi değişkeni arasında destek, başarı ve görev kültürü ile bürokratik kültür bakımından anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin destek kültürü algılarının liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin başarı kültürü algılarının ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre; ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin başarı kültürü



algılarının ise liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin bürokratik kültür algılarının ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre; liselerde görev yapan öğretmenlerin bürokratik kültür algılarının ise ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin görev kültürü algılarının ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Terzi (2005) ilköğretim okullarında örgüt kültürünü incelediği araştırmasında ilköğretim okullarında görev yönelimli bir okul kültürü bulunduğunu, bunu sırası ile başarı kültürü, bürokratik kültür ve destek kültürünün izlediğini belirtmiştir. Ayrıca araştırmada ilköğretim okullarındaki kültürel yapının görev yönelimli çıkmasının manidar olduğunu çünkü yöneticilerin görev odaklı olmalarının onların güce olan eğilimlerini gösterebileceğini ifade etmiştir. Esinbay (2008) ilköğretim okullarında örgüt kültürünü incelediği araştırmasında öğretmenlerin görev yönelimli olduğu, bunu sırası ile destek kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültürün izlediğini belirtmiştir. Özdemir (2012) ilköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında ilköğretim okullarında görev kültürünün baskın olduğunu, destek kültürü ile bürokratik kültür arasında ise negatif yönlü bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Bulgulardan hareketle ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde destek, başarı, bürokrasi ve görev bilincine sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin; okullarında herkese değer verildiğini, mesleki gelişim için fırsatlar sunulduğunu, kuruma takım ruhunun hâkim olduğunu, çalışmaların takdir edildiğini, kişisel bilgi ve yeteneklerin saygı gördüğünü, kurumlarında hiyerarşiye önem verildiğini, hiç kimsenin yönetime ters düşmek istemediğini, kurumlarında programda belirlenen işleri yapmanın birinci öncelikli görüldüğünü, okulun amaçları için yeterince çaba harcandığını, öğrencilerin akademik başarısı için çalışıldığını ve teknolojik gelişmelerin takip edildiğini düşündükleri söylenebilir.

### **5.1.3. Öğretmenler Tarafından Algılanan Yönetici Ruhsal Liderlik Stili ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki İçin Korelasyon Analizi Sonuçlarına İlişkin Tartışma**

Ruhsal liderlik ile okul kültürünün alt boyutları arasında yapılan pearson korelasyon analizinde öğretmenler tarafından algılanan ruhsal liderlik stili ile okul kültürü

arasında (bürokratik kültür hariç) pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulun bürokratik kültürü ile ruhsal liderlik arasında genellikle düşük bir ilişki tespit edilmiştir. İlgili literatürde bu bulguları destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır.

Çimen (2018) lise öğretmenlerinin ruhsal liderlik, örgüt kültürü, örgütsel sessizlik algıları ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada ruhsal liderlik ve örgüt kültürü ile okul başarısı arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile destek kültürü, başarı kültürü ve görev kültürü arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Karadağ (2009) ruhsal liderlik ile örgüt kültürünü incelediği çalışmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin huzur ve performans yönelik davranışları ile öğretmenlerin örgüt kültürü algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Aynı zamanda huzur ve performans değişkenleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu, bu durumun öğretmenlerin örgüt kültürü algılarını daha da artırdığını belirtmiştir. Sözü geçen ruhsal liderliğin huzur ve performans değişkenlerinin bu çalışmadaki umut/inanç, anlamlandırma ve verimlilik değişkenlerine karşılık geldiği söylenebilir. Zira bu çalışmada kullanılan Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeğini geliştiren Akıncı ve Ekşi (2017) bu ölçeği geliştirirken Fry'ın (2009) geliştirdiği ölçekten yararlandıklarını, ölçeği günümüze ve kültürümüze uygun bir şekilde geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Çimen (2016) öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri ile ruhsal liderlik algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışının okul kültürü üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Özgan vd. (2013) öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi çalışmışlar ve öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile motivasyonları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Ruhsal liderin çalışanların motivasyonlarını ve aidiyet duygularını artırarak örgütsel bağlılık ve verimliliği artırmayı amaçladığı göz önüne alındığında çıkan sonucun bu çalışmadan elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğretmenler tarafından algılanan yönetici ruhsal liderlik stili ile okulda başarı, destek ve görev kültürünün pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkili olması ile ilgili olarak; ruhsal liderlik stilini benimseyen yöneticilerin okullarında öğretmenlerin takdir edildikleri, saygı gördükleri, ödüllendirildikleri, dayanışma içinde oldukları, sağlıklı iletişim kurdukları, görev ve sorumluluklarını yerine getirmede çaba gösterdikleri, problem çözme konusunda istekli oldukları söylenebilir. Fry'a (2003) göre ruhsal liderler çalışanların hayatlarını anlamlandırmalarına yardımcı olur ve örgüt vizyonunu gerçekleştirmede onlara sorumluluk vererek kendilerini değerli hissettirirler. Ruhsal liderler çalışanların özverili davranışlarını takdir ederek onların aidiyet duygularını geliştirirler.

Sonuç olarak, öğretmenler tarafından algılanan ruhsal liderlik stili ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ve ruhsal liderlik stilinin okul kültürü oluşturmada işlevsel bir liderlik stili olduğu söylenebilir.

#### **5.1.4. Öğretmenler Tarafından Algılanan Yönetici Ruhsal Liderlik Stilinin Okul Kültürünü Yordamasına İlişkin Tartışma**

Öğretmenler tarafından algılanan yönetici ruhsal liderlik stilinin okulda başarı kültürü, destek kültürünü ve görev kültürünü yordama gücü anlamlıdır ancak bürokratik kültürü yordama gücü anlamlı değildir. Öğretmenler tarafından algılanan yönetici ruhsal liderlik stili okulda başarı kültürü puanındaki değişimin %46'sını, destek kültürü puanındaki değişimin %41'ini, görev kültürü puanındaki değişimin ise %21'ini açıklamaktadır.

Karadağ (2009) araştırmasında okul yöneticilerinin mutluluk ve performansa yönelik ruhsal liderlik davranışlarının öğretmenlerin okul kültürü algıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yöneticilerin ruhsal liderlik stilinin en yüksek düzeyde yordadığı okul kültürü boyutunun “idari kültür” olduğunu belirtmiştir. İdari kültür; yönetici liderlik davranışları, görev ve sorumluluklar, okul içi iletişim ve karar verme süreçlerini içermektedir. Malone ve Fry (2003) ruhsal liderlik üzerine yaptıkları araştırmalarda okullarda “örgütsel tasarım stratejisi” oluşturmuşlar ve okul yöneticilerinin ruhsal liderlik stilinin öğrencilerin akademik başarılarının artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Narcıkara (2017) yaptığı araştırmada ruhsal liderlik davranışının çalışanların psikolojisini, örgütsel

destek algılarını ve örgüt performanslarının niteliğini anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Bozkuş ve Gündüz (2016) araştırmalarında okul yöneticilerinin ruhsal liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akgüney (2013) araştırmasında yöneticilerin ruhsal liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık ve verimlilik üzerinde genel olarak anlamlı bir etkisinin olduğunu belirtmiştir. Her ne kadar bu araştırma eğitim örgütlerinde yapılmamış olsa da ruhsal liderliğin çalışanların ait olma duygularını ve verimliliklerini artırma amacı taşıması yönüyle dikkate değerdir. Örgütsel bağlılığın Fry'ın (2003) ruhsal liderlik modelinin örgütsel çıktılardan ve okul kültürünün olmazsa olmaz yapı taşlarından biri olduğu göz önüne alındığında ilgili araştırma sonuçlarının bu araştırmadan elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Akıncı (2017) araştırmasında yöneticilerin ruhsal liderlik davranışlarının öğretmen yetkinliğini kısmen, öğretmen liderliğini ise yüksek düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin ruhsal liderlik davranışlarının okulun örgütsel hedeflerine ulaşmasında olumlu etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Yöneticilerin ruhsal liderlik stillerinin öğretmenler ve örgütsel hedefler üzerinde yordayıcı etkisinin olması ile ilgili olarak, okul kültürünü oluşturmada önemli olan bu kavramların ruhsal liderlik stilinden olumlu yönde dolaylı olarak etkilendiği söylenebilir. Çimen (2018) araştırmasında öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları yükseldikçe okul kültürü algılarının da yükseldiğini, ruhsal liderlik ile okul kültürünün akademik başarıyı artırdığını tespit etmiştir. Bununla birlikte, geliştirdiği modelde doğrudan en güçlü etkinin ruhsal liderlik ile okul kültürü arasında gözlemlendiğini, okul kültürünün en yüksek düzeydeki belirleyicisinin de destek kültürü olduğunu belirtmiştir. Rezach (2002) ruhsal liderliğin eğitim yöneticilerine uygunluğunu araştırdığı çalışmasında ruhsal liderliğin eğitim kurumlarında oldukça işlevsel bir liderlik stili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aslan, Bakır ve Özer (2009) ise okul kültürü üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmalarında sevgi, saygı, güven, yardımlaşma ve amaç birliği gibi ortak değerlerin okul kültürünün temel dayanağı olduğunu belirtmişlerdir. İlgili araştırmada sözü geçen ortak değerlerin ruhsal liderlik stilini benimseyen liderlerin sahip olduğu özelliklerle

çok benzer olduğu göz önüne alındığında ruhsal liderlik stilinin okul kültürü üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada; öğretmenler tarafından algılanan yönetici ruhsal liderlik stilinin umut/inanç, anlamlandırma, verimlilik ve vizyon özelliklerinin sırası ile okulda başarı, destek ve görev kültürüne dayalı uygulamaları farklı düzeylerde yordadığı görülmektedir. Bulgulardan hareketle okul yöneticilerinin bir vizyon doğrultusunda öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artırmaya yönelik takdir etme, ödüllendirme ve saygı duyma gibi davranışlarının onların başarıya yönelik algılarını artırdığı söylenebilir. Okul yöneticilerinin iş yaşamında anlam arayışında olan öğretmenlere çağrıda bulunarak onlara bir aile ortamı sunmasının öğretmenlerin takım ruhu, dayanışma, sağlıklı iletişim, farklı görüşlere saygı ve problem çözme isteği gibi davranışlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin bir vizyon doğrultusunda belirlenen hedeflere yönelik verimliliği artırıcı davranışlarının öğretmenlerin sorumlulukları yerine getirme, başarıya odaklanma, hedeflere ulaşma gibi görev algıları üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu da söylenebilir.

Okul kültürü puanlarının ortalamaları dikkate alındığında öğretmenler tarafından algılanan yönetici ruhsal liderlik stilinin okul kültürünü yordama gücünün anlamlı olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, bu araştırmadan elde edilen bulgular ile ilgili literatürde yer alan araştırma sonuçlarından hareketle öğretmenler tarafından algılanan yönetici ruhsal liderlik stilinin okul kültürüne anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

## **5.2. Öneriler**

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle uygulayıcı ve araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

### **5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler**

Araştırma sonuçları doğrultusunda ruhsal liderliğin okul kültürüne etkisi üzerine yönetici ve öğretmenlere yönelik öneriler şunlardır:

- Okulların hedeflenen eğitimi verebilmesi için okul yöneticileri; öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların ruhsal yönlerine önem verebilir.
- Bu araştırmada ruhsal liderlik ile okul kültürü arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bir okulda misyon, vizyon ve

ortak değerler içeren okul kültürü oluşturmak için yöneticilerin ruhsal liderlik stilini tercih etmeleri etkili sonuçlar doğurabilir.

- Ruhsal davranışlara önem verilen bir okulda ğrenci, ğretmen, yönetici ve diğer çalışanlar kendilerini aile ortamında hissedebilir, ait olma, adanmışlık gibi özellikler geliştirerek güçlü bir okul kültürü oluşturabilirler.

### **5.2.2. Araştırmacılara neriler**

- Ruhsal liderlik kavramının ülkemizde yeterince üzerinde durulmamış olması konuyla ilgili yapılacak araştırmaları daha da değerli kılabilir.
- Öğretmenler tarafından algılanan yönetici ruhsal liderlik stili ile bürokratik kültür arasındaki ilişki ayrıca incelenebilir.
- Ruhsal liderlik ile birden fazla liderlik stilinin okul kültürü üzerindeki etkisi karşılaştırılmalı olarak incelenebilir.
- Ruhsal liderlik ile öğretmenlerin okula bağlılık ve performansları arasındaki ilişkiler incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Ada, N. (2001). Halkla İlişkiler Faaliyetleri ve Örgütlerde Kültür Kavramı İlişkisi. *Ege Akademik Bakış Ekonomi, İşletme, Uluslararası İlişkiler ve Siyaset Bilimleri Dergisi*, 1(2): 20-27.
- Adair, J. (2005). *Etkili stratejik liderlik* (Salih Fatih Güneş, Çev.). İstanbul: Babıali Kültür Yayınları.
- Aidla, A. ve Vadi, M. (2007). Relationships Between Organizational Culture and Performance in Estonian Schools With Regard to Their Size and Location. *Baltic Journal of Economics*, 7(1): 3-17.
- Akar, A. C. (2010). *Ruhsal liderlik ve ruhsal liderliğin eğitim örgütlerinde uygulanabilirliği hakkında teorik bir çalışma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akat, İ., Budak, G. ve Budak, G. (2001). *İşletme Yönetimi, İstanbul*: Beta Yayınları.
- Akçakaya, M. (2010). *21. Yüzyılda Yeni Liderlik Anlayışı*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Akgündüz, Y. (2012). *Konaklama işletmelerinde otantik liderlik ve öz yeterlilik arasındaki ilişkinin analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Akgüney, E. (2013) *Ruhsal liderliğin örgütsel çıktılara etkisi: Bankacılık ve faizsiz finans sektörleri arasında karşılaştırmalı bir analiz* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Akıncı, T. (2017). *Lise öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmen liderliği ve öz-yetkinliklerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ortak Lisansüstü Programları, İstanbul.
- Akıncı, T. ve Ekşi, H. (2017). Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği Geliştirilmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(7): 294-312.
- Aksu, A. (2009). İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi ve Vizyoner Liderlik. *Eğitim ve Bilim*, 34(153): 99-116.
- Aksel, İ. (2008). "Liderlik Teorileri". C. Serinkan (Ed.), *Liderlik ve Motivasyon*(33-61). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akyar, Aslan (2014). *Etkili Yönetim ve Yöneticilik-I (4.baskı)*. İzmir: İlya İzmir Yayınevi.
- Altman, Y. (2010). In Search of Spiritual Leadership: Making a Connection With Transcendence. *Human Resource Management International Digest*, 18(6): 35-38.
- Al Arkoubi, K. (2008). *Spiritual leadership and identity in Moraccon business: An ethnographic study of Ynna Holding* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). New Mexico State University, Las Cruces, New Mexico.
- Arat, M. (1998). *21. Yüzyıl İçin Yönetim* (1. baskı). İstanbul: Datateknik Çağdaş Yönetim Dizisi.

- Arslan, G. (2007). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması, Çaycuma alan araştırması örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Ashmos, D. P. ve Duchon, D. (2000). Spirituality at Work: A Conceptualization and Measure. *Journal and Management Inquiry*, 9(2): 134- 145.
- Aslan, M. ve Korkut, A. (2015). Spiritual Leadership in Primary Schools in Turkey. *Journal of Educational and Social Research*, 5(2): 123-136.
- Aslan, M, Özer, N. ve Bakır, A. (2009). Okul Kültürüne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *İlköğretim Online*, 8(1): 268- 281.
- Ataman, G. (2001). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Atay, K. (2001). Öğretmen Yönetici ve Denetmenlerin Bakış Açısından Okul Kültürü ve Öğretmen Verimliliğine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26): 179-194.
- Avolio, B. J., Waldman, D. A. ve Walter, E. O. (1988). Transformational Leadership in a Management Game Simulation. *Group and Organization Studies*, 13 (1): 59-80.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F. ve May, D. R. (2004). Unlocking the Mask: A Look at the Process By Which Authentic Leaders Impact Follower Attitudes and Behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15(6): 801-823.
- Ayça, B. (2016). *Otantik liderlik davranışının iş tatmini ve örgütsel bağlılığa etkisinin incelenmesi ve otel işletmelerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydoğan, Z. F. (2004). Örgüt Kültürü ve İklimi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2: 203–215.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2): 429-446.
- Bakan, İ. (2009). Liderlik Tarzları ile Örgüt Kültürü Türleri Arasındaki İlişkiler: Bir Alan Çalışması. *Tisk Akademi*, 4(7): 138-172.
- Bakan, İ. ve Bulut, Y. (2004). Yöneticilerin Uyguladıkları Liderlik Yaklaşımlarına Yönelik Algılamaları: Likert'in Yönetim Sistemleri Yaklaşımı'na Dayalı Bir Alan Çalışması. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (31): 151-176.
- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal Liderlik Üzerine Teorik Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(15): 165-190.
- Baraz, B. ve Berberoğlu, G. N. (1999). TUSAŞ Motor Sanayii A.Ş.'de Örgüt Kültürü Araştırması. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1- 2): 65-84.



- Bass, B. M. (1990). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*, 18(3): 19-31.
- Bass, B. M. ve Avolio, B. J. (1993). Transformational Leadership and Organizational Culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1): 112-121.
- Baş, T. (2013). *Anket Nasıl Hazırlanır? Nasıl Uygulanır? Nasıl Değerlendirilir?* (7. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Yönetimi* (5. baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Bayram, Ş. (2013). *Liderlik kavramı ve liderlik türlerinin inovasyon üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Baytok, A. (2006). *Hizmet işletmelerinde örgüt kültürünün oluşturulmasında liderin rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Bellingham, R. ve Meek, J. (2001). *The Manager's pocket guide to spiritual leadership: Transforming dysfunctional organizations into healthy communities*. Amherst, MA, Canada: HRD Press.
- Benefiel, M. (2005). The Second Half of the Journey: Spiritual Leadership for Organizational Transformation. *The Leadership Quarterly*, 16(5): 723-747.
- Bennet, A. & Bennet, D. (2004). *Organizational Survival in The New World: The Intelligent Complex Adaptive System*. Burlington: Butterworth-Heinemann.
- Bennis, W. G. (2001). *Bir Lider Olabilmek* (U. Teksöz, Çev. ). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Blackaby, H. T. ve Blackaby, R. (2011). *Spiritual Leadership: Moving People on to God's Agenda* [DX Redaer version]. Nashville, Tennessee: B & H Pub [e-kitap sürümü]. <http://books.google.com> internet sitesinden erişilmiştir.
- Bolat, T. A., Seymen, O. B. İ. ve Erdem, B. (2008). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Boylu, Y. ve Sökmen, A. (2006). Konaklama İşletmelerinde Örgüt Kültürünün Tespit Edilmesi: Ankara İlinde Faaliyet Gösteren Beş Yıldızlı Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17): 39-65.
- Bozkuş, K. ve Gündüz, Y. (2016). Ruhsal Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Modellenmesi . *Kastamonu Education Journal*, 24(1): 405-420.
- Budak, G. ve Budak, G. (2004). *İşletme Yönetimi* (5. baskı). İzmir: Barış Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z.. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (19. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. Cornwall, Great Britain: Sage Publications.

- Butucha, K. G. (2013). School Type and School Setting Differences in Teachers Perceptions of School Culture. *International Journal of Education and Research*, 1(12): 1-12.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, A. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carlson, D. S. ve Perrew, P. L. (1995). Institutionalization of Organizational Ethics Through Transformational Leadership. *Journal of Business Ethics*, 14(10): 829-838.
- Celep, C. (2002). İlköğretim Okullarında Öğrenme Kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (31): 356-373.
- Cheng, Y. C. (1993). Profiles of Organizational Culture and Effective Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2): 85-110.
- Cinnioğlu, H. (2018). *Etkileşimli liderlik, dönüşümcü liderlik, hizmetkâr liderlik, iş tatmini ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: Yiyecek içecek işletmelerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Coşar, S. (2011). *Otantik liderlik kavramı ve ardılları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kara Harp Okulu, Savunma Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, B. (2010). *Yönetim ve organizasyon alanında seçilmiş bazı konuların değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Covey, S. R. (2005). *8'inci Alışkanlık-Bütünlüğe Doğru* (S. Sezer Soner ve Çağlayan Erendağ, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16): 423-442.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2012). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2006). Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Müdürün Rollerini. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(140): 56-61.
- Çetin, M. Ö. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çetin, C. (2013). *Temel İşletmeciliğe Giriş*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Çimen, B. (2018). *Ruhsal liderlik, örgüt kültürü ve örgütsel sessizliğin okul başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çimen, B. ve Karadağ, E. (2019). Ruhsal Liderlik, Örgüt Kültürü, Örgütsel Sessizlik ve Okulun Akademik Başarısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1): 1-50.

- Çimen, İ. (2016). Öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27: 9-19.
- Dağlı, A. ve Ardiç T. (2014). Ortaokullarda görevli öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algıları. *Electronic Journal of Education Sciences*, 3(5): 56-73.
- Deliveli, Ö. (2010). *Yönetimde yeni yönelimler bağlamında lider yöneticilik* (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Demirtaş, Z. ve Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değerlere Dayalı Yönetim Uygulamalarının Okul Kültürüne Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4): 523-554.
- Dikmen, B.(2012). *Liderlik kuramları ve dönüştürücü liderlik kuramının çalışanların örgütsel bağlılık algıları üzerindeki etkisine yönelik uygulamalı bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. (2007). *Vizyona Dayalı Liderlik* (2.baskı). İstanbul: Kare Yayınları.
- Doğan, D. ve Şahin, F. (2009). Ruhsallık, Duygusal Zekâ Ve Dönüştürücü Liderlik Davranışları Üzerine Bir Araştırma. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 11(4): 67-88.
- Doğan, B. (2012). *Örgüt Kültürü* (2.baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Dolunay, K. S. (2007). Okul kültürü ve Türkçe öğretimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3): 9-22.
- Duchon, D. ve Plowman, D. A. (2005). Nurturing the Spirit at Work: Impact on Work Unit Performance. *The Leadership Quarterly*, 16(5): 807-833.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162: 32.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Eren, E. (2000). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (7. baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eren, E. (2014). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (14. baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon* (2.baskı). Ankara: Nobel .
- Erdem, R. (2007). Örgüt Kültürü Tipleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Elazığ İl Merkezindeki Hastaneler Üzerinde Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2(2): 63-79.
- Ertürk, M. (2013). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ertürk, A. ve Dönmez, E. (2017). Ruhsal Liderlik ve Eğitimdeki Yansımaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1): 11-19.

- Fairholm, G. W. (1996). Spiritual Leadership: Fulfilling Whole-Self Needs at Work. *Leadership & Organization Development Journal*, 17(5): 11-17.
- Fairholm, G. W. (1997). *Capturing the Heart of Leadership*. Westport, Conn: Praeger.
- Fairholm, G. W. (1998). *Perspectives on leadership: From the science of management to its heart*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, Inc.
- Fernando, M. (2007). *Spiritual Leadership in the Entrepreneurial Business: A Multifaith Study*. Cheltenham, UK; Northampton, MA: Edward Elgar. <http://books.google.com> internet sitesinden (ön izleme yoluyla) edinilmiştir.
- Fındıkçı, İ. (2006). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (6. baskı). İstanbul: Alfa.
- Fırat, N., (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Fiedler, F. E. (1972). The Effects of Leadership Training and Experience: A Contingency Model Interpretation. *Administrative Science Quarterly*, 453-470.
- Filiz, Ş. (2001). İhvan-ı Safa'ya (10. Yüzyıl) Göre İnsanın Biyolojik ve Psikolojik Yapısı. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(11): 101-124.
- Frame, W. M. (2003). *Integrating Religion and Spirituality Into Counseling: A Comprehensive Approach* (1st ed.). United States: Thomson/ Brooks-Cole.
- Fry, L. W. (2003). Toward a Theory of Spiritual Leadership. *The Leadership Quarterly*, 14(6): 693-727.
- Fry, L. W. (2005). Introduction to The Leadership Quarterly Special Issue: Toward a Paradigm of Spiritual Leadership. *The Leadership Quarterly*, 16: 619- 622.
- Fry, L. W. (2008). *Spiritual Leadership: State-of-the-Art and Future Directions for Theory, Research, and Practice*. In J. Biberman and Tishman, L. (Eds.), *Spirituality in Business: Theory, Practice, and Future Directions* (pp. 106-124). New York: Palgrave.
- Fry, L. W. (2009). Spiritual Leadership as a Model for Student Inner Development. *Journal of Leadership Studies*, 3(3): 79-82.
- Fry, L. W., Matherly, L.L. ve Quimet, J-R. (2010). The spiritual leadership balanced scorecard business model: the case of Cordon Bleu- Tomasso Corporation. *Journal of management, Spirituality & Religion*, 7(4): 283- 314.
- Ghamrawi, N. (2013). Never Underestimate the Power of the Sandwiched: Middle Leaders and School Culture. *Basic Research Journal of Educational Research and Review*, 2(2): 29-41.
- Ghasemizad, A., Zadeh, M. A. ve Bagheri, S. (2012). A Study of the Relationship Between Teachers and Principals' Spiritual Leadership, Quality of Work Life, Job Satisfaction and Productivity. *American Journal of Scientific Research*, 49: 11-20.
- Giacalone, R. A. ve Jurkiewicz, C. L. (Eds.). (2003). *Handbook of Workplace Spirituality and Organizational Performance*. Me Sharpe.

- Goleman, D. (2006). The Social Intelligent Leader, *Educational Leadership*, 64(1): 76-81.
- Gökalp, Z. (2007). *Hars ve Medeniyet*. Ankara: Elips Kitabevi.
- Göldağ B. (2015). *Orta öğretim kurumlarında okul kültürü yoluyla değerler eğitimi (Malatya ili örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Güllü, E. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin algularına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28): 531-545.
- Gümüşeli, A. İ. (2006). Okul Kültürü ve Liderlik. *Artı Eğitim Dergisi*, 8: 1-14.
- Gündüz, Ş. (2014). *Ruhsal liderlik ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki: Duygusal zekânın aracı etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Guillory, W. A. (2000). Spirituality in the Workplace: A Guide for Adapting to the Chaotically Changing Workplace. *Salt Lake City, UT: Innovations International*.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt Kültürü. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6: 147-159
- Güvenç, B. (1991). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hallett, T. (2003). Symbolic Power and Organizational Culture. *Sociological Theory*, 21(2): 128-149.
- Hallford, J. M. (1999). "Longing for the Sacred in Schools: A conversation with Nel Noddings". *Educational Leadership*, 56(4): 28-32.
- Hatchett, D. Y. (2010). *The impact of school culture, teacher job satisfaction and student attendance rates on academic achievement of middle school students* (Doktora Tezi). Retrieved from <http://digitalcommons.wku.edu/diss/1>
- Haviland, W. A., Prins, H. E., Walrath, D. ve McBride, B. (2008). *Kültürel Antropoloji* (İ.D.E Sarioğlu, çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Hermond, D. (2005). Ethical Leadership is not Optional: How LPPs Can Help. *International Journal Of Scholarly Academic Intellectual Diversity-Electronic*, 8(1): 1-5.
- Hollander, E. P. ve Offermann, L. R. (1990, February). Power and leadership in organization: Relationships in transition. *American Psychologist*, 45(2): 179.
- Hyman, C. ve Handal, P. J. (2006). Definitions and Evaluation of Religion and Spirituality Items by Religious Professionals: A pilot Study. *Journal of Religion and Health*, 45(2): 264-282.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2): 123-149.
- İra, N. ve Şahin, S. (2011). *Örgüt Kültürü Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*. Sosyal Bilimler Dergisi, 9 (1): 1-14.
- İşcan, Ö. F. (2002). *Küresel işletmecilikte dönüştürücü liderlik anlayışı-büyük ölçekli işletmelerde bir uygulama* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Jones, L. (2005). What does Spirituality in Education Mean? *Journal of College and Character*, 6(7): 1-7.
- Kadıoğlu, S. (2015) *Eğitim kurumlarında okul kültürünün iş doyumuna etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ortak Lisansüstü Programları, İstanbul.
- Kaplan, M. (2005). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kara, Y. (2006). *Okullardaki örgütsel kültürün okul yöneticilerinin etik davranışları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, E. (2009). Ruhsal Liderlik ve Örgüt Kültürü: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3): 1357-1405.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kâhya, C. (2013). *Dönüştürücü ve etkileşimci liderlik anlayışları ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkide örgütsel güvenin rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kaya, M. (2014). Aristoteles'in Ruh Anlayışı. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18): 91-98.
- Keçecioğlu, T. (2003). *Liderlik ve Liderler*. İstanbul: Okumuş Adam Yayınları.
- Kırel, Ç. ve Özkalp, E. (1998). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Klenke, K. (2003). The "S" Factor in Leadership Education, Practice, and Research. *Journal of Education for Business*, 79(1): 56-60.
- Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği* (11. baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Koçel, T. (2014). *İşletme Yöneticiliği* (15. baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (43): 401-422.
- Korkut, A. (2012). *Ruhsal liderliğe ilişkin kuramsal bir inceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Kozak, Meryem (2008). *Turizm İşletmelerinde Çağdaş Yönetim Teknikleri*. Fevzi Okumuş, Umut Avcı ( Ed.) Ankara: Detay Yayıncılık.
- Krishnakumar, S. ve Neck, C. P. (2002). The “What”, “Why” and “How” of Spirituality in the Workplace. *Journal of managerial psychology*, 17(3): 153-164.
- Kurşun, A. T. (2019). *Okul kültürünün incelenmesi: Bir meta analiz çalışması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Law, P. (2008). Developing Spiritual Leadership for the Modern Organisation. *Management Today*, 24(5): 20-22.
- Malone, P. F. ve Fry, L. W. (2003). Transforming Schools Through Spiritual Leadership: A field Experiment. In *Annual Meeting of the Academy of Management*. Seattle, Washington.
- Maxwell, J. C. (2004). “İçinizdeki Lideri Geliştirmek”(Selim Yeniçeri, Çev.). (2.baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Mccormick, D. W. (1994), “Spirituality and Management”, *Journal of Managerial Psychology*, 9(6): 5-8.
- Memişoğlu, S. P. (2006). Lise Müdürlerinin Liderli Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1): 179-189.
- Milliman, J., Ferguson, J., Trickett, D., ve Condemni, B. (1999). Spirit and Community at Southwest Airlines: An Investigation of a Spiritual Values-based Model. *Journal of Organizational Change Management*, 12(3): 221-233.
- Milliman, J., Czaplewski, A. J. ve Ferguson, J. (2003). Workplace Spirituality and Employee Work Attitudes: An Exploratory Empirical Assessment. *Journal of Organizational Change Management*, 16(4): 426-447.
- Mitroff, I. ve Denton, E. A. (1999). A Study of Spirituality in the Workplace. *Sloan Management Review*, 40(4): 83-92.
- Mihelič, K. K., Lipičnik, B. ve Tekavčič, M. (2010). Ethical Leadership. *International Journal of Management & Information Systems*, 14 (5): 35.
- Moxley, R. S. (2000). *Leadership and Spirit*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Narcıkara, E. B. (2017). *Spiritüel liderlik davranışının algılanan performans üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Neck, C. P. ve Milliman, J. F. (1994). Thought Self-Leadership: Finding Spiritual Fulfilment in Organizational Life. *Journal of Managerial psychology*, 9(6): 9-16.

- Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and Practice*. California: Sage Publications.
- Ogawa, R. T. ve Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational property. *Educational Administration Quarterly*, 31(2): 224- 243.
- Oğuz, A. (2015). *İlkokul müdürlerinin öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik davranışı ile öğretimsel liderlik davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Önen, S. M. ve Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve Motivasyon: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2): 43-64.
- Ömürgönülşen, M. ve Sevim, L. (2005). Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Teorisinin Liderlik Literatüründeki Yerinin İrdelenmesi ve Ampirik Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 12( 2): 91-103.
- Ören, K., Erdem, B. ve Kaplan, M. (2005). Örgütsel Kültürün İş Gücü Verimliliğine Etkisi. *Kamu-iş Dergisi*, 8: 1-21.
- Özgan, H., Bulut, L., Bulut, A. ve Bozbayındır, F. (2013). Öğretmenlerin Ruhsal Liderlik Algıları ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1): 70-83.
- Özdemir A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar. *Türk Eğitim Bilim Dergisi*, 4(4): 411-433.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim Okullarında Okul Kültürü ile Örgütsel Sağlık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4): 599-620.
- Özer, E. K. (2019). Etkili liderlik ile duygusal bağlılık ilişkisinde işveren markası algısının aracılık etkisi ve bir araştırma (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Özgür, İ. N. (2017). *Okul kültürü ve örgütsel adaletin okulun yenilikçi iklimiyle ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özkalp, E.ve Kirel, Ç. (2005). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.
- Özmen, H. (2009). *Liderlik davranışlarını etkileyen toplumsal normların analizi* (Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Öztürk, D. (2015). *Eğitim örgütlerinde okul kültürü ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki: Bahçelievler ölçeğinde bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, H. (1990). *Eğitim Sosyolojisi*. (7. baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Paksoy, M. (2002). *Çalışma Ortamında İnsan ve Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları.



- Palancıoğlu Ö. V. (2019) *4.sınıf öğrencilerinin okul kültürü algılarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Palmer, P. J. (1999). Evoking the Spirit in Public Education. *Educational Leadership*, 56(4): 6-11.
- Palmer, D. E. (2009). Business Leadership: Three Levels of Ethical Analysis. *Journal of Business Ethics*, 88(3): 525-536.
- Pazarbaş, M. (2012). *Liderlik ve otorite: lise öğrencilerinin liderlik ve otorite algısı üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Peker, Ö. (1995). *Yönetim Geliştirmenin Sürekliliği*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Polat, S. (2011). The Level of Faculty Members' Spiritual Leadership (SL) Qualities Display According to Students in Faculty of Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15: 2033-2041.
- Recepoğlu, E. (2014). "Okul kültüründe liderlik". N. Güçlü (Ed.). *Okul kültürü* (205-232). Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Rezach, K. (2002). *Spiritual Leadership as a Model of Effective Leadership in Independent Schools*. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs), 1438.
- Richardson, B. (1994). Comprehensive Approach to Strategic Management: Leading Across the Strategic Management Domain. *Management Decision*, 32(8): 27-41.
- Robbins, S. ve Judge, T. (2013). *Örgütsel Davranış (İnci Erdem, Çev. 14. baskı)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel Psikoloji* (4.baskı). Bursa: Alfa Aktüel Yayıncılık.
- Sanders, J. E., Hopkins, W. E. ve Geroy, G. D. (2003). From Transactional to Transcendental: Toward an Integrated Theory of Leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(4): 21-31.
- Sanders, J. O. (2007). *Spiritual Leadership: Principles of Excellence for Every Believer* [DX Redaer version]. Chicago, IL: Moody Publishers. <http://books.google.com> internet sitesinden erişilmiştir.
- Saphier, J. ve King M. (1985). Good Seeds Grow in Strong Culture. *Educational Leadership*. 42(6): 67-74.
- Sargut A. S. (2001). *Kültürler Arası Farklılaşma ve Yönetim*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Schein, E. H. (1990). Organizational Culture. Special issue: Organizational psychology. *American Psychologist*, 45(2): 109-119.
- Schein, E. H. (1996). Culture: The Missing Concept in Organization Studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(2): 229-240.
- Serinkan, C. (2002). Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Tarzları ve Tepe Yöneticileri İçin Önemi. *Maltepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Ekonomik, Toplumsal ve Siyasal Analiz Dergisi*, 1(2): 73-89.

- Seymen, O. T. (2008). *Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Örgüt Kültürü Tipleri Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156): 142-159.
- Soleimani, M. ve Jahanian, R. (2016). The Relationship Between Organizational Culture and Moralism of Principals in Junior Schools of High Schools. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 8(3): 276-289.
- Sönmez, M. A. (2006). Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45): 85-108.
- Şahin, S. (2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, M. (2017). *Öğretmenlerin yetkinlik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ortak Lisansüstü Programları, İstanbul
- Şayir, G. (2015). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul kültürünün örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şimşek, M.Ş. (1996). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Damla Matbaası.
- Şimşek, N. ve Fidan, M. (2005). *Kurum Kültürü ve Liderlik*. Konya: Sebat ofset Matbaacılık.
- Şimşek, Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2011). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış* (7. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şimşek, Ş. ve Çelik, A. (2012). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şimşek, Y. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şimşek, Y. (2005). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. Yayın No: 1620.
- Şirin, E. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Şirin, F. (2012). "Okul ve Özellikleri". S. Özdemir (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (49-77). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve Kültürler* (2. baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı, Etkili Okullar* (4. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Bazı Örgütsel Değişkenler Açısından Çalışanların İş Doyumu ve Sosyal - Duygusal Yalnızlık Düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1): 117-128.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). "Eğitim ve Okul Yönetimi". Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul Yöneticiliği El Kitabı (99-146)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58): 274-298.
- Tan, İ. H. (2015). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin ruhsal liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Taymaz, H. (2009). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- TDK (2019). *Güncel Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr>
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14): 1-16.
- Tekin, Y. ve Ehtiyar R. (2011). Başarının Temel Aktörleri: Vizyoner Liderler. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 24(6): 4007-4023.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43): 423-442.
- Tikici, M. (2005). *Örgütsel Davranış Boyutlarından Seçmeler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Togay, U. (2015). *Okul yöneticilerinin ruhsal liderlik özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Toprakçı, E. (2001). İş Bölümü Açısından Okulu Diğer Örgütlerden Ayıran Özellikler. *Eğitim ve Bilim*, 26(122): 3-10.
- Tourish, D. ve Tourish, N. (2010). Spirituality at Work, and its Implications for Leadership and Followership: A Post-structuralist Perspective. *Leadership*, 6(2): 207-224.
- Tutar, H. (2013). *Davranış Bilimleri, Kavramlar ve Kuramlar* (1. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Unutkan, G. A. (1995). *İşletmelerin Yönetimi ve Örgüt Kültürü*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Ülgen, H. ve Mirze, S. K. (2010). *İşletmelerde Stratejik Yönetim* (5.baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ünnü, N. A. A. (2009). Politik Pazarlamada Pazar Yönlülük ve Otantik Liderliğin Önemi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 9 (4): 1263-1264.

- Vokey, D. (2003). Learning to Connect: Spirituality in Public Schools. *Philosophical Inquiry in Education*, 13(2): 23-41.
- Vural, Z. B. A. ve Coşkun, G. (2007). *Örgüt Kültürü* (1.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Wheatley, M. J. (2002). Spiritual Leadership We all Yearn to Experience Purpose. *Executive Excellence*, 19(9): 5-6.
- Wong, Y. H. P. (2010). Kindergarten Teachers' Perceived School Culture and Well-Being: A Comparison of Non-Profit-Making and Profit-Making Kindergartens. *Early Child Development and Care*, 180(3): 271-278.
- Yaman, M. (2018) *Okul müdürlerinin inovasyon yeterlilikleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ortak Lisansüstü Programları, İstanbul.
- Yavuz, M. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılama Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17: 657-670.
- Yılmaz, Ercan. (2017). "Liderlik ve Liderlik Kuramları". Mustafa Çelikten ve Mehmet Özbaş (Ed.), *Eğitim Yönetimi* (137-157). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2011). *Güçlendirici Liderlik*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Yekeler, K. (2015). *Dönüştürücü liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığa etkisinde etkileşimci liderlik davranışlarının rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yusof, J. M. (2011). A Multidimensional Approach in the Relationship Between Spiritual Leadership and Job Satisfaction: A Conceptual Framework. In *Proceedings of 2nd International Conference on Business and Economic Research*, 2461-2479.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations* (8. baskı). New Jersey: Prentice Hall.
- Zafar, J. (2010). Measuring Religiosity and Workplace Spirituality in Pakistan: A Case of Armed Forces and University Teachers. *Cross-Cultural Communication*, 6(4): 104-111.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zinnbauer, B. J., Pargament, K. I. ve Scott, A. B. (1999). The Emerging Meanings of Religiousness and Spirituality: Problems and Prospects. *Journal of Personality*, 67(6): 889-919.
- Zinn, L. M.(1997). Spirituality in Adult Education. *Adult Learning*. 8(5-6): 26-30.

## EKLER

### Ek-1: Valilik Araştırma İzni



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-10.01-E.9764707  
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

17/05/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 17.04.2019 tarihli ve 7794123 Gelen Evrak No'lu dilekçe.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.  
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 16.05.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Samet ANKARALIOĞLU'nun "Farklı Okul Tür ve Kademelerinde Görev Yapan Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Ruhsal Liderlik Sitalinin Okul Kültürüne Etkisi" konulu tezine dair araştırma çalışmasını ilimiz genelinde bulunan eğitim kurumları kişisel bilgi formu, okul kültürü ölçeği ve yönetici ruhsal liderlik algı ölçeği uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:  
1- Genelge.  
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR  
17/05/2019

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

Dilek ALADAĞ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 86ac-5366-3eab-a6fb-05cd kodu ile teyit edilebilir.

## Ek-2: Bilgi Formu ve Ölçekler

### BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşlarımız;

Bu araştırma farklı okul tür ve kademelerinde görev yapan öğretmen algılarına göre yöneticilerin ruhsal liderlik stiline okul kültürüne etkisini ölçmeye yöneliktir. Bu ankette sizden istenen, ankette yer alan ifadeleri dikkatle okuyarak size en uygun seçeneği işaretlemenizdir. Lütfen, ankette yer alan ifadelerin tümünü yanıtlayınız. Vereceğiniz samimi yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlı ve toplu olarak değerlendirilecektir. Araştırmaya sağlayacağınız katkı için şimdiden teşekkür ederiz. Saygılarımızla.

Danışman

Yüksek Lisans Öğrencisi

Dr.Öğ.Üyesi Mustafa ÖZGENEL

Samet ANKARALIOĞLU

Aşağıdaki seçeneklerden size uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz.

1.Cinsiyet: a.( ) Kadın b.( ) Erkek

2.Yaş: a.( ) 30 yaş ve altı b.( ) 31-40 c.( ) 41-50 d.( ) 51 yaş ve üstü

3.Kidem Yılı: a.( ) 1-5 b.( ) 6-10 c.( ) 11- 15 d.( ) 16-20 e.( ) 20 ve daha fazla

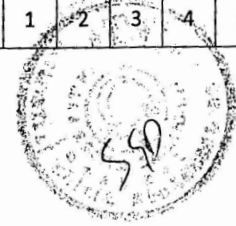
4.Öğrenim düzeyi: a.( ) Lisans b.( ) Lisans üstü

5. Okul Türü: a.( ) İlkokul b.( ) Ortaokul d.( ) Lise

OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ						
Değerli Meslektaşım, Elinizdeki ölçek çalıştığımız okuldaki örgüt kültürünü araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan ifadelerin çalıştığımız okulu ne ölçüde tanımladığınızı 1 ile 5 arasındaki rakamlardan birini daire içine alarak belirtiniz.						
1-Hiçbir zaman 2-Nadiren 3-Bazen 4-Çoğunlukla 5-Her zaman						
BU OKULDA;						
1	Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir.	1	2	3	4	5
2	Diğer okullardan daha "iyi" olmak için çalışmak esastır.	1	2	3	4	5
3	İlk defada doğruyu yapmak amaçlanır.	1	2	3	4	5
4	Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.	1	2	3	4	5
5	Teknolojik gelişmeler takip edilir.	1	2	3	4	5
6	Herkes öğrencilerin akademik başarıları için çalışır.	1	2	3	4	5
7	İnsanlar birbirini sever.	1	2	3	4	5
8	Kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir.	1	2	3	4	5
9	Herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir.	1	2	3	4	5
10	Mesleki gelişim için her türlü fırsat sağlanır.	1	2	3	4	5
11	Çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşır.	1	2	3	4	5
12	Hiyerarşiye önem verilir.	1	2	3	4	5
13	Kural ihlaline karşı sert önlemler alınır.	1	2	3	4	5
14	Yöneticiler, sık sık, kurallara uyulmasını hatırlatır	1	2	3	4	5
15	Kuralstızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur.	1	2	3	4	5
16	Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hakimdir	1	2	3	4	5
17	Mesleki amaçlar için çalışmak takdir gören bir davranıştır.	1	2	3	4	5
18	İnsanlara değer verilir.	1	2	3	4	5
19	Otoriter bir yönetim anlayışı vardır.	1	2	3	4	5
20	İşlerle ilgili çok fazla toplantı yapılır.	1	2	3	4	5
21	Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.	1	2	3	4	5
22	En büyük ödül bir işi başarmaktır.	1	2	3	4	5
23	Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez.	1	2	3	4	5
24	Kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır	1	2	3	4	5
25	Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.	1	2	3	4	5
26	Yanlış kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır.	1	2	3	4	5
27	Herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır.	1	2	3	4	5
28	Kişisel bilgi ve yetenekler saygı görür.	1	2	3	4	5
29	İnsanlar arasında ilişkiler resmidir.	1	2	3	4	5

### YÖNETİCİ RUHSAL LİDERLİK ALGI ÖLÇEĞİ

Bu ölçek öğretmenlerin Yönetici Ruhsal Liderlik Algısını ölçmek amacıyla oluşturulmuştur.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Her bir açıklamayı kendi deneyimlerinize dayanarak cevaplayınız.						
Lütfen cevapsız madde bırakmayınız. Teşekkür ederiz.						
<b>Okulumuzun Müdürü...</b>						
1	Öğretmenleri teşvik edici bir gelecek idealeine sahiptir.	1	2	3	4	5
2	Öğretmenlerin kişisel sorunlarına duyarlıdır.	1	2	3	4	5
3	Okulun belirlenen hedeflere neden ulaşması gerektiğini açıkça belirtir.	1	2	3	4	5
4	Öğretmenlere karşı dürüsttür, söylemleri ile yaptıkları tutarlıdır.	1	2	3	4	5
5	Herkese insan onuruna yakışır biçimde davranır.	1	2	3	4	5
6	Öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin okulun başarısına katkı sağlayacağına inanır.	1	2	3	4	5
7	Öğretmenlerin uzun vadeli hedeflere odaklanmalarını sağlar.	1	2	3	4	5
8	Başkalarına hizmet etmenin kişisel beklentilerden daha önemli olduğuna inanır.	1	2	3	4	5
9	Öğretmenlerin başarılarını takdir eder.	1	2	3	4	5
10	Öğretmenlerin fedakar olduklarına inanır.	1	2	3	4	5
11	Öğretmenlerin bir topluluk olarak birlikte olmaktan hoşlanabilecekleri ortamlar sağlar.	1	2	3	4	5
12	Okul kurallarıyla çatışsa da; öğretmenlerin kişisel hedeflerini gerçekleştirmelerine fırsat verir.	1	2	3	4	5
13	Öğretmenlerin performans hedeflerine ulaşmadaki sorumluluklarını hatırlatır.	1	2	3	4	5
14	Öğretmenlerin, okulun hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik çalışmalarının okula ve okulun misyonuna olan katkısına inanır.	1	2	3	4	5
15	Öğretmenlerin sahip oldukları potansiyellerini açığa çıkaracak bir ufka sahiptir.	1	2	3	4	5
16	Öğretmenlere hata yapmaktan korkmayacakları bir ortam oluşturur.	1	2	3	4	5
17	Öğretmenlere yaptıkları işin önemli olduğunu hissettirir.	1	2	3	4	5
18	Eğitim ve öğretimde farklılık oluşturmak isteyenlere fırsat verir.	1	2	3	4	5
19	Okulun geleceğine yönelik açık hedefleri bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
20	Öğretmenlere değer verdiğini davranışlarıyla gösterir.	1	2	3	4	5
21	Çalışma ortamını tarif ederken okulu bir aile ortamı gibi görür.	1	2	3	4	5
22	Okulun hedeflerine ulaşması için öğretmenleri motive eder.	1	2	3	4	5
23	Okulun başarısının bireysel hedef veya hırslardan daha önemli olduğuna inanır.	1	2	3	4	5
24	Okul kurallarına uymasa da; okula bir şekilde katkı veren öğretmenleri kabullenir.	1	2	3	4	5
25	Okulun başarısı için kendi inandığı değerler doğrultusunda davranışlar sergiler.	1	2	3	4	5
26	Öğretmenleri, zamanlarını verimli kullanmaya teşvik eder.	1	2	3	4	5
27	Eğitim ve öğretimde iş kalitesine önem verir.	1	2	3	4	5
28	Çalışma arkadaşlarına "çalışan" olarak değil "birey" olarak değer verir.	1	2	3	4	5




### Ek-3: Ölçek izinleri

#### Okul Kültürü Ölçeği İzni

Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Süpür | Taşı | Kategorilere Ayır

#### Ölçek İzni

 seyyahifakir1 <seyyahifakir1@mynet.com>  
Paz 21.10.2018, 14:07  
Siz

Sn. Samet ANKARALIOĞLU.

Anılan ölçeğimi akademik teamüller çerçevesinde yüksek lisans çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Başarılar Dilerim.

Doç.Dr.Ali Rıza Terzi

Necatibey Eğitim Fakültesi


----- Özgün İleti -----  
Kimden : sametankaralioglu@hotmail.com.tr  
Kime : "seyyahifakir1@mynet.com" <seyyahifakir1@mynet.com>  
Gönderme tarihi : 20 Ekim 2018 Cumartesi 22:23  
Konu : Ölçek İzni





## Yönetici Ruhsal Liderlik Algı Ölçeği İzni


Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Süpür | Taşı | Kategorilere Ayır

ölçek

 Samet ANKARALIOĞLU  
Teşekkür ederim hocam, iyi çalışmalar. iOS için Outlook uygulamasını edinin Kimden: takinci <takinci@marmara.edu.tr> Gö... Pzt 5.11.2018, 22:42

 takinci <takinci@marmara.edu.tr>  
Per 25.10.2018, 16:28  
Siz

 RLAÖ.docx  
16 KB

 988644630\_22 Tuncay AK...  
693 KB

2 ek (709 KB) Tümünü indir Tümünü OneDrive'a kaydet

merhaba Samet,

ölçek maddeleri ektedir. boyutlar için makaleyi inceleyiniz.  
iyi çalışmalar.

dergiyi kaynak belirterek yararlanabilirsiniz.

## ÖZGEÇMİŞ

Samet ANKARALIOĞLU

**e-posta:** sametankaralioglu@hotmail.com.tr

### A. EĞİTİM

**Yüksek Lisans:** İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü, 2018, İstanbul.

**Lisans:** Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, 2007, Amasya.

### B. MESLEKİ DENEYİM

2016'dan bu yana Kartal Soğanlık Şehit Oktay Karakelle İmam Hatip Ortaokulu

2012-2016 Esenyurt Toki Kırımlı Fethiye Şükrü Olcay Ortaokulu

2011-2012 Sincan 100. Yıl İlköğretim Okulu

### C. İLGİ ALANLARI

Eğitim Bilimleri, Edebiyat, Şiir, Tarih, Spor ve Kültürel Faaliyetler.

### D. YAYINLARI

Özgenel M. ve Ankaralıoğlu S. (2020). Farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmen algılarına göre yönetici ruhsal liderlik stiline okul kültürüne etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu*, 22-23 Şubat 2020, İstanbul.